

**Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Arte
Mestrado em Artes**

Lucienne Ellem Martins Coutinho

**“ARTE EM MOVIMENTO DIALÓGICO”:
UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA EM DANÇA A PARTIR DE DIÁLOGO
ENTRE *BALLET* CLÁSSICO E DANÇAS REGIONAIS PARAENSES**

Belém
2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
MESTRADO EM ARTES**

Lucienne Ellem Martins Coutinho

**“ARTE EM MOVIMENTO DIALÓGICO”:
UMA EXPERIÊNCIA CRIATIVA EM DANÇA A PARTIR DE DIÁLOGO
ENTRE *BALLET* CLÁSSICO E DANÇAS REGIONAIS PARAENSES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação da Professora Doutora Lia Braga Vieira.

Belém

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),
Biblioteca do ICA/ PPGARTES, Belém – PA.

Coutinho, Lucienne Ellem Martins, 1984 -.

“Arte em movimento dialógico”: uma experiência criativa em dança a partir de diálogo entre *ballet* clássico e danças regionais paraenses / Lucienne Ellem Martins Coutinho, 2014.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lia Braga Vieira
135 f

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2014.

1. Dança - Educação do Movimento 2. Dança – Ballet Clássico 3. Dança – Teatro
4. Danças- Pará I. Instituição Lar de Maria II.Título.

CDD. 23. Ed. 372.868



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos dez (10) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quatorze (2014), as quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora Lia Braga Vieira ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Lucienne Ellem Martins Coutinho intitulada: “Arte em Movimento Dialógico”: uma experiência criativa em dança a partir de diálogo entre Ballet clássico e danças regionais paraenses, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Lia Braga Vieira, Benedita Afonso Martins da Universidade Federal do Pará, Ana Cristina Carvalho Pereira da Universidade Federal de Minas Gerais. Dando início aos trabalhos, a professora doutora Lia Braga Vieira, passou a palavra à mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Lia Braga Vieira, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pará, 10 de Junho de 2014.

Profa. Dra. Lia Braga Vieira

Lia Braga Vieira

Profa. Dra. Benedita Afonso Martins

Benedita Afonso Martins

Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

Ana Cristina Carvalho Pereira

Lucienne Ellem Martins Coutinho

Lucienne Ellem Martins Coutinho

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura _____

Local e Data _____

Aos meus grandes Amores:

Meus amados pais, Gizelda e Isaac Coutinho, por todo incentivo, ensinamento, dedicação, amor, carinho e paciência, incondicionais.

E os amores da minha vida, Bruce e Enzo Macêdo, pela paciência, cumplicidade, amizade, pelo apoio, carinho e amor, imensuráveis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar forças para superar todas as dificuldades e os problemas ao longo dessa jornada, e a todos os meus santinhos intercessores.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), à Direção do Instituto de Ciências da Arte (ICA), à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), pela oportunidade de ampliação de conhecimento teórico e empírico na Arte.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (CAPES), pelo apoio no desenvolvimento deste estudo por meio de concessão de bolsa de pesquisa.

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Lia Braga Vieira por todos os momentos de orientações, conversas, puxões de orelhas, trocas de experiências, etc. Você é um exemplo a ser seguido, aquela que é grande e se faz igual, a todos. Obrigada por tudo Lia, principalmente, pela confiança, dedicação, incentivo e amizade.

À minha coorientadora Prof^a Dr^a Giselle Guilhon por todos os seus ensinamentos, pela troca de conhecimento, pelo incentivo, pela amizade e por todos os momentos que já pude ter em sua companhia. Obrigada por me guiar e a me encorajar a seguir meus objetivos e minhas intuições epistemológicas.

À Prof^a Dr^a Ana Cristina Carvalho Pereira, à Prof^a Dr^a Ana Flávia Mendes, à Prof^a Dr^a Benedita Afonso Martins pelas contribuições, discussões, ensinamentos. Obrigada minhas queridas professoras por estarem dispostas a ajudar e a incentivar o caminho da pesquisa em Artes, tendo como foco a Dança.

Ao Lar de Maria pela oportunidade ímpar de me permitir desenvolver um processo de criação com os meus educandos, principalmente, por me fornecer todo o apoio necessário à obtenção de dados, entrevistas e registros imprescindíveis em

minha pesquisa. Agradeço especialmente a Ana Mara Teixeira, Edilene Barbosa, Izabelle Seabra, Marilucia Raulino, obrigada pela paciência, carinho e disponibilidade nas entrevistas e em todos os momentos.

Aos meus amados educandos Luziana Prestes e Tarcísio Vítor que só puderam participar do início do processo, mas mesmo assim deixaram suas contribuições. Rayssa Santos e Suany Leite minhas educandas pesquisadoras amadas que mergulharam junto comigo no processo de criação, nas crises, nas dúvidas, nas descobertas, em cada etapa da experimentação. Obrigada por tudo, se hoje chego a essa etapa é graças a vocês, minhas filhas, meus tesouros.

Aos funcionários do ICA e do PPGArtes, em especial, a minha querida Wânia Contente.

Aos amigos e amigas do PPGArtes da UFPA, Ana Cláudia Moraes (Ana), Ana Cláudia Pinto (Aninha), Adriana Neves (Amiga), Arianne Gonçalves (Arika), Bárbara Dias (Bab), Cilene Nabiça (Ci), Ercy de Araújo (Barbudo), Fábio Lima (Aladim), Jaime Barradas(Barradas), Joelson Silva (Muzenza), Juan Pablo (Enciclopédia), Luciana Rocha (Lu), Raymundo Firmino (Ray), Shirlene Pereira (Flor), Thiago Guimarães (Instagram), Valéria Fernanda (Frete), William Cristhofile (Carimbó da Sorte). Obrigada pela convivência idiossincrática e enriquecedora.

À minha amiga Adriana Di Marco por todos os momentos que trilhamos juntas desde a licenciatura em dança e que se estenderão até o resto de nossas vidas, você é a irmã que Deus me deu de presente.

A toda minha família e a todos que contribuíram de alguma forma para a concretização deste projeto em minha vida.

“A arte é, na verdade, a ponta de lança do desenvolvimento humano, social e individual.”

SUSANNE LANGER

(Ensaio Filosófico)

“É no momento em que o ser humano se descobre como ser criador, percebendo assim sua identidade com Deus, que ele se torna mais apto a crescer. Esse é o instante de seu despertar e de sua libertação.”

MARCO CAMAROTTI

(Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico)

RESUMO

Esta pesquisa visa ao dialogismo como forma de construção de um saber teórico-prático, como espaço de relação entre as técnicas do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais Paraenses em uma experimentação cênica em dança vivenciada em sala de aula, com adolescentes do Projeto “Arte em Movimento” da Instituição Lar de Maria, em Belém do Pará, no segundo semestre de 2013. A pergunta da investigação foi a seguinte: Como realizar um diálogo entre técnicas provenientes do *Ballet* Clássico e outras advindas de Danças Regionais, de forma lúdica e criativa, com adolescentes, tendo como resultado uma experimentação cênica diversificada e inovadora em Dança? O lúdico no sentido prazeroso, capaz de criar um clima de entusiasmo. É este aspecto que envolve emocionalmente o indivíduo, que torna a atividade de forte teor de motivação, um grande gerador de estado de euforia e vibração. E o criativo pelo prazer da descoberta do corpo, dos movimentos, do espaço, do diálogo, da interação. Como objetivo geral, pretendi investigar o processo dialógico dos elementos técnicos do *Ballet* Clássico com os de Danças Regionais na construção de uma experimentação cênica em dança de forma lúdica e criativa. Para o desenvolvimento deste estudo, realizei uma pesquisa-ação. Nela, investiguei: a relação entre a teoria e a prática no que tange aos elementos técnicos do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais; os elementos que se assemelham entre tais técnicas; a contribuição que posso dar para futuros trabalhos que visem a um diálogo ético e estético entre as técnicas do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais. O desenvolvimento desta pesquisa envolveu tanto os objetivos presentes no Projeto “Arte em Movimento” - por exemplo, o de inclusão social através da dança -, quanto os objetivos que eu construo em meu próprio planejamento docente, entre eles o estímulo à criatividade, ao conhecimento e ao respeito à Cultura, à Arte, e principalmente, à Dança. Os resultados da pesquisa apontaram, na relação entre teoria e prática no que tange aos elementos técnicos do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais: tanto no *ballet* quanto em danças regionais trajetória de saltos, giros, deslocamentos frontais, laterais, verticalidade; as danças regionais na vertente da teatralidade formada pelos “microeventos da vida cotidiana”, e o *ballet* clássico na espetacularidade formada pelos “macroeventos que ultrapassam a rotina, são extracotidianos”; um diálogo ético e estético entre as técnicas do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais, numa mesma cena; demonstração de processos de criação envolvendo danças regionais em experimentações e discussões por meio do dialogismo entre técnicas consideradas distintas; e retificação de ideias obsoletas no que tange ao *ballet* clássico, visto pelo “senso comum” apenas como uma forma de dança fechada - ao contrário, saliento-a como uma dança étnica, atrelada à sociedade na qual surgiu.

Palavras-chave: *Ballet* Clássico, Danças Regionais, Dialogismo, Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This research aims to dialogism as a way of building a theoretical-practical, as space relation between the techniques of Classical Ballet and Dance Regional Paraenses in a scenic experimentation in dance experienced in the classroom with teenagers Project "Art in Motion" Home of the Institution of Mary, in Belém do Pará, in the second half of 2013. The research question was: How to conduct a dialogue between techniques from Classical Ballet and other arising Regional Dances, a playful and creative way with teenagers, resulting in a diverse and innovative scenic experimentation Dance? The playful in pleasurable sense, able to create a climate of enthusiasm. It is this aspect that emotionally involves the individual, making the activity of large content of motivation, a great generator of euphoria and vibration. And the joy of creative discovery of the body, movement, space, dialogue, interaction. As a general goal, I wanted to investigate the dialogical process of the technical elements of classical ballet with the Regional Dances in building a scenic experimentation in dance in a playful and creative way. To carry out this study, I conducted an action research. Here, I investigated: the relation between theory and practice regarding the technical elements of classical ballet and Regional Dances; elements that resemble each such techniques; the contribution they can make to future work addressing the ethical and aesthetic dialogue between the techniques of Classical Ballet and Dance Regional. The development of this research involved both goals present in the project "Art in Motion" - eg social inclusion through dance - as the goals that I build on my own teaching, including planning stimulating creativity, knowledge and respect the culture, art, and especially the dancing. The results of the research show, the relationship between theory and practice regarding the technical elements of classical ballet and Dance Regional: both in ballet and in regional dances trajectory of jumps, spins, wheel offsets, lateral, vertical; regional dances in the shed formed by the theatricality "micro-events of everyday life," and in the classic ballet spectacle formed by "macro events which go beyond routine are extracotidianos"; ethical and aesthetic dialogue between the techniques of Classical Ballet and Dance Regional, in the same scene; demonstration of creative processes involving regional dances in trials and discussions through dialogism between different techniques considered; and rectification of obsolete ideas in regard to classical ballet, seen by "common sense" only as a form of closed dance - on the contrary, emphasize it as an ethnic dance, linked to the society in which it arose.

Keywords: Classical Ballet, Dance Regional, Dialogism, Action Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	<i>Ballet Comique de la Reine</i>	28
Figura 2.	O Lago dos Cisnes	30
Figura 3.	Carlos Blasis	31
Figura 4.	Sapatilhas de Pontas	32
Figura 5.	Geneviève Gosselin	32
Figura 6.	Marie Taglioni	33
Figura 7.	<i>La Sílfi</i>	34
Figura 8.	Filippo Taglioni	34
Figura 9.	Carlota Grisi	35
Figura 10.	Tamara Karsavina e Vaslav Nijinsky – <i>Giselle</i>	37
Figura 11.	Nijinsky e Karsavina – <i>Le Spectre de la Rose</i>	37
Figura 12.	Serge Lifar – <i>Swan Lake</i>	38
Figura 13.	George Balanchine	39
Figura 14.	Dança dos Vaqueiros do Marajó	48
Figura 15.	Ciranda Junina	56
Figura 16.	Marujada Bragantina	86
Figura 17.	Plano mesa	92
Figura 18.	Xote Bragantino	95
Figura 19.	A primeira sequência de fotos é do Xote, seguida do <i>Ballet Clássico</i>	98
Figura 20.	Primeiro é a sequência do Xote, logo em seguida a do <i>Ballet</i>	99
Figura 21.	Sequência do Xote, seguida do <i>Ballet Clássico</i>	100
Figura 22.	Primeiro é a sequência do giro da Pretinha de Angola e depois o giro do <i>Ballet</i>	102
Figura 23.	Primeiro é a sequência da Pretinha, depois a do <i>Ballet</i>	103
Figura 24.	Primeiro é a movimentação da Pretinha de Angola, seguida do <i>Ballet</i>	104
Figura 25.	Carimbó	105

Figura 26.	O primeiro é o giro do Carimbó, o segundo é o <i>Fouetté</i>	108
Figura 27.	Primeiro o movimento do Samba de Cacete, logo após o <i>Ballet</i>	111
Figura 28.	A primeira é a movimentação do Banguê, e a segunda do <i>Ballet</i>	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Objetivos, Ações e Resultado esperados do Projeto “Arte em Movimento” no Plano de Ação do Lar de Maria – 2013	75
Quadro 2 -	Número de Atendimentos por faixa etária do Projeto “Arte em Movimento”	76
Quadro 3 -	Matriz da Avaliação do Projeto “Arte em Movimento”	79
Quadro 4 -	Objetivos e Ações, ao longo de 12 meses, do Projeto “Arte em Movimento”	80
Quadro 5 -	Objetivos e Ações, ao longo dos 12 meses subsequentes ao primeiro ano, do Projeto “Arte em Movimento”	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
BASA	- Banco da Amazônia
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
DEAPS	- Departamento de Assistência e Promoção Social
IAS	- Instituto Ayrton Senna
LMA	- Análise Laban de Movimento
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MPAS	- Ministério da Previdência e Assistência Social
NOB	- Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
PNAS	- Política Nacional de Assistência Social
PRD	- Projeto Riacho Doce
PROEV	- Projeto Educação para a Vida
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação do Pará
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESPA	- Secretaria de Estado de Saúde do Pará
SNAS	- Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
UFPA	- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 <i>Ballet clássico</i>	25
2.2 Dança regional	40
2.3 Processo de criação	52
3 ASPECTOS RELEVANTES PARA REFLEXÃO SOBRE PROJETO SOCIAL	57
3.1 Bases legais para a demanda por projetos sociais	57
3.2 Projetos sociais em três regiões do Brasil	59
3.3 Instituição Lar de Maria	66
3.3.1 Programa “Construindo o Futuro”	68
3.3.2 Programa de “Parcerias”	71
3.3.3 Programa de “Orientação Social”	73
3.4 Projeto social “Arte em Movimento”	73
4 UMA EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA EM DANÇA: O DIALOGISMO EM CENA ENTRE ESTÉTICAS DO <i>BALLET</i> CLÁSSICO E DAS DANÇAS REGIONAIS DO PARÁ	84
4.1 Trabalho docente em dança no projeto social “Arte em Movimento”	84
4.2 Processo de criação: o dialogismo das danças	89
4.3 Descrição e análise da experimentação cênica em dança	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	125
REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS	127
APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

Minha pesquisa é em direção a um dialogismo. Parafraseando Aldeir Rocha ([s/d]), eu ressalto o dialogismo como forma de construção de um saber teórico-prático, de espaço, de relação. Entendo que o conhecimento é um processo de busca constante e não apenas um arquivar de informações sobre movimentos da técnica do *Ballet* Clássico e elementos técnicos específicos, provenientes das Danças Regionais em uma experimentação cênica em dança vivenciada em sala de aula, com adolescentes do Projeto “Arte em Movimento” da Instituição Lar de Maria, em Belém do Pará.

No decorrer de minha trajetória como artista, professora, pesquisadora e coreógrafa de dança com alunos de faixas etárias diversas, tenho observado a relevância de um diálogo entre os elementos técnicos do *Ballet* Clássico e das Danças Regionais.

O uso do movimento corporal de uma técnica aliada a outra ampliou minha experiência docente, envolvendo o educando como indivíduo pensante, o que favoreceu o diálogo das técnicas. Assim, o foco desta pesquisa está na construção de uma experimentação cênica em sala de aula capaz de mostrar técnicas distintas, provenientes, respectivamente, do *Ballet* Clássico, de origem europeia, e das Danças Regionais, sendo estas pertencentes à cultura paraense.

Nesse contexto, um recorte foi necessário a fim de ser possível aprofundar a análise sobre um dos aspectos práticos implicados nesse fazer em Dança - a construção corporal de cada técnica, seu desenvolvimento e possibilidades de inter-relações.

Para favorecer a observação do processo na construção desse diálogo entre técnicas, esta pesquisa foi realizada em meu ambiente de trabalho, com adolescentes entre 13 e 16 anos. Decidi escolher apenas essa faixa etária em virtude de apresentarem melhor desempenho e concentração nas aulas. Escolhi quatro educandos Luziana, Rayssa, Suany e Tarcísio. Logo no início, Tarcísio retirou-se do processo de criação, por motivos pessoais. Luziana também não ficou até o final, pois sua mãe a retirou dos projetos “Arte em Movimento” e “Despertar para a Cidadania”, do Lar de Maria, para que conseguisse um emprego e, desse modo, contribuísse com o sustento financeiro da família.

Cabe destacar que a instituição engloba atividades também com crianças a partir dos 4 anos de idade, e que estão divididas em turmas, nos turnos matutino e vespertino. As turmas possuem a seguinte denominação de acordo com a sua faixa etária: Amor: turma da manhã (4 a 6 anos), Carinho: turma da tarde (4 a 6 anos); Alegria: turma da manhã (7 a 9 anos), Igualdade: turma da tarde (7 a 9 anos); Vida: turma da manhã (10 a 12 anos), Sabedoria: turma da tarde (10 a 12 anos); Esperança: turma da manhã dos adolescentes (13 anos em diante), Lealdade: turma da tarde dos adolescentes (13 a 14 anos) e Coragem: turma da tarde dos adolescentes (15 anos em diante); só há uma turma de adultos no turno matutino que é chamada de Novo Amanhã, formada por idosos.

Essa experiência proporcionou um desafio em minha trajetória na Dança, e me reportou a Bourdieu (1996, p. 190), quanto à importância de perceber as relações entre essa experiência e o vivido em minha trajetória. Para ele, tal percepção deve se fundamentar no fato de que

Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (de um posto profissional a outro, de uma editora a outra, de uma diocese a outra etc.) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Nesse âmbito, é-me inevitável falar, ainda que de forma concisa, sobre a minha vida como uma trajetória, isto é, uma

vida organizada como uma história [que] transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo. (BOURDIEU, 1996, p. 184)

Meu primeiro contato com o *Ballet* Clássico se deu quando completei sete anos. No dia do meu aniversário, meu avô e também padrinho, Mirandil Martins, presenteou-me com um curso de *Ballet* Clássico, na escola de *Ballet* Vera Torres,

escola na qual sua filha, Gláucia Martins, já fazia aulas. Esse presente mudou minha vida para sempre.

Formei-me em referida escola como bailarina e professora de *Ballet Clássico*, em 2007. Precisei passar por todo aquele ritual de provas na barra e no centro. Girei piruetas, dei saltos e, no último teste, para a formatura, consegui realizar os sonhados 32 *fouettés*, os famosos giros em uma perna só, com a outra fazendo a rotação coxofemural para fora.

No mesmo ano, o curso de Licenciatura Plena em Dança foi introduzido na Universidade Federal do Pará, e embora eu estivesse recém licenciada em Pedagogia, decidi me submeter ao Processo Seletivo Seriado (PSS), ingressando no curso no ano de 2008.

Durante o curso, pude entrar em contato com outras abordagens metodológicas de ensino da dança, que visam possibilitar ao educando a busca por estratégias de aprendizagem desenvolvidas e experimentadas por ele mesmo.

Ressalto que minha experiência docente teve início em escola de dança, na qual ministrei aulas de *ballet* clássico para crianças, adolescentes e adultos, e cujo foco era o aprimoramento técnico; posteriormente passei a ministrar aulas em escolas públicas pelo Programa Mais Educação¹, estimulando o conhecimento da arte, criatividade, dança; e após alguns meses de licenciada na primeira turma de dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), assumi o cargo de professora contratada em uma escola municipal, e lá pude incentivar o trabalho artístico e corporal por meio da criação do grupo coreográfico da escola, no qual realizei laboratórios, improvisações, vários processos de criação, entre outras atividades.

Ao longo desses vinte e três anos de Dança, sendo onze destinados à arte do ensino, vejo-me no desafio de construir algo “novo” e diferente, capaz de servir de estímulo a outros.

¹ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.” (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 01 de maio de 2014).

Essa inquietação se alargou ao ser selecionada para fazer parte do quadro de docentes da Instituição Lar de Maria, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Fundada em 1947, à época tinha o objetivo de atender às mazelas sociais que atingiam, principalmente, crianças e idosos, funcionando como asilo e orfanato, por vários anos.

No decorrer dos anos, com as mudanças da legislação brasileira e as conquistas normativas das políticas públicas, o trabalho realizado pelo Lar de Maria foi reestruturado, deixando de ser asilo e orfanato, tornando-se uma instituição educativa.

O Lar é dirigido por um Colegiado, composto de quatro Diretores e quatro Vice Diretores. Possui em sua estrutura organizacional quatro Departamentos: Administrativo, Orientação Doutrinária, Assistência e Promoção Social e de Comunicações. Diretamente apoiando a Diretoria Administrativa, existe uma Assessoria Jurídica e, apoiando a Diretoria de Assistência e Promoção Social existe a Assessoria de Assistência Social, exercidas por voluntários com formações específicas.

Contratada pelo Lar de Maria em agosto de 2012, fui colocada a par do Projeto ao qual ficaria vinculada: “Arte em Movimento”. Esse projeto foi apresentado, no ano de 2010, pelo Lar de Maria, na seleção pública de Projetos Sociais do Programa “PETROBRAS Desenvolvimento e Cidadania”. Foi aprovado e, em 2011, iniciou suas atividades.

O Projeto “Arte em Movimento” tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento sociocultural de crianças e adolescentes por meio do ensino da dança clássica e regional.

As ações relacionadas ao Projeto envolvem aulas de *Ballet* Clássico; de Danças Regionais; oficina sociocultural (abordando temas como direitos e deveres sociais e cultura amazônica); reuniões com as famílias das crianças e adolescentes participantes; apoio psicossocial às famílias.

Esse Projeto envolve a dança como manifestação artística, cultural e lúdica que pode colaborar para o desenvolvimento do ser. Sua difusão entre as classes mais empobrecidas pode ser muito eficaz para resgate da autoestima e cidadania. Nesse contexto, o ensino da dança clássica tem por finalidade promover o acesso de crianças e adolescentes, moradores da periferia, a manifestações culturais globais às quais dificilmente teriam contato no cotidiano de suas comunidades. Já o

ensino de danças regionais e as reflexões sobre a cultura local visam propiciar a esses indivíduos a identificação com a cultura local e regional e seu reconhecimento como negro, índio, caboclo, mestiço ou branco.

O que venho propondo em minhas aulas no ensino de Danças Regionais e do *Ballet* Clássico, nesse Projeto, me instigou a buscar e a produzir parâmetros capazes de favorecer um diálogo entre os princípios dessas danças na cena de meu ambiente de trabalho, a sala de aula de dança.

Daí a pergunta a seguir, que emerge do problema desta pesquisa:

Como realizar um diálogo entre técnicas provenientes do *Ballet* Clássico e outras advindas de Danças Regionais, de forma lúdica e criativa, com adolescentes, tendo como resultado uma experimentação cênica diversificada e inovadora em Dança?

O lúdico no sentido em que afirmam Winnicott e Taveres, “considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo” (WINNICOTT; TAVERES *apud* PINTO, 2010, p. 230). É este aspecto que envolve emocionalmente o indivíduo, que torna a atividade de forte teor de motivação, um grande gerador de estado de euforia e vibração.

E o criativo pelo prazer da descoberta do corpo, dos movimentos, do espaço, do diálogo, da interação. O criar, no sentido em que afirma Ostrower (2008, p. 5)

corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura. [...] no sentido amplo em que aqui é compreendida a forma, isto é, como uma estruturação não restrita a imagem visual.

Para responder à pergunta da pesquisa, pretendi, como objetivo geral, investigar o processo dialógico dos elementos técnicos do *Ballet* Clássico com outros de Danças Regionais na construção de uma experimentação cênica em dança de forma lúdica e criativa, tendo em cena adolescentes do Projeto “Arte em Movimento” da Instituição Lar de Maria.

Lancei-me à minha pesquisa e busquei fazer o que afirma Lévi-Strauss (1989, p. 32):

alargar uma experiência particular às dimensões de uma experiência geral ou mais geral, e que se torne, por isso mesmo, acessível como experiência

a homens [...] de outro tempo. E é sob as mesmas condições que chegam a isto: exercício, rigor, simpatia, objetividade.

Como pretendia construir uma experimentação que mostrasse imbricadas técnicas do *Ballet* Clássico com técnicas de Danças Regionais, alarguei a minha experiência de professora e coreógrafa tanto no *Ballet* Clássico, ao qual já venho me dedicando há vários anos, quanto em Danças Regionais, conhecimento este mais recente que, no entanto, foi crescendo a partir da troca que fui realizando com a minha colega de turma na Licenciatura em Dança e agora colega de trabalho, Fanny Cruz, que vem das raízes folclóricas, uma vez que foi inserida nos meandros da dança por meio de um grupo parafolclórico. Portanto, ainda estou construindo e ampliando minhas experiências a serem aprofundadas a partir da construção teórica e prática desta pesquisa de mestrado.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizo uma pesquisa-ação, entendida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p. 14).

Segundo Thiollent (1994, p. 16), os principais aspectos da pesquisa-ação seriam: interação de forma ampla e explícita, entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação investigada; constituição do objeto de investigação pela situação social e pelos problemas de distintas naturezas encontrados e em questão; objetivo de resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação colocada em observação.

Para o desencadeamento da pesquisa, parti do que propõe Desroche (*apud* ABDALLA, 2005, p. 385) - realizei uma pesquisa inserida na ação. Nela, investiguei: 1. relação entre a teoria e a prática no que tange aos elementos técnicos do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais; 2. elementos que se assemelham entre as técnicas em tela; 3. contribuição que posso dar para futuros trabalhos que visem a um diálogo ético e estético entre as técnicas do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais, numa mesma cena.

O desenvolvimento desta pesquisa envolveu tanto os objetivos presentes no Projeto “Arte em Movimento” - por exemplo, o de inclusão social através da dança -, quanto os objetivos que eu construo em meu próprio planejamento docente, entre

eles o estímulo à criatividade, ao conhecimento e ao respeito à Cultura, à Arte, e principalmente, à Dança.

Esta dissertação está dividida em quatro seções: a primeira seção é composta por esta Introdução, onde eu faço a explanação breve de minha história de vida pessoal e profissional, da problemática da pesquisa, da pergunta norteadora deste estudo, dos objetivos e da metodologia desta investigação.

Na segunda seção, por meio da revisão da literatura, trago a discussão teórica das categorias centrais de minha pesquisa, e estas são: *ballet* clássico, danças regionais e processo de criação.

Na terceira seção abordo em que sentido a Ação Social é desenvolvida nos Projetos Sociais, assim como brevemente elenco aspectos que diferem Projetos Sociais desenvolvidos em Belém de Projetos de outras duas capitais. Abordo também a Instituição Lar de Maria como *lócus* de desenvolvimento da pesquisa, assim como todo o seu histórico de criação, sua filosofia de ensino, e os projetos que realiza, em especial o Projeto “Arte em Movimento”, do qual faço parte como professora de Dança, e por ser o espaço dessa pesquisa.

Na quarta seção, enfatizo a minha prática docente na Instituição Lar de Maria, para em seguida abordar todo o processo de criação, fazendo a descrição da experimentação cênica, e o entrelaçando aos teóricos antropólogos, linguístas, artistas. Em seguida, lanço um olhar sobre a experimentação cênica como um fazer criativo na cena da sala de dança tendo como sujeitos três adolescentes do Projeto “Arte em Movimento”.

Por fim, realizo as minhas possíveis conclusões da linha de pensamento que tracei dentro da escrita da minha dissertação e daquelas que foram resultado da experimentação cênica com os meus educandos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta revisão da literatura está organizada em três partes: a primeira trata sobre o *ballet* clássico, a segunda abrange dança regional e a terceira aborda processo de criação, categorias centrais deste estudo.

Sobre o *ballet* clássico, começo trazendo a imprescindível contribuição de Kealiinohomoku (2013, [1998]) ao olhar o *Ballet* Clássico como uma forma de dança étnica. Essa concepção é exemplificada quando lanço para a minha dissertação uma parte da seção do meu trabalho de conclusão de curso (COUTINHO, 2011), no qual faço um estudo sobre a metodologia de ensino do *Ballet* Clássico em uma escola de dança em Belém, mas antes de olhar esse viés do ensino, traço um panorama histórico e conceitual desse gênero de dança.

Trago Marianna Monteiro (2006) para conceituar e exemplificar o *Ballet de Cour* (Balé de Corte); Paul Bourcier (2001) me possibilita mostrar um pouco da história do *Ballet* e seus desdobramentos enquanto gênero de dança; Anna Pavlova (2000) me concede as explicações terminológicas idiossincráticas do *Ballet*; entre outras contribuições imprescindíveis à minha pesquisa.

Utilizarei a autora Kealiinohomoku para sustentar a ideia de que o *ballet* clássico é uma forma de dança étnica, e em seguida dissertarei sobre as características que definem os gêneros de *ballets* para ratificar a sustentação da referida autora.

Sobre dança regional, para me dar base conceitual ao que venha ser, trago as pesquisas de Leonardo Hawerth que fala sobre as origens e importância do grupo de danças folclóricas alemãs Friedburg (2007). Esse autor me deu base para a conceituação do folclore. Já o trabalho desenvolvido por Anderson Oliveira (*et al.*) intitulado danças folclóricas regionais brasileiras (2010), possibilitou a conceituação do que venha a ser dança regional.

O pesquisador e meu ex-professor na Licenciatura em Dança, Éder Jastes, que trata sobre a dinâmica cultural nas danças tradicionais da Amazônia (2009), contribui com esta pesquisa quando fala a respeito do imbricamento étnico presente no caboclo amazônico.

O estudo da pesquisadora Maria Ana Azevedo (2011), também minha ex-professora, possibilita a exemplificação das características das danças regionais, e que estão presentes em sua pesquisa sobre a Dança dos Vaqueiros do Marajó.

Trago Armindo Bião (2009) para salientar algumas das diferenças existentes entre o discurso presente nas danças regionais e no *ballet* clássico, a partir das noções de teatralidade e espetacularidade.

Por fim, quanto ao processo de criação, falar e escrever sobre esse tema é sempre algo bem delicado, uma vez que cada artista possui seu modo singular de ver tal processo. No entanto, cabe mostrar pesquisas e seus olhares sobre seus fazeres e práticas.

Para tanto, trago a autora Fayga Ostrower (2008) com o intuito de definir a criatividade e o processo de criação. Utilizo Franco (2008) e Gomes (2009) para falar do artista e o seu percurso de criação. Trago também a tese de Eleonora Leal (2012), minha professora na Licenciatura em Dança, que fala sobre o processo criativo-colaborativo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará e exemplifica um processo de criação em um curso técnico de Dança.

2.1 *Ballet* Clássico

Kealiinohomoku (2013 [1998]) salienta a ideia dos antropólogos em relação à dança étnica como “um reflexo das tradições culturais no interior das quais elas são desenvolvidas”:

A grande forma de dança espetacular do mundo ocidental é certamente o *Ballet* Clássico. O termo *ballet* clássico faz, exatamente, referência a uma forma particular de dança teatral que apareceu durante a Renascença e que repousa sobre uma tradição, uma técnica e uma origem estética que lhe são próprias. (MARTIN, 1939, p. 173 *apud* KEALIINOHOMOKU, 2013, p. 137 [1998, p. 61-62])

Para sustentar a etnicidade do *Ballet* clássico, Kealiinohomoku aponta temas que possuem diversas características, alicerces de tal discussão. Ela começa falando da tradição ocidental do proscênio², do uso de campainhas e de aplausos, da estilização dos costumes ocidentais, representados em cena, como a imitação da

² Do latim *proscenium* (*pro*, à frente; *scaena*, cena): é a parte do palco que se localiza na frente do cenário, junto da ribalta (fila de luzes à frente do palco, entre o pano de boca e o lugar destinado à orquestra), sendo o espaço que separa a plateia do palco. O proscênio tem a função de permitir àqueles que se situam nas primeiras fileiras ter um bom campo de visão daquilo que se passa no palco. Quanto maior o proscênio melhor será a visão de seus espectadores. O proscênio pode ser encontrado na forma retangular ou circular, como é o caso do teatro elizabetano. No teatro com orquestra, o proscênio é utilizado para acomodar os músicos, a exemplo do Teatro Colón e do Teatro Municipal de São Paulo. O proscênio existe em todos os teatros, as únicas variações são o seu tamanho e formato. (Disponível em: [http:// pt.wikipedia .org/wiki/Prosc% C3%AAnio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Prosc%C3%AAnio). Acesso em: 09 abr. 2014.

época da cavalaria, os casamentos, os batizados, os funerais, os costumes de guardar luto. Outro ponto que se pode observar nos *ballets* é a visão de mundo, revelada por meio de frequentes temas como o do amor não correspondido, de bruxarias, de falsa identidade, de mal entendidos, entre outros.

[...] Nosso patrimônio cultural é igualmente revelado através dos personagens que aparecem repetidamente nos *ballets*, tais como humanos que se transformam em animais, fadas, feiticeiras, duendes, personagens malfazejos de magia, traidores e sedutoras vestidas de negro, padrastos malévolos, membros da família real, aldeões, e, muito particularmente, através das belas e inocentes jovens e seus consortes.

Nossos valores estéticos são representados por uma longa figura de corpo esguio, alongado, pela exposição completa das pernas, pelas pequenas cabeças e pés minúsculos das mulheres, pelos corpos delgados dos homens e das mulheres, e por uma cobiçada qualidade aérea, muito bem representada pelos *portés* [passos em que a bailarina é conduzida no ar de um ponto a outro] das mulheres. [...] “A imagem” da dança clássica é tão particular, que não podemos nos enganar, dizendo que os *ballets* clássicos reproduzidos graficamente em silhuetas podem, em algum caso, ser confundidos com outra coisa. (KEALIINOHOMOKU, 2013, p. 137-138 [1998, p. 62-63])

Kealiinohomoku enfatiza que a etnicidade da dança clássica também está representada tanto na fauna quanto na flora, utilizadas regularmente nos *ballets*. Da fauna, é possível destacar a presença de cavalos e cisnes; da flora, são bastante utilizadas com grande eloquência sementes, rosas, lírios. Portanto, Kealiinohomoku (2013, p. 141 [1998, p. 65]) mostra que a dança clássica é uma forma de dança étnica porque “reflete as tradições culturais a partir das quais ela se desenvolveu”.

E para se entender a etnicidade no fazer da dança clássica, trago a seguir o que significa cada gênero do *Ballet* – *Ballet* – *Ballet de Court*, *Ballet Clássico*, *Ballet Romântico* e *Ballet Neoclássico*³ – e como é possível perceber claramente o paradigma étnico salientado por Kealiinohomoku.

Em meu trabalho de conclusão de curso, *Entre a teoria e a prática: um estudo histórico-etnográfico da metodologia de ensino do Ballet desenvolvida na Escola de Dança Ballare* (COUTINHO, 2011), enfatizo o *Ballet de Cour* (Balé de Corte) como um gênero definido que existe, internamente, em um todo mais amplo –

³ Conforme aponta o coreógrafo e bailarino paraense, Jaime Amaral (2009), a linguagem do *Ballet Clássico* se subdivide em diferentes estilos, tais como: o clássico, que aborda mitos, deuses e semideuses; o romântico, que apresenta paisagens visionárias de fadas, sílfides e donzelas; e o neoclássico, cujas formas são mais livres.

as festas de corte. O *Ballet de Cour*⁴, que seria um plano dentro de outro plano, tendo um enredo um pouco elaborado, nasce no momento em que a dança estava vinculada à vida de corte⁵, incapaz, portanto, de ser pensada fora dos meandros da festa.

O *Ballet de Cour* busca a reconciliação com o modelo aristotélico, ao afirmar-se enquanto imitação de agentes, conforme o modo dramático. Para Aristóteles, a imitação produzida pela poesia configura-se de acordo com os meios: harmonia, linguagem e ritmo; os objetos seriam ações elevadas e, no que tange aos modos, a poesia pode ser de caráter narrativo ou dramático. (MONTEIRO, 2006, p. 38)

O *Ballet Comique de la Reine* (ver Figura 1), criado em 1581 por Balthazar de Beaujoyeux, apresentado no dia 15 de outubro do mesmo ano, imbricava a oralidade, a música e a dança conforme os costumes da época. O cenário do *Ballet*, segundo Bourcier (2001, p. 87), é perceptível apenas por meio de um documento iconográfico, isto é, uma gravura ilustrando o prólogo.

O *Ballet* de cunho político foi organizado em um prólogo no qual se homenageava o rei, e seis *entrées*⁶ inscritas sob uma ação psicológica, com o canto e a dança misturados, e a poesia declamada.

⁴ O gênero que antecedeu o *Ballet* de Ação reunia amadores e profissionais em um espetáculo que era apresentado como parte dos divertimentos de corte. A historiografia define seu surgimento no ano de 1581 com a criação do *Ballet Comique de la Reine*, composto por ocasião dos festejos de casamento do duque de Joyeuse com Mlle. De Vaudemont, irmã da rainha, por Balthazar de Beaujoyeux, mestre de balé na corte de Catarina de Médici. O balé na França, teria sido, no início, uma arte estilizada, praticada exclusivamente pela elite da corte. A fronteira entre o balé e o baile nem sempre era nítida; ao contrário, era frequentemente quebrada quando os figurantes, por exemplo, terminavam o balé tirando as damas para dançar *branles*, como foi o caso no *Ballet des Barbiers*, em 1598. (MONTEIRO, 2006, p. 34)

⁵ A vida da corte enfatiza a aparência, dando primazia à honra, isto é, à imagem pública do valor de alguém (e não à verdade íntima de quanto ele vale). Participar da vida de corte era a forma máxima, nos tempos do Rei-Sol, de vida pública. (RIBEIRO *apud* MONTEIRO, 2006, p. 35)

⁶ Entrada. Designação para a execução de um número especial, em que o(a) bailarino(a) ou um grupo de bailarinos(as) ou ainda um grupo de bailarinas e bailarinos dá início ao espetáculo. (PAVLOVA, 2000, p. 100)



Figura 1. Representação de um *Ballet* para a Corte de Henrique III. Galeria do Louvre. (Paris, Mamert Patisson, 1582) Fonte: <http://www.examiner.com/article/art-and-war-catherine-de-medici-s-contributions-to-history>. (Acesso em 16 mar. 2014)

Portanto, o *Ballet Comique de la Reine* tornou fixo o protótipo do *Ballet de Cour*, que ao longo dos anos foi sendo aperfeiçoado, enquanto a sua forma tornou-se mais refinada, mas sem mudança, não evoluindo em profundidade, chegando ao ponto de sumir, quando o interesse da Corte se voltou às outras artes, já no final do século XVII (BOURCIER, 2001).

Naquela época, os *Ballets* costumavam se desenvolver em praças e nos pátios dos castelos, nos quais os bailarinos se dispunham ao centro do espaço e o público ficava ao redor – o que hoje se conhece como palco de arena.

Foi quando o coreógrafo e músico italiano Jean Baptiste Lully (1632-1687) pediu e obteve a permissão do rei para apresentar um *ballet* no interior do *Grand Palais*, em Paris, e lá estruturou o espaço de forma semelhante a um palco italiano⁷. Segundo Bourcier, Lully empregava a dança como divertimento entre os atos de suas óperas e, mais raramente, na fórmula estereotipada dos *Ballets de Cour*. (BOURCIER, 2001)

Na corte, em hipótese alguma os plebeus poderiam virar as costas para o rei. Então, os bailarinos, ao término da dança, agradeciam e saíam do palco sempre de frente para a plateia. Além dessa premissa, os bailarinos ainda tinham que se

⁷ [...] o público sentado de um lado e artistas de outro, num plano mais elevado. (SAMPAIO, [s/d], p. 1)

equilibrar em pé, uma vez que suas vestimentas eram demasiado pesadas, seus sapatos, altos, e suas perucas, grandes. Isso contribuía para que sofressem inúmeros acidentes, tanto na entrada quanto na saída do palco. Isso quando não tropeçavam em seus próprios pés, enquanto dançavam.

Cesare Negri⁸, dançarino italiano, escreveu, em 1530, *Nuova inventioni di balli*, um importante tratado a respeito da dança. Nele, aconselhava o trabalho das pernas e dos joelhos a fim de mantê-los, completamente, esticados e assim tornarem os movimentos mais elegantes.

Nessa perspectiva, descobriu-se que a estabilidade do corpo dos bailarinos seria galgada ao promoverem o afastamento dos pés, um do outro, e com essa iniciativa teriam a possibilidade de passar um pé pela frente do outro sem levarem nenhuma queda.

Com essa descoberta estava inventado o *en dehors*⁹, princípio básico para posterior invenção das cinco posições dos pés, e também a base técnica e estética do *Ballet* acadêmico.

Luís XIV, o Rei Sol, fundou, em 1661, a Academie Royal de la Danse, em Paris, com a finalidade de ser uma escola voltada para a formação e difusão do ensino dos bailarinos profissionais (AMARAL, 2009). Para assumir a gestão da escola, Luís XIV nomeou Charles-Louis-Pierre de Beauchamps¹⁰, o grande responsável pela elaboração e codificação da técnica clássica, definindo, também, as cinco posições básicas do *Ballet*.

Conforme aponta Bourcier (2001), Beauchamps não deixou nenhum escrito, e com isso não se tem certeza nem mesmo da verdadeira data de seu nascimento.

⁸ Foi um dançarino e mestre de dança precoce. Segundo seu próprio depoimento, apresentou-se diante do Concílio de Trento. Encontrando-se em Malta na época da batalha de Lepanto (1571), dançou numa galeria diante dos almirantes vitoriosos. Em 1574, em Milão, organizou uma mascarada com vinte cinco *entrées* de carros que simbolizavam os movimentos da alma; mais tarde, dirigiu um *brando* na praça ducal, com oitenta e dois participantes da alta nobreza. Seu tratado, *la Grazia d' amore* (Milão, 1602), foi reeditado de forma mais completa, com um novo título, *Nuove Invenzione di balli* (Milão, 1604). Comporta três partes; a segunda fornece cinquenta e cinco regras técnicas e a terceira, danças com solfas e descrição coreográfica. Aí encontram-se passos novos como o *trango* (meia-ponta), o *salto da fiocco*, espécie de *jeté* girando: tratava-se de tocar, com as pontas dos pés, num salto, um nó de lenços suspenso ao teto (*fiocco*). Negri foi o primeiro a preconizar os *piedi in fuore*, início do *en dehors*. (BOURCIER, 2001, p. 67-68)

⁹ Para fora. Os passos ou exercícios devem ser executados para fora. (PAVLOVA, 2000, p. 82)

¹⁰ Bailarino e mestre de dança francês, nascido em Versalhes, em 1636, e falecido em Paris, em 1719. Foi o bailarino favorito do Rei Luís XIV, da França, nas festas que este dava em Versalhes, onde o *Ballet* passou a ser a arte mais protegida da corte. Assumiu o lugar de diretor da Academia Real de Dança em 1661. Colaborou com Molière e foi criador da codificação das cinco posições dos pés. (*Ibidem*, p. 57)

Alguns historiadores defendem a ideia de que tenha nascido em 1636, em Versalhes, outros acreditam que foi em 1631.

Bourcier ainda afirma que Beauchamps tinha muita competência musical, uma vez que coreografou e compôs a partitura de *Les Fâcheux*, de Molière, que em 1671 o contratou para reger e coreografar a música *Psyché*. Tal contratação constou em registro oficial.

O trabalho de Beauchamps versa sobre os passos da dança de corte, isto é, abstrai o movimento natural ao máximo e o torna artificial. Assim, pode-se dizer que o *Ballet* Clássico (ver Figura 2) foi criado a partir das danças de corte e após interferências bastante significativas, se tornou uma arte teatral, por ser realizado para o deleite do público. Desse modo, o bailarino passou a dançar para uma plateia, consolidando a arte de movimentar o corpo.



Figura 2. Figura 2. *O Lago dos Cisnes* – Kolesnikova Irina, como Odette; e Dmitry Akulinin, como Siegfried.

Fonte: http://crisballet.com.br/conheca_o_ballet.html (Acesso em 16 mar. 2014)

Em 1832, após o aparecimento de todas as outras artes que já estavam embebidas das características do período, surge, no *Ballet* francês, o Romantismo.

O *Ballet* vai se tornar a expressão dos sentimentos pessoais, assumindo uma forma distinta dos gestos rígidos e codificados há um século e meio atrás. A

técnica romântica, também conhecida como “estilo da alma”, esteve presente de forma mais acentuada nas obras de Carlos Blasis¹¹ (ver Figura 3).

Blasis cria, em 1820, o “Tratado elementar e prático da arte da dança” e, em 1828, o “Código de Terpsícore”, redigido na Inglaterra, que passou, em 1830, por uma revisão feita por ele mesmo, sendo depois traduzido e publicado sob o título de “Manual completo de dança”. Em 1840, acrescenta “Notas sobre a dança” (BOURCIER, 2001). Essas obras foram desbravadoras, uma vez que inauguraram a ideia de movimentação livre e revelaram a invenção do arabesco¹².

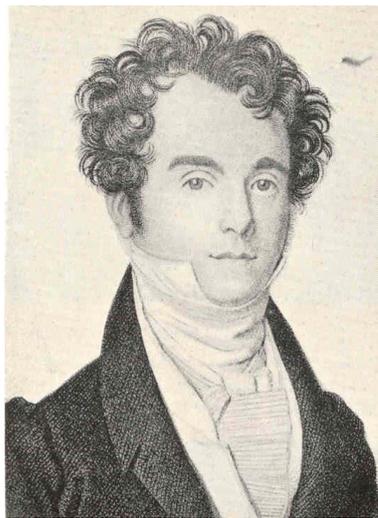


Figura 3. Carlos Blasis.
 Fonte: http://michaelminn.net/andros/biographies/blasis_carlo/
 (Acesso em 16 mar. 2014)

A grande característica da técnica romântica é o uso das pontas (ver Figura 4). Conforme consta nos artigos dos críticos, a primeira dançarina a subir nas pontas dos pés foi Geneviève Gosselin (ver Figura 5), em meados de 1813, graças a seu professor Coulon, que a fez trabalhar a técnica de forma sistemática.

¹¹ Bailarino que criou a posição *attitude* a partir de uma estátua de Mercúrio, de Jean Bologne. (PAVLOVA, 2000, p. 57)

¹² Arabesco: ornamento árabe. Posição em que o(a) bailarino(a) tentar criar com o corpo a linha mais alongada possível, desde a ponta dos dedos da mão até a ponta à dos dedos dos pés, apoiado apenas em uma perna. Esta deve estar esticada ou em *demi-plié*, com o braço estendido para frente e para cima e o outro braço, juntamente com a outra perna, estendidos para trás. (*Ibidem*, p. 30)



Figura 4. Sapatilhas de Pontas.
Na foto: Lucienne Coutinho (2003)
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 5. Geneviève Gosselin,
primeira bailarina a subir nas
pontas dos pés. Fonte:
Coutinho (2011, p. 30)

Devido à morte prematura de Gosselin, o emprego das pontas só volta a ser enfatizado em 1820, com Amelia Brugnoli, também aluna de Coulon. No entanto, foi a italiana Marie Taglioni¹³ (ver Figura 6), contratada pela Ópera de Paris que fez da sapatilha a característica intermediária que prefigurou, em 1831, o *Ballet Romântico Des Nonnes*, na ópera de Meyerbeer, *Robert le Diable* (BOURCIER, 2001).

¹³ Nascida em Estocolmo, em 1804, havia sido aluna de Coulon, especialista no trabalho sobre pontas, mas principalmente de seu pai, Filippo Taglioni, que a acompanhou durante toda a sua carreira, compondo para ela, além de *A Sífide*, todas as suas variações e alguns balés completos, como *Revolta no Serralho* (1833), *Brazilia ou A tribo das mulheres* (1835), *Le Fille du Danube* (1836). Após sua estreia em Viena, em 1822, seguida de turnês, foi contratada pela Ópera em 1827. Lá estreou em *Le Sicilien*, uma coreografia esquecida, do mais esquecido Anatole. A acolhida foi excelente, mas Marie só foi consagrada pelo *ballet Des Nonnes* e, principalmente, por *A Sífide*. Abandona a Ópera em 1837 por uma carreira internacional na Rússia e na Inglaterra, onde criou com Carlotta Grisi, Fanny Cruz Cerrito e Lucile Grahn o célebre *Pas de quatre*, de Jules Perrot (1845). Depois de se ter retirado do palco, volta à Ópera como inspetora da dança em 1858. Para a dançarina Emma Livry, criou uma coreografia, *Le Papillon*, em 1860. Taglioni partiu para Londres no início da guerra de 1870; lá, foi professora de dança e de postura. Morreu em Marsella em 1884. (BOURCIER, 2001, p. 208-209)



Figura 6. Marie Taglioni, em *Bayadere*. Fonte: Coutinho (2011, p. 31)

La Sylfide (ver Figura 7) marcou, em 18 de março de 1832, o nascimento do *Ballet Romântico*, por abordar temas característicos do Romantismo, a exemplo do amor de um espírito por um mortal. Composto sob a partitura de Schneitzhoeffler e coreografia de Filippo Taglioni¹⁴ (ver Figura 8), *La Sylfide* foi coreografado especialmente para Marie Taglioni, sua filha, dando ênfase ao alongamento corporal, aos movimentos macios, capazes de dar forma a um ser sobrenatural (BOURCIER, 2001). Esses elementos, somados ao uso das pontas, enfatizam uma característica do Romantismo: o idealismo, neste caso, da figura feminina.

¹⁴ Bailarino e coreógrafo italiano (1777-1871). Iniciou a carreira em Pisa (1799), mas passou logo para a Ópera de Paris (1799) e depois foi contratado pelo Teatro Real de Estocolmo (1803). Criou muitas coreografias famosas, a maior parte para sua filha Marie. A mais importante foi *A Sylfide* (PAVLOVA, 2000, p. 215).



Figura 7. *La Sylphide*.
Fonte: *The ballerina* (1955).



Figura 8. Filippo Taglioni, 1820.
Fonte: Coutinho (2011, p. 32)

Destaca-se o fato de no *Ballet* Romântico exaltar-se o mundo irreal, além de ser feito objetivando a leveza a que compete à bailarina; ao bailarino cabia apenas assumir o posto em segundo plano.

Em 1841, o poeta Théophile Gautier cria *Giselle*, a obra-prima do *Ballet* Romântico para a bailarina que amava, Carlota Grisi¹⁵ (ver Figura 9). Gautier apresenta o tema para a direção da Ópera que o repassa ao libretista Vernoy de Saint-Georges. A partitura foi composta por Adolphe Adam, acrescida de uma valsa de Burmüller; a cenografia foi de Cicéri; Jean [Giovanni] Coralli compôs a coreografia, com exceção das variações das estrelas, estas feitas por Jules Perrot e Giovanni Coralli.

¹⁵ Nascida em Visinada (Itália) em 1819, estreou aos dez anos no palco do *Scala*, onde foi aluna do francês, Guillet. Sua carreira começou realmente em 1833, em Nápoles, onde conheceu Jules Perrot, que foi seu professor, parceiro e amante. Após algumas turnês pela Europa, apresentou-se pela primeira vez em Paris no Teatro da Renascença, em *Le Zingaro*, com o nome de senhora Perrot. Contratada pelo Ópera em 1841, estreou num *pas de deux* de *La Favorite*, ópera de Donizetti, com seu parceiro era Lucien Petipa, irmão de Marius. Desempenha *La Péri*, 1843, na Ópera, onde dançará até 1849, alternando-a com *Her Majesty's Theater*, de Londres. Apresentou-se na Rússia, chamada por Perrot, em 1850. Abandona os palcos em 1854, instalando-se perto de Genebra, para criar a filha que teve com o príncipe Rasziwill. Lá morrerá aos oitenta anos. (BOURCIER, 2001, p. 211-212)



Figura 9. Carlota Grisi, em *Giselle*.

Fonte: Coutinho (2011, p. 33)

Já o *Ballet* Neoclássico é o estilo no qual se utiliza a base do vocabulário Clássico, porém com menos rigidez. Sua organização é mais variada, e a ênfase na estrutura é sua marca registrada. Esta escolha está relacionada a um contexto artístico de maior liberdade que já se vinha experimentando desde o Romantismo e o Impressionismo, sendo também uma reação às exacerbações destes.

Desse período fazem parte os grandes nomes de Serge Diaghilev e George Balanchine¹⁶, sendo, portanto, a partir destes que explicarei os traços que identificam e configuram os *ballets* desse período enquanto formas neoclassicistas.

¹⁶ Nascido em 1904, estudou na Escola Imperial de Balé, de São Petersburgo, onde entrou aos nove anos. No ano seguinte, participava como figurante de uma representação de *A Bela Adormecida no Bosque*, que considera “uma maravilha pura, o gênero de prodígio que Hollywood tenta em seus mais gigantescos empreendimentos” (*Histoire de mes Ballets*, Paris, 1954). Lá, recebe uma boa formação de pianista e de dançarino. Diplomado em 1921, complementa seus estudos de música no Conservatório e monta as *Noites do balé jovem*, logo proibidas. Em 1924, consegue sair da União Soviética sob o pretexto de fazer uma turnê e vai se encontrar com Diaghilev, que se torna seu mestre de balé [...]. Organiza para ele dez balés. Após a dissolução dos balés russos, a Ópera solicita que ele monte “*Les Créatures de Prométhée*”, mas fica doente e recomenda Lifar para substituí-lo. Quando finalmente se cura, o substituto havia se tornado mestre de balé. Em 1941, funda a *American Ballet Caravan*. De 1946 a 1948, volta a lançar o *Balé Russo* de Monte Carlo; retorna aos Estados Unidos, lá formando a *Ballet Society*. Faz tanto sucesso que, em 1948, recebe o apoio financeiro do *City Center* para criar sua companhia definitiva, a *New York City Center Ballet*. Desde, então, compôs para este corpo de baile, conhecido mundialmente, quase uma centena de coreografias. (BOURCIER, 2001, p. 236)

Diaghilev, apaixonado pela música e pela pintura, se destaca por disseminar as artes nos quatro cantos do mundo. Na Rússia, divulga os impressionistas franceses, os músicos vanguardistas Debussy, Ravel e Dukas.

Em 1906, organiza, em Paris, uma exposição de pintores e escultores; em 1907 promove concertos; um ano depois, apresenta a ópera *Boris Gogounov*, com Chaliapine, e em 1909 cria, conjuntamente, com os dançarinos de São Petesburgo sua verdadeira razão de viver, os *Ballets Russes*. (BOURCIER, 2001)

O costume da época era a apresentação de um único *ballet* num mesmo espetáculo, no entanto Diaghilev rompeu com essa premissa e introduziu uma série de *ballets* curtos, além de querer que a dança fosse o encontro de todas as artes.

As danças eram sobre os rituais e o primitivo, tornando-se uma forma dramática e expressiva e transformando o indivíduo em um parceiro surpreendentemente eclético de produção. O decreto de Diaghilev para os artistas que trabalharam com ele era: "Surpreendam-me!" Através de seus esforços, coreógrafos e bailarinos trabalharam em colaboração com seus contemporâneos artísticos e a dança foi colocada em outra frequência, que carregava o passado, mas mantinha-se vibrante, com o pulso de seu tempo. Foi neste ambiente sem precedentes que as sementes de Dança Moderna foram plantadas. Não foi a extravagância da produção do balé que alimentou novas mentes na dança, mas a silenciosa permissão de ser. (CAVRELL, 2012, p. 79)

O início da primeira fase de seu *ballet* é marcado pela presença de artistas como Anna Pavlova, Tamara Karsavina¹⁷ (ver Figura10) e Vaslav Nijinsky¹⁸ (ver Figura 11), que obtinham destaque nos papéis principais, juntamente, com o corpo

¹⁷ Bailarina russa (1885-1978), reconhecida como parceira preferida de Nijinsky, entre 1909 e 1913. Fundou em Londres a Academia Real de Dança (1920). (PAVLOVA, 2000, p. 135)

¹⁸ Nasceu em 18 de fevereiro de 1890 (pelo calendário russo) ou 15 de fevereiro (pelo calendário gregoriano), em Kiew. Seus pais, Thomas e Eleonora Nijinsky (*née* Béréda), de origem polonesa, eram bailarinos. Waslaw frequenta a Escola Imperial de Bailado, em Petersburgo, de 1900 a 1908, para depois tornar-se membro do Balé Imperial. Dá aulas particulares até conhecer Sergei Diághilew, o qual o contrata para seu "Ballet Russe" (1909-1914) [...]. Em 1912, em Paris, interpreta "Tarde de um fauno", de Debussy, com sua própria coreografia. Em 1913, apresenta sua segunda obra, "Jogos", de Debussy, inaugurando o Teatro dos Campos Elíseos [...]. No mesmo ano, segue-se "Sagração da Primavera", de Strawinsky, cuja estreia acaba em um grande tumulto no teatro [...], em plena guerra, a família Nijinsky estabelece-se em Saint Moritz, na Suíça. Lá aparecem os primeiros sintomas da esquizofrenia. Sempre sob os cuidados de sua esposa, o bailarino é internado em diversos sanatórios, submetido a toda espécie de tratamentos, porém será pelo resto da vida um débil mental. O casal passa na Hungria a Segunda Guerra Mundial. No fim das hostilidades, transferem-se para a Áustria e, em 1947, para a Inglaterra. Numa Sexta-feira Santa, em 8 de abril de 1950, Nijinsky falece em Londres. Em 1953, é sepultado no cemitério de Montmartre, em Paris, ao lado do túmulo de Gaetano Vestris. (ELMERICH, 1987, p. 136-137)

de baile, em um papel ativo distinto daquele presente na Ópera, na qual faziam apenas a figuração em cena.

Na segunda fase dos *Ballets Russes*, Diaghilev prima por criações originais e provocativas, fase esta que se configura como o início do *Ballet Neoclássico* (FAHLBUSCH, 1990). Em 1912, vive o triunfo com *Le Dieu Bleu* (“O Deus Azul”), e um escândalo, *L’Après-midi d’un faune* (Tarde de um fauno), interpretado por Nijinsky, o qual reproduzia gestos considerados obscenos, sob os princípios rítmicos de Emile Jaques Dalcroze¹⁹.



Figura 10. Tamara Karsavina e Vaslav Nijinsky – “Giselle”.
Fonte: “Pas de deux”, 1955.



Figura 11. Nijinsky e Karsavina – “Le Spectre de la Rose”.
Fonte: “Pas de deux”, 1955.

A terceira fase faz um retorno ao Expressionismo, tendo como coreógrafos Serge Lifar²⁰ (ver Figura12) e George Balanchine. Trouxeram consigo “uma técnica moderna de tocar a sensibilidade contemporânea” (FAHLBUSCH, 1990, p. 20).

¹⁹ [...] compositor, pedagogo suíço, criador da Rítmica (método que permite adquirir o senso musical por meio do ritmo corporal), desenvolveu também princípios inovadores que tiveram uma influência considerável sobre a arte teatral, a dança de modo geral, e a dança moderna em particular. Com seu estudo, que consiste em estabelecer um intercâmbio entre o dinamismo corporal e o dinamismo sonoro em toda a sua extensão, o dançarino aprende a associar e a dissociar os movimentos, a ordená-los no espaço, e a eliminar os movimentos inúteis. (FAHLBUSCH, 1990, p. 32)

²⁰ Nascido em 1905, Serge Lifar forneceu aos balés russos, aos quais tinha se reunido desde 1923, sua primeira coreografia, “Renard”, em 1929 [...]. Estudava no secundário em Kiev quando, aos dezesseis anos, descobriu a dança na escola de Nijinska. Foi amor à primeira vista. Em 1923, reuniu-se a Nijinska na França. Ela apresentou-o a Diaghilev, que o contratou para sua companhia e depois, adivinhando seus dons, mandou-o trabalhar com Cechetti, graças ao que se elevou rapidamente ao nível de solista [...]. Seu sucesso em “Les Créatures de Prométhée”, em 1929, lhe valeu a nomeação para mestre de balé, cargo que exerceu efetivamente de 1931 a 1958, com um intervalo “punitivo” de

Lifar está associado à ressurreição da dança na Ópera de Paris, sendo nomeado mestre de *ballet*, em 1929, ao criar *Les Créatures de Prométhée*. Suas produções, marcadamente neoclassicistas, são: *Entre deux rondes* (1940), *Suíte em Blanc* (1943) (BOUCIER, 2001).



Figura 12. Serge Lifar – “Swan Lake”.

Fonte: “The ballerina”, 1955.

Recriou *Le spectre de la rose*, montou *Divertissement*, fez um resumo dos trechos considerados “os melhores” de *A bela adormecida no bosque*, recriou extratos de *O Lago dos Cisnes* e ofereceu ao público uma remontagem de *Giselle* na qual apresentava, em relação à coreografia original, uma nova visão da figura masculina (BOURCIER, 2001).

Já as obras de George Balanchine (ver Figura 13) possuem um caráter bem diversificado no que tange às versões de *Ballets* de Repertório acadêmico, tais como: *O Beijo da Fada* (1945), *Raymonda* (1945), *o Pas de Trois de Paqueta* (1950), *Quebra-nozes* (1954), *Dom Quixote* (1965) e *Copélia* (1972) (BOURCIER, 2001).



Figura 13. George Balanchine *teaching*.
 Courtesy NYCB Archives Ballet Society
 Collection.

Fonte: Coutinho (2011, p. 37).

Em suas produções há também a presença da dança no “estado puro”, como em *Jones Beach* (1950), *Stars and Stripes* (1958) e *Bugaku* (1963), na qual “busca com sucesso uma transposição dos gestos angulares das danças orientais” (BOURCIER, 2001, p. 237).

Para Bourcier (2001), Balanchine concede à dança a linha ondulante da melodia, isto é, faz um trabalho elaborado de braços e pés, trabalha o fluxo contínuo do movimento, e só realiza paradas sob a forma de acordes cadenciados, fato este que caracteriza o estilo neoclássico, é o que se considera como o ponto de perfeição não prolongado por nenhum outro estilo.

Cabe salientar, portanto, que o conceito de *ballet* clássico vai muito além do uso de sapatilhas e *tutu*²¹, há toda uma contextualização histórica, política, social, imbricada em seu âmago.

Para demonstrar e ratificar toda essa contextualização do *ballet*, trago Kealiinohomoku (2013, p. 141 [1998, p. 65]), que mostra a dança clássica como uma forma de dança étnica, porque “reflete as tradições culturais a partir das quais ela se desenvolveu”.

Enfatizar cada gênero de *ballet* é possibilitar o entendimento de sua construção a partir das necessidades da época na qual surgiu. Logo, é demonstrar que houve um processo de avanços e retrocessos que permearam a sua difusão ao

²¹ Saia bufante. (CAVRELL, 2012, p. 43)

longo dos séculos. Portanto, cabe a nós olharmos o *ballet* para além da perfeição técnica e do senso comum.

2.2 DANÇA REGIONAL

Saliento o fato de trazer autores, que antes de falar a respeito da dança folclórica objeto de suas pesquisas, remetem-se à conceituação de folclore. Possivelmente porque as fontes onde se coletam dados sobre a dança se autodenominam “grupo folclórico” ou “grupo parafolclórico”.

No entanto, utilizo em minha dissertação o conceito de dança regional, primeiro por ser a denominação utilizada no projeto “Arte em Movimento”; segundo, por não ser pertencente a nenhum grupo folclórico ou parafolclórico; e terceiro por ser uma manifestação amazônica resultado da dinâmica cultural dos povos que retrata o cotidiano dos afazeres dos nativos de cada município de origem. Por isso, considero mais pertinente à denominação regional.

Um grupo folclórico “deve constituir-se com o louvável propósito de representar com a autenticidade possível a realidade social, econômica e cultural da sua região numa determinada época” (MENDES, 1990, p. 66 *apud* VASCONCELOS, 2001, p. 410).

São características desses grupos o espírito coletivo, antiguidade, anonimato, e o fato de serem formados praticamente por pessoas de baixo poder aquisitivo, em sua grande maioria de baixa escolaridade. Estas características se refletem nas vestes humildes, mas bem elaboradas, nos enfeites “improvisados” e nas cantigas estróficas de fácil memorização. Estes são os grupos folclóricos, que, para preservarem a tradição, a história, não se permitem mudanças nas roupas, tampouco nas cantigas “conhecidas de todos”. São Conservadores. (RIBEIRO, 2003, [s/p])

Já parafolclórico, Azevedo (2004) salienta que o prefixo “para” na língua portuguesa, “quer dizer: próximo à, perto de, parecido, semelhante” (p. 11). E como os grupos trabalham suas produções coreográficas nesse sentido de proximidade com o folclore, uma vez que são caracterizados e fundamentados no estudo do folclore, logo são chamados de grupo parafolclóricos.

[...] os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes não são portadores de suas tradições, são procedentes de quaisquer classes, se organizam formalmente e aprendem as danças e os folguedos através de estudo regular, em alguns casos exclusivamente

bibliográfico e de modo não espontâneo. (BENJAMIM, 1989, p. 34 *apud* AZEVEDO, 2004, p. 11)

Segundo a ótica dos folcloristas, os grupos folclóricos são grupos populares, conservadores, portanto detentores do conhecimento tradicional, enquanto os grupos parafolclóricos se apropriam do conhecimento tradicional, adotando uma liberdade de criação e inovação diferenciada tanto nos figurinos, quanto nos instrumentos musicais mais modernos sem se preocupar com o tradicionalismo. No entanto, ambos os grupos possuem como cerne a difusão do folclore em suas regiões.

Segundo Benjamim (2002 *apud* HAWERROTH, 2007, p. 14), a palavra folclore foi criada por William John Toms em 1846, com o intuito de denominar sua área de estudos, “[...] fora formada a partir das velhas raízes saxônicas em que folk significa povo e lore saber. Assim, segundo o seu criador, a nova palavra significaria sabedoria do povo”.

No entanto, tal definição suscitou muitos questionamentos, entre eles questionava-se em que sentido e quais os limites desse saber. Para alguns historiadores, a cultura material como o artesanato, a culinária enquanto técnica popular, a arquitetura e a confecção de instrumentos musicais ficariam fora de tal conceituação. Para outros historiadores “esta cultura só estaria incluída quando ligada à cultura não-material como a música folclórica, festas tradicionais, entre outros” (BENJAMIM, 2002 *apud* HAWERROTH, 2007, p. 14).

Os limites e os sentidos à palavra folclore incitaram muitas discussões, em especial entre os intelectuais marxistas que traziam suas análises, posições, ideias, suas próprias teorias, divergindo do que estava estabelecido. Segundo Hawerroth (2007), no Brasil por longos anos, prevaleceu o que havia sido estabelecido na Carta do Folclore Brasileiro que foi adotada no I Congresso Brasileiro de Folclore realizado em 1951.

Na Carta do Folclore brasileiro (1951) estabelecia-se que:

Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humanos ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica. (p. 1)

São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônima ou não, e essencialmente popular. (Comissão Nacional do Folclore 1951 –

Carta do Folclore Brasileiro. Salvador: CNF, p.2 *apud* HAWERROTH, 2007, p. 15)

Em 1995 houve uma releitura da carta, no decorrer do VIII Congresso Brasileiro de Folclore, e nesse encontro decidiu-se realizar uma reconceituação do Folclore capaz de torná-lo atualizado e abarcador das contribuições dos estudos das Ciências Humanas, das novas tecnologias utilizadas, a própria transformação da sociedade, entre outros fatores, e o “novo conceito” considerou que:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. (Ibidem, p. 16)

No âmbito dessa nova conceituação, várias características que anteriormente haviam sido atribuídas ao folclore acabaram desaparecendo ou foram relativizadas.

Benjamim, (2002 *apud* HAWERROTH, 2007, p. 16-17) destaca entre essas características, o anonimato, “uma vez que o fato folclórico, como o artesanato e a poesia dos repentistas têm seus autores identificados no ato da criação”; a aceitação coletiva, “para alguns folcloristas, a criação de um autor conhecido passa a ser folclórica quando há aceitação coletiva e ela se torna um patrimônio comum do grupo, admitindo adições, variações e reinterpretações”; a transmissão oral “uma vez que existem registros materiais e escritos do folclore”; a Antiguidade, “a tradicionalidade é entendida hoje como uma continuidade, onde os fatos novos se inserem sem uma ruptura com o passado, mas que se constroem sobre este passado”; espontaneidade, “entendido que o folclore se aprende com a convivência, de forma quase inconsciente e progressiva. Assim como a funcionalidade, pois os fatos folclóricos integram sistemas culturais, exercendo funções”.

No entanto, o mais interessante e rico fator determinante do folclore é o da regionalidade. A manifestação folclórica é própria de uma comunidade. Por vezes o mesmo tipo de manifestação pode ser encontrado em locais diferentes e distantes, mas têm origens comuns, que são reinterpretadas e recriadas. (HAWERROTH, 2007, p. 17)

Portanto, folclore, como afirmam Oliveira *et al.* (2010), é a forma que um povo tem de compreender o mundo no qual vive. Com isso, conhecendo o folclore de um país pode-se compreender o seu povo nativo.

É um gênero de cultura de origem popular, constituído pelos costumes e tradições populares transmitidos de geração em geração. Todos os povos possuem suas tradições, crenças e superstições, que se transmitem através de lendas, contos, provérbios, canções, artesanato, jogos, religiosidade, brincadeiras infantis, mitos, idiomas e dialetos característicos, adivinhações, festas, danças e outras atividades culturais que nasceram e se desenvolveram com o povo. (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 2)

Destaco o fato de haver muitas atividades culturais imbricadas ao folclore; no entanto, dissertarei a respeito das danças já que estas são o foco desta subseção.

Oliveira *et al.* (2010) nos falam que as danças folclóricas são formas de danças sociais e que sempre foram um componente cultural imprescindível à humanidade. O folclore brasileiro é rico em danças, capazes de representar a cultura e as tradições de uma determinada região. Os autores ainda destacam o fato de estarem ligadas aos fatos históricos, religiosos, festas, lendas, brincadeiras e acontecimentos do cotidiano. As danças folclóricas brasileiras possuem uma característica bem particular no que tange às músicas animadas, letras simples e bastante populares, apresentam-se com figurinos e cenários bem representativos (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 2).

Acredita-se que as danças folclóricas são fruto da migração das danças em praças públicas para dentro dos templos com caráter religioso formando um ciclo. Com esta migração estes ritos que antes eram permitidos só aos iniciados passaram a fazer parte do universo simbólico de uma população cada vez maior, desta maneira estas manifestações religiosas passaram a tomar um caráter de manifestações populares criando, então, um importante progresso na história da dança. Com esta mudança de caráter e com o passar do tempo, a ligação entre estas manifestações e os deuses foi se diluindo, e as danças, primeiramente religiosas hoje aparecem como folclóricas.

Estas danças ao longo do tempo passaram a adquirir “coreografias próprias” de maneira que possuem passos e gestos peculiares a cada uma, com significado próprio e que devem ser respeitados no contexto de cada cerimônia específica. (MOURA, 2007 *apud* HAWERROTH, 2007, p. 23)

Utilizarei Oliveira *et al.* (2010) para mostrar, de forma sintética, um pouco do folclore, em especial as danças folclóricas presentes nas regiões do Brasil. Na região Norte, são as seguintes: Marujada, Carimbó, Siriá, dentre muitas outras; há festas indígenas, e a festa religiosa de grande destaque é o Círio de Nazaré; o artesanato se constitui de cerâmica marajoara, máscaras indígenas, artigos e objetos feitos de miriti e palha etc. Se constitui por lendas como: da lara, Curupira, Vitória-régia, Uirapuru. Possui comidas típicas como a caldeirada de tucunaré, o pato no tucupi, a maniçoba etc.

Na região Nordeste, as danças são: Frevo, Maracatu, Bumba-meu-boi, Baião, Congada, Carvalhada, Bambolê, Cirandas, entre muitas outras. As festas de destaque são as seguintes: Senhor do Bonfim, Nossa Senhora da Conceição, Iemanjá, Missa do Vaqueiro, Paixão de Cristo. Os pratos dessa região são compostos por: Arroz de Hauçá, Baba de moça, Frigideira de camarão, entre outros.

No Centro-Oeste, há as seguintes danças: Tapiocas, Reisado, Folia de Reis, Cururu e Tambor, dentre várias. Nas festas tradicionais encontram-se: Tourada, Carvalhada, festas juninas. As lendas dessa região são, entre várias: Lobisomem, Saci-Pererê. Arroz de carreteiro, Mandioca, peixes, entre outras, fazem parte das comidas típicas dessa região.

Na região Sudeste, há as danças: Folia de Reis, Catira, Batuque, Fandango, entre outras. Fazem parte das lendas: Mula-sem-cabeça, Lagoa Santa. Tutu de feijão, Feijoada, linguça, carne de porco são algumas das comidas típicas dessa região. E no artesanato há trabalhos em pedra sabão, colchas, bordados, trabalhos em cerâmicas, entre outros.

A região Sul é constituída pelas seguintes danças: Chula, Chimarrita, Jardineiras, dentre outras. No que tange às festas tradicionais há: Nossa Senhora dos Navegadores, Festa da Uva, da Cerveja, Rodeios, festas juninas. As lendas presentes nessa região são: Negrinho do Pastoreio, do Sapé, Tiaracaju do Boitatá etc. As comidas típicas dessa região são: churrasco, arroz-de-carreteiro, feijoada, fervido, entre outras.

Como o foco da minha pesquisa são as danças regionais paraenses, darei destaque à dinâmica cultural presente nas danças. Como afirma Jastes (2009, p. 59): “façamos um encontro imaginário entre as três principais etnias que contribuíram para a formação de nossa cultura brasileira, [...], o ameríndio, o europeu e o africano”.

Jastes (2009) aponta que a dança é uma manifestação espetacular²² capaz de apresentar em seu contexto, uma ética da estética da cotidianidade considerada uma herança universal da humanidade, resultado de inúmeras contribuições que apresentam sua representatividade, tanto ao nível global quanto ao local. Há inúmeros elementos que apresentam características comuns presentes nas

²² [...] as manifestações espetaculares que são destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo. [...] são aquelas que são próprias de um povo, que são a expressão particular de uma cultura, que não pertencem ao sistema codificado do teatro tradicional. (KHAZNADAR, 1999, p. 30)

primeiras manifestações cênicas do homem, e que são recorrentes ainda hoje como a figuração em círculo, a gestualidade do cotidiano,

[...] nos quais através da sua teatralidade cotidiana e extra-cotidiana, sistematizavam suas experiências transformando-as em espetacularidade para o outro ver, seus desejos mágicos, míticos, religiosos, comemorativos, lúdicos e militares, apresentavam desta forma, sentidos e significados próprios de cada grupo ou cultura. (JASTES, 2009, p. 59).

A roda ritual consiste no espaço de socialização de estórias, desde a época das cavernas, passando aos terreiros, em seguida aos salões e teatros. A gestualidade cotidiana é sistematizada e retratada nas letras das músicas, “nas quais o imaginário do artista flui e influi no comportamento da comunidade, por fazer parte do imaginário coletivo”. (*Ibidem*, p. 59)

Para Jastes (2009), um pequeno retrocesso no tempo permite entender essa dinâmica cultural da dança na Amazônia e ver que a história considerada “oficial” (aspas minhas) sempre negou o fazer criativo e os conhecimentos desses povos, desconsiderando suas possíveis contribuições à história universal. Porém, esse saber continuou vivo na oralidade e nas manifestações culturais expressas por esses nativos:

Com a descoberta do Brasil, a Carta Magna de Caminha indica a preferência dos nativos pela música e sua interpretação pelo gestual animado, que revela a arte, sempre presente no cotidiano nativo imbricado em seu fazer.

E, com a chegada da família real ao Brasil, começam as expedições científicas para decodificar as novas fronteiras e, em 1819, têm contato com uma manifestação nativa, imitativa de bichos que denominam de Dança do peixe, no Rio Negro, observada por Spix e Martius (1823-1832). As pesquisas começam a ganhar força, assim como o híbrido filho da terra, como José Veríssimo registra na dança do Gambá realizada pelos Maué, acompanhada por tambores, os quais têm o mesmo nome da dança, assim como o Carimbó de nossos dias. (BATES, 1979 *apud* JASTES, 2009, p. 59)

Segundo Jastes (2009, p. 60), em 1880 houve uma explosão populacional em Belém, e tanto os nativos mansos quanto os moradores da periferia foram proibidos pelo código de postura do município de realizarem qualquer tipo de manifestação. No entanto, o índice populacional aumentava mediante a libertação dos escravos. Murilo Menezes, em 1990, descreve que essas pessoas tinham como principais divertimentos os Bumbás, o Batuque e os Cordões de Marujos. O Negro Antônio Moraes (Mestre Parafuso) é registrado pela imprensa, à época, como o mestre popular que incentivava o Carimbó/ Zimba.

Edson Carneiro, Câmara Cascudo e demais folcloristas, com ajuda de informantes não muito fiéis em suas descrições, registraram as manifestações dos nativos de cada região. Enquanto Vicente Salles, Julieta de Andrade e Paes Loureiro contribuíam no registro de manifestações amazônicas (JASTES, 2009, p. 60).

Estas manifestações, entre outras, representam cada município do Estado do Pará, surgem do cotidiano dos afazeres diários entre o rio e a floresta, e afloram nos momentos de festa que reúnem a comunidade em homenagens a personalidades, santos e eventos. A partir daí, surgiram diversos grupos folclóricos, parafolclóricos e de leitura artística das manifestações amazônicas que, hoje, representam a diversidade, riqueza e criatividade do povo amazônico. [...] (JASTES, *loc.cit.*)

Dentre as inúmeras manifestações espetaculares da região Amazônica, que foram resultado da dinâmica cultural dos povos, atualmente, segundo Jastes (2009) são as mais conhecidas: Pretinha de Angola, Çairé, Carimbó, Desfeiteiras, Chula Marajoara, Lundu Marajoara, Gestual da Procissão de Mastro, Vaqueiro do Marajó, Marujada Bragantina, Xote Bragantino, Retumbão, Banguê, Boi-Bumbá, Cordão de Bichos, Siriá, Samba de Cacete, Dança do Maçariquinho, Ciranda do Norte, Batuque Amazônico, Dança da Onça, Farinhada, Boi de Máscaras, Abaluiaê (Dança dos Orixás), Quadrilhas, Dança do Coco, entre muitas outras.

A dança está presente na história da humanidade, quer seja como atividade cotidiana, quer seja como espetáculo, onde uns dançam e outros assistem, como, por exemplo, as danças interpretadas pelos grupos parafolclóricos. O movimento pode imitar ações de animais, ou ações presentes no cotidiano das pessoas, ou se detém a movimentos abstratos. No caso dos movimentos que têm como base o cotidiano, esses se transformam em movimentos de dança [...]. (AZEVEDO, 2011, p. 6)

Jastes (2009) afirma que o caboclo traz consigo um imbricamento étnico, o qual recebeu influências e traços de outras culturas, por meio de uma antropofagia cultural e conseguiu elaborar uma cultura forte, que se alimenta de seus ancestrais, e é rica de vivências, oriunda do empirismo.

O caboclo que possuiu enquanto ancestrais índios e negros, herdaram as indumentárias lusitanas para esconder o que os europeus, consideravam uma nudez selvagem. No entanto, os signos das pinturas corporais, foram ressignificados pelo caboclo, por estampas coloridas e florais, mostrando a ligação com a mãe natureza, assim como os mitos e as divindades, resultando em um sincretismo cultural.

A quantidade e a densidade dos tecidos diminuem devido ao calor dos trópicos, que deixa os contornos do corpo bronzeado do Apolo Amazônico à mostra, como o da Vênus cabocla, nas transparências e nos decotes dos vestidos. Moços e moças teбудas, de corpos bem formados, de cabelos lisos ou ondulados, geralmente curtos para os caboclos e longos para as caboclas. (JASTES, 2009, p. 61)

Segundo Jastes (2009), descendente da Icamíaba, da Iamuricumá, a mulher amazônica, esconde em seu âmago a onça cabocla, a fera cheia de astúcia, repleta de encantos, disposta a sempre se defender de ataques não sedutores, a exemplo da dança do Lundu, em que a dama se rende ao seu parceiro, mediante a comprovação do poder de sensualidade deste homem. É no exemplo do Carimbó, enquanto uma manifestação típica da região norte, que se pode demonstrar o confronto de forças sedutoras, nos jogos em que desafiam o parceiro ou a ambos. “Em especial, na Dança da Onça, em que a mulher transgredir as regras sociais e toma iniciativa, se defende, ataca, domina e vence o poder masculino, desmoralizando o macho, diante de todos” (*loc. cit.*).

A gestualidade do povo nativo e de seus parceiros de contato é constante, no que diz respeito à arte, no decorrer da história aprenderam a fazer resistência por sua criatividade, entre elas à dança, passando, assim, o conhecimento da ancestralidade nas tramas de sons e gingados, cantos e rituais, alimentando a sede da memória que se nega ou se transforma com o esquecimento. (JASTES, 2009, p. 62)

Para demonstrar de forma bem clara a identidade amazônica presente nas danças regionais, trarei de forma sintética um estudo realizado pela pesquisadora Maria Ana Azevedo sobre a dança do Vaqueiro do Marajó, em especial o papel masculino interpretado pelos dançarinos.

Azevedo (2011) considera a dança dos Vaqueiros do Marajó (ver Figura 14), segundo a classificação de Caminada (1999), como uma dança mimética e ou imitativa, uma vez que os dançarinos interpretam a dança, mediante o imitar da cavalgada do vaqueiro no campo, isto é, o movimento do galope, incluindo o gesto de laçar o boi, que é executado pelo movimento imitativo do braço que está segurando uma corda de sizal.



Figura 14. Dança dos Vaqueiros do Marajó do Grupo Parafolclórico os Baioaras.
Fonte: Arquivo Pessoal de Maria Ana Azevedo (2004).

Na dança dos Vaqueiros do Marajó, o movimento corporal demonstra a experiência de labuta dos homens do campo, em sua vivência coletiva, de cavalgar e também de laçar o boi. Ressalta-se a cultura marajoara na música e na indumentária. A execução do passo do galope é realizada pelos dançarinos que interpretam a dança de forma metafórica: é como se cavalgassem, e com isso retratam uma das principais atividades realizadas pelos vaqueiros no campo (AZEVEDO, 2011).

Na cultura marajoara, o vaqueiro é a pessoa que sai de casa para desenvolver atividades que são do gênero masculino, enquanto que a mulher cuida dos afazeres domésticos. Sobre isso Caminada (1999) relata que povos com sociedade e economia predominantemente masculinas costumam enfatizar os movimentos saltados. Daí o passo do galope evidenciar tão bem o gesto cotidiano do homem do campo interpretado na Dança dos Vaqueiros do Marajó. (AZEVEDO, 2011, p. 6)

Azevedo (2011) destaca a imagem heroica do vaqueiro marajoara ligada ao trabalho no campo, já que o mesmo assume uma postura guerreira em cima do cavalo, e com isso é capaz de representar a sua luta diária nas atividades com os animais: gado, cavalos, búfalos e outros. No entanto, a total representação do papel masculino se dá, por meio do desafio de laçar o animal e do movimento de galope, os quais são convertidos à dança e imaginados por quem assiste.

Luxardo ([1997?] *apud* AZEVEDO, 2011, p. 9) define, o vaqueiro marajoara:

Ele é como a própria terra; plantado no solo, agarrado a todos os meios de sobrevivência para vencer determinantes ecológicas da região. É um lutador

preparado para disputar palmo a palmo, dia a dia, de igual para igual, o espaço verde necessário para a sua fixação na grande ilha.

Na dança dos Vaqueiros do Marajó, os dançarinos interpretam a figura de um vaqueiro, a partir do retrato da postura e da potência do homem que trabalha no campo, “utilizando-se do sapateado executado pelos tamancos de madeira e da forma prazerosa com que executam os movimentos fazendo dessa manifestação espetacular a representação da cultura marajoara” (AZEVEDO, 2011, p. 9).

A dança é marca forte da cultura marajoara. É comum, em qualquer município da região dos campos, a existência dos chamados grupos folclóricos, que se exibem em manifestações populares, especialmente, na época junina ou em eventos turísticos. Nesta ocasião, os dançadores ensinam aos turistas o ritmo batido dos passos, o levantar dos braços e o molejo da cintura e dos quadris. Duas danças levam a marca da região. A dança do vaqueiro marajoara, ritmada com os tamancos dos participantes, só homens, e com coreografia de cordas, laços e capas, e o lundu marajoara, assinalado pela sensualidade da conquista através dos remexos insinuantes entre os casais de dançadores. (FARES, 2003 *apud* AZEVEDO, 2011, p. 10)

Portanto, na dança dos Vaqueiros do Marajó, Azevedo (2011) afirma que os dançarinos interpretam, de forma coreográfica, o vaqueiro marajoara. Com isso, a coreografia torna-se uma representação estética do vaqueiro, que é intensamente homenageado, é uma expressão da virilidade do homem que trabalha nos campos e também nas fazendas.

Como foi possível perceber, a dança regional é capaz de retratar o cotidiano dos nativos da região à qual pertencem. Logo, retratam nos movimentos, a vida de trabalho, as representações sociais, os costumes, as crenças, entre outros fatores imbricados nessa cotidianidade nativa.

Neste momento, caberia a seguinte indagação: se, como o *ballet* clássico, as danças regionais também retratam o cotidiano e as suas representações sociais, então qual seria a contraposição entre essas manifestações? Para responder tal pergunta, utilizarei conceitos de teatralidade e espetacularidade, os quais me darão suporte para salientar as contraposições existentes nos discursos do *ballet* clássico e das danças regionais.

Segundo Bião (2009), teatralidade e espetacularidade são conceitos que possuem o elemento lúdico como fator lubrificante das “articulações do corpo social”. Respectivamente, “são os jogos cotidianos e os rituais extraordinários que constituem essas articulações” (p. 162).

Uma tenta ir em direção ao despojamento dos “exageros teatrais” (em direção à vida), cuja referência é Stanislavski. A outra tenta ir em direção ao “teatral”, ao espetacular (diferente da vida) – a referência pode ser Meyerhold. A finalidade da primeira linhagem é fazer parecer o teatro com a vida do dia a dia, e as personagens apresentadas no espetáculo com os atores sociais reais. Neste sentido, se trataria de fazer com que os atores teatrais dominassem as técnicas cotidianas do corpo, a ponto de poder repeti-las perante o público sem perder a sensação de espontaneidade – isto simplificando muito para poder avançar. De outro lado, a linhagem do teatro “teatral” (ou espetacular) tem por finalidade fazer com que os atores sociais dominem técnicas extracotidianas do corpo, no sentido utilizado pela “Antropologia teatral” de Eugenio Barba (BARBA; SAVARESE, 1986). De acordo com nossa hipótese, a primeira tendência buscaria mais a teatralidade, enquanto a segunda privilegiaria mais a espetacularidade. (BIÃO, 2009, p. 157)

Nessa vertente de teatralidade e espetacularidade, traço a seguinte construção de pensamento: a partir da conceituação de Bião, classifico as danças regionais dotadas das características da teatralidade a qual seria “o jogo cotidiano de papéis sociais e pertenceria, sobretudo, ao domínio dos ritos de interação de ordem íntima e pessoal” (HALL, 1971 *apud* BIÃO, 2009, p. 158). Observo esse jogo latente nas danças regionais, pois elas retratam a realidade e a cotidianidade dos sujeitos e seus afazeres no trabalho seja no campo, nos rios, nos manguezais etc., como explicita Azevedo (2004, p. 93; 96)

A coreografia da *Dança dos Vaqueiros do Marajó* tornou-se uma representação visual e estética sobre um personagem – o vaqueiro – que é homenageado e, ao mesmo tempo, representa as características regionais de um homem viril que labuta nos campos e nas fazendas da ilha do Marajó, até os dias de hoje. [...] o movimento corporal retrata a experiência do trabalho dos homens do campo, em sua organização coletiva, de cavalgar e de laçar o boi, ressaltando a partir da música e da indumentária a cultura marajoara. Os dançarinos que interpretam essa dança executam o passo do galope, como se estivessem metaforicamente cavalgando, caracterizando uma das principais atividades desenvolvidas pelos vaqueiros no campo.

Outra característica envolve as técnicas corporais, consideradas na teatralidade cotidiana. Para Mauss (2003, p. 407), “o ato tradicional das técnicas é sentido [...] como um ato de ordem mecânica, [...] físico-química, e é efetuado com esse objetivo. [...] Cabe [...] dizer: estamos lidando com técnicas do corpo”.

Segundo Bião (2009, p.164), “Uma vez essas técnicas banalizadas [...], penetram o mundo cotidiano e transformam-se em técnicas corporais da teatralidade”. Tal afirmação pode ser ratificada ao lançarmos o olhar às danças regionais, mais especificamente, ao seu foco de origem e veremos que seus movimentos estão imbricados de técnicas cotidianas dos indivíduos pertencentes

àquela cultura. “É o reino da pessoa e da rotina [...]. Trata-se também do reino das formas de delicadeza e cortesia [...] numa cultura dada.” (BIÃO, 2009, p. 158).

Cortês (2000, p. 57) exemplifica:

A Dança do Siriá é executada na região de Cameté, no Pará, onde se conta a história de uma enorme aparição de siris nas praias da cidade, em uma noite de lua cheia. A dança é a forma de agradecer aos céus o presente divino que livrou o povo da fome. O mais extraordinário é que os crustáceos não ofereciam resistência para serem apanhados. A maior característica da dança são os passos, que simulam a pesca ou a colheita dos siris no chão.

Já o *ballet* clássico, o classifício dotado de espetacularidade (*spectacularité*), que para Bião (2009) “seria a colocação em cena extracotidiana de relações sociais que têm lugar nos espaços sociais e públicos” (p. 158). Ou seja:

É a categoria dos jogos sociais onde o aspecto ritual ultrapassa o aspecto rotina: são os rituais religiosos, as competições esportivas, os desfiles e comícios, as grandes festas. O espaço ‘teatral’ é aí mais definido que na teatralidade cotidiana (onde este compreende todo o espaço social). São os templos, estádios, salões, palanques, determinadas ruas e praças. (p. 163-164)

Na história do *ballet*, vê-se o exemplo bem claro desse jogo social no *Ballet Comique de la Reine* (“*Ballet* cômico da Rainha”), já citado acima (seção 2.1), que “reunia amadores e profissionais em um espetáculo que era apresentado como parte dos divertimentos de corte” (MONTEIRO, 2006, p. 34). “Assim, o tão famoso balé da corte, cujas apresentações se davam nos salões, era uma espécie de metáfora das relações políticas e sociais de uma trama bem ajustada de hierarquias [...]” (PEREIRA, 1999, p. 220).

Segundo Mariana Monteiro (1998:53), “o balé de corte ainda era um *divertissement* para nobres, feito por nobres, que cumpria, como arte eminentemente cortesã, uma função social específica. Nesses balés os nobres se expunham como bailarinos a partir do treinamento que recebiam como parte de sua educação, e a necessidade de ostentação apontava para algo além do mero entretenimento”. (PEREIRA, 1999, p. 220-221)

No que tange às técnicas corporais, na espetacularidade, elas são, segundo Bião (2009, p. 164), “extracotidianas e exigem um treinamento específico”. Conforme sugere Barba (1995, p. 9), pode-se entender técnicas corporais extracotidianas como aquelas técnicas que não respeitam os condicionamentos habituais do corpo, e por serem princípios ou regras de ação que codificam um estilo de representação fechado.

Para Bião (2009, p. 157-158), Barba propôs esta noção de técnicas corporais “para dar conta das alterações de andar e de equilíbrio corporal dos atores”, tendo como referência, dentre muitas, os dançarinos de *ballet*. As técnicas extracotidianas seriam “uma das principais referências não somente do espetacular teatral ou coreográfico, mas também do espetacular mais geral [...]”. “É o reino da grandiosidade, do chocante, do impressionante”.

O *ballet* clássico é um exemplo de técnica corporal extracotidiana, uma vez que exige uma aprendizagem específica. Segundo Byrne ([s/d], p. 1-2), a ênfase do ensinamento do *Ballet* Clássico figura na atenção veiculada ao “ensinar o corpo”, sob três exigências básicas: postura correta, *en dehors*, e posicionamento do peso, que devem ser entendidas e aplicadas continuamente.

Portanto, de acordo com a linha de pensamento que tracei e defendi mergulhada nos conceitos de teatralidade e espetacularidade de Bião (2009, p. 163), aponto as danças regionais na vertente da teatralidade formada pelos “microeventos da vida cotidiana”, e o *ballet* clássico na espetacularidade formada pelos “macroeventos que ultrapassam a rotina, são extracotidianos”.

Mas não quero dizer que o *ballet* clássico e as danças regionais estão fechados nas vertentes conceituais, respectivamente, de espetacularidade e teatralidade, uma vez que “são noções moles contra os conceitos duros, são noções líquidas, como diz Jean Duvignaud”, “[...] é invenção ‘ideal-típica’ (Max Weber) para poder se compreender a realidade e, depois, descartar-se dela” (BIÃO, 2009, p. 128). Enfim, de acordo com a ótica à qual se lança o olhar sobre essas duas danças, elas podem assumir a vertente distinta da que foi categorizada. Isto é, de acordo com o aspecto enfatizado, a dança poderá assumir seu caráter de espetacularidade em um momento, e em outro de teatralidade e vice-versa.

2.3 Processo de Criação

Ostrower (2008, p. 5) fala que a criatividade é um potencial inerente ao homem, e que a realização de tal potencial é uma das suas muitas necessidades. No entanto, é no contexto cultural que a natureza criativa do homem se elabora, isto é, todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, na qual seus valores de vida são moldados por suas necessidades e valores culturais.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2008, p. 9)

É no âmbito da intuição que os processos de criação ocorrem. No entanto, esses processos, intuitivos, só se tornam conscientes à medida que vão sendo expressos, ou seja, à medida que o homem vai lhe dando forma. “Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, [...] o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. [...]” (*Ibidem*, p. 10).

Um aspecto relevante que diferencia a criatividade dentro do agir é a percepção de si mesmo, já que o homem é movido por suas necessidades.

Entre os vários fatores impulsionadores para o artista ou coreógrafo em seu processo de criação estão as suas necessidades, os devaneios, a própria vida amorosa, além de outras “inspirações” a partir de obras literárias, ideias abstratas e filosóficas, música, natureza, lugares, pessoas, objetos, arquitetura, tecnologia. “Nesse processo, o elenco do qual se dispõe, de certa forma, acaba provocando interferências na obra a ser criada. Assim como o estado emocional do artista-coreógrafo [...] também interfere nesse processo”. (GOMES, 2009, p. 64)

Independentemente do gênero de dança ao qual a criação se relaciona, os sujeitos envolvidos no processo estão interligados por um cerne comum, imbuídos de objetivos a serem galgados, fases a cumprir, tarefas a exercer, enfim, todo um aparato a se desenvolver tanto de forma teórica quanto prática.

Como afirma Franco (2008), o artista em seu processo de criação faz um percurso ao sair em busca de algo novo em seu próprio fazer. Para tanto, precisa em seu limiar de criação investigar e questionar a respeito do que busca, já que possui algo ou alguma coisa que lhe provoca inquietação, que o mobiliza e o impulsiona a pesquisar.

O artista possui uma necessidade de criar - criar algo novo. Esse “novo” pode ser do ponto de vista de outra pessoa, ou historicamente já explorado e criado, mas para o artista que cria sempre será novo a partir do seu olhar. Ele sempre enfrentará o obstáculo que é a busca inicial para a sua obra. (FRANCO, 2008, p. 22)

Para exemplificar um processo de criação, trago a tese de Eleonora Leal (2012), intitulada “Rastros poéticos: o processo criativo-colaborativo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA)”, na qual discorre sobre o que ela denomina de “rastros de criar”, em referida Escola de Teatro e Dança, que conduziram ao processo criativo colaborativo (PCC) (LEAL, 2012, p. 12).

O processo colaborativo apresenta grande complexidade por reunir distintos pensamentos, diversas subjetividades e fatores históricos e sociais dos participantes que realizam uma determinada tarefa em um determinado tempo. Nesse sentido, vale ressaltar que o termo “colaboração” reúne os seguintes elementos: co – labor – ação. O sentido do CO é de comunhão, divisão, de fazer algo com outro. O LABOR, de origem latina – *labore*, significa trabalho, tarefa, atividade. A AÇÃO é a disposição ou capacidade para agir, modo de proceder, comportar. Colaborar é estar predisposto a trabalhar com alguém, assim como a criação colaborativa é a disposição de criar com parceiros de igual para igual, trocando conhecimentos, experiências e vivências e, ao mesmo tempo, tendo a humildade de aprender com o outro. (LEAL, 2012, p. 15)

Segundo a autora, o processo de introduzir a criatividade nas aulas de dança começou com a primeira turma de professores concursados na Escola de Dança da UFPA. Contudo, cada professor desenvolvia sua atividade de forma individual. Após um período de greve na UFPA, decidiram, então, dar destaque à criatividade em suas aulas, e para isso, propuseram atividades que motivassem a sensibilidade criativa,

a partir de vários estímulos sensoriais que incluíam, entre outros, pintura [...], desenho, ouvir músicas de vários gêneros, histórias dos balés e as criadas pelas alunas, que desembocaram na elaboração de pequenas danças apresentadas por elas.

O ensino direcionado para a criatividade durou aproximadamente três meses, tempo suficiente para percebermos o quanto conhecer a Dança pelo viés da criatividade motivou e despertou nas alunas a sensibilidade criativa. Do mesmo modo, a nós professoras, propiciou inventarmos atividades para aplicar em sala de aula, e até propormos atividades juntas, momento em que começamos a aprender, conjuntamente, a trabalhar em parceria com um grupo de meninas iniciantes na Dança, em um mesmo espaço. (LEAL, 2012, p. 96-97)

Leal detalha que o processo criativo-colaborativo teve sua concretização na criação, no ano de 2003, do curso Técnico de Dança, o qual foi estruturado pelos professores da Escola de Dança da UFPA a partir dos rastros de suas próprias vivências e experiências na década de 1980, em que as novas perspectivas da dança contemporânea tornavam evidente o corpo eclético.

Pensava-se na possibilidade de formar intérpretes-criadores, capazes de conceberem sua própria dança. Com isso, houve o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que possibilitava a utilização de procedimentos para processos criativos tendo como cerne a colaboração.

A metodologia de ensino nos possibilitava reunir saberes que poderiam ser necessários para a abordagem teórico-prática dos conteúdos a serem ministrados aos alunos, além de reconhecer que seus corpos chegavam com uma história construída em Dança e que estavam na escola para somar conhecimentos. Logo estaríamos compartilhando saberes e construindo outros juntos.

Várias atribuições nos eram dadas em Prática de Montagem I e II, como organizar toda a produção executiva e dar atenção aos alunos nesse processo complexo de criação; por isso, foi acordada a participação de dois professores para ministrarem a disciplina, e os procedimentos foram propostos em colaboração pelos professores que ministravam a disciplina.

As colaborações docentes nas parcerias em disciplinas surgiram em outros momentos pela troca de experiências aprendidas, abrindo espaço para os colegas (professores) mais experientes agirem como “interventores na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus companheiros de jornada, mediando e auxiliando uns aos outros com suas singulares competências” (ALVES, 2008, p. 160). Esta troca viabilizava nosso revezamento entre as disciplinas práticas possibilitando que exercêssemos outras funções na Escola. (LEAL, 2012, p. 110-111)

Segundo a autora, o que difere o trabalho do curso Técnico de Dança dos grupos artísticos é o fato de o primeiro, o curso técnico, ter duração e carga horária definidas. Dessa forma, solicita a professores e alunos buscarem estratégias para alcançarem os objetivos traçados nas disciplinas em um determinado tempo pré-estabelecido, enquanto os grupos possuem um tempo de convívio maior, têm o estímulo pessoal fator determinante para colaboração, além do processo de interação e conhecimento do outro se dá de forma bem mais tranquila.

Ao propormos um ensino para o aluno aprender a criar, ouvir, dialogar e a compartilhar ideias, abríamos novas possibilidades de processos criativos; contudo, para o aluno chegar a ser um intérprete-criador geramos vários procedimentos de estímulos à criação que não incluíam um processo somente individual, mas o coletivo que nos remeteu ao que havíamos aprendido anteriormente nos grupos artísticos, o que nos propiciou direcionamentos mais profícuos para a criação artística. Nesse sentido, orientamos o aluno a conceber em processo colaborativo, ou seja, essa prática tornou-se um dispositivo. [...] enfatizamos que desperta no aluno a vontade de somar conhecimentos e saberes ao interagir com o outro, argumentar em favor de uma ideia, conviver com pessoas diferentes, encontrar novas estéticas de criação, participar de grupos contemporâneos cujo processo é colaborativo, e ter autonomia sobre seu saber.

Em nossa concepção, o dispositivo artístico-pedagógico surgiu porque o incorporamos e agimos conforme suas linhas, que estão sempre em distintas direções, porque a criação na contemporaneidade em Dança está

em movimento e é essa multiplicidade o que também somos como artistas, professores e pesquisadores. (LEAL, 2012, p. 124-125)

Leal (2012, p. 129) aponta o processo criativo-colaborativo como um dispositivo tanto político-pedagógico quanto artístico criativo (ver Figura 15), uma vez que reúne saberes e poderes que se articulam em direção ao fim, sempre levando em consideração as diferentes motivações, linhas de força pessoais, contingenciais, contextuais e institucionais.



Figura 15. Ciranda Junina – Turma de FCP II - 2º Módulo.
Coreografia “AmorDaçado” – 2007.
Fonte: Leal (2012, p. 117).

Portanto, cada processo de criação está ligado ao contexto situacional, a cada realidade vivenciada por coreógrafos, educadores, intérpretes, artistas, pesquisadores. Enfim, cada processo é um “novo” percurso na vida de um profissional e/ou amante da arte.

3 ASPECTOS RELEVANTES PARA REFLEXÃO SOBRE PROJETO SOCIAL

Nesta seção abordarei as bases legais brasileiras que amparam os projetos sociais, assim como destacarei algumas das diretrizes que são imprescindíveis à difusão de programas de ações socioeducativas destinadas a crianças e adolescentes.

Posteriormente, apresento exemplos de projetos sociais difundidos em três cidades do Brasil: Belém, Bahia e São Paulo, com o intuito de introduzir a percepção de como funcionam projetos sociais que envolvem a dança, bem como observar a diversidade de realidades em que são desenvolvidos esses projetos.

Em seguida, aponto o Lar de Maria no que tange ao trabalho social desenvolvido por essa associação assistencial espírita, assim como enfatizo as bases e as referências que norteiam a associação, e esmiúço a infraestrutura organizacional e o foco de trabalho dentro dos programas e dos projetos desenvolvidos pela Instituição, lócus de minha pesquisa. Logo após, explano a respeito do Projeto Social “Arte em Movimento”, como surgiu, qual seu objetivo, o público alvo etc. Dou destaque maior a este projeto, uma vez que é nele que desenvolvo meu trabalho docente em dança.

3.1 Bases legais para a demanda por projetos sociais

A Constituição brasileira de 1988, no Art. 194, estabelece que a Assistência Social juntamente com a Saúde e Previdência formam o tripé da Seguridade Social que supõe universalidade de cobertura no campo da proteção social, isto é, conjunto de seguranças que cubram, reduzam ou previnam os riscos e vulnerabilidades sociais.

Com esse amparo legal, a assistência social assume requisitos de política pública entendida como conjunto de normas e ações de interesse coletivo. Este fato significa um avanço para os cidadãos beneficiários da assistência social, que passam a ter garantia de direitos para atendimento de suas necessidades, independente de visão de governo.

Atualmente, o exercício da Assistência Social está normatizado no seguinte amparo legal e político (LAR DE MARIA, 2013, p. 5):

- Constituição 1988: Artº.194 - Seguridade Social: Saúde, Previdência e Assistência Social.
- Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS - 1993, com a redação dada pela Lei Nº 12.435, de 06 de julho de 2011: a Assistência Social foi ordenada política pública garantidora de direitos da cidadania; estabelece o Sistema Único de Assistência Social – SUAS.
- Política Nacional de Assistência Social - 2004: define que a **assistência social** tem como atribuição desenvolver **programas, projetos e serviços de proteção e garantia de direitos** da criança em situação de vulnerabilidade social.
- Norma Operacional Básica que regulamenta o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) - NOB-SUAS/2005: define a Rede Sócio Assistencial como um “conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade civil que desenvolve Programas e Projetos de ações Socioeducativas”.

Nesse contexto, é importante considerar algumas diretrizes na execução de Programas de Ações Socioeducativas voltados para crianças e adolescentes (LAR DE MARIA, 2013, p. 6):

- Programas de Ações Socioeducativas buscam assegurar o desenvolvimento integral e a socialização das crianças e adolescentes.
- Ações socioeducativas consistem na oferta de atividades que garantam o desenvolvimento das habilidades individuais para a vida, assim como sentimentos de autoestima e vivência em grupo, que tenham impacto na mudança do padrão de cidadania, e que estimulem a integração desse segmento à escola, à família e à comunidade. (CNAS/ SNAS/ MPAS, 1999, p. 15).
- Atividades socioeducativas são práticas realizadas em períodos alternados ao horário escolar.
- Organizações que desenvolvem ações de natureza educativa, segundo um conceito integrado de educação-proteção, não são autorizadas a pretender substituir a escola ou sanar os problemas de aprendizagem escolar. Há uma especificidade educativa que compete à escola.
- Programas de Ações Socioeducativas têm como eixo central as articulações com a comunidade, a família, a escola e os poderes públicos.

- Programas de Apoio Socioeducativo visam à orientação e ao apoio à criança e ao adolescente em seu próprio ambiente de vida, atendendo àqueles que, por alguma razão, foram ameaçados ou violados em seus direitos de proteção integral.
- Trabalhos de ações socioeducativas apresentam projetos pedagógicos distintos e o maior interesse é que ocorra a socialização, a participação comunitária, a cooperação, o respeito mútuo, o incentivo ao desenvolvimento de autonomia e, principalmente, a melhoria da qualidade de vida.

Projetos que tem como foco a ação social, isto é, que visam atender assistencialmente crianças, adolescentes, adultos, idosos e famílias em situação de vulnerabilidade social, devem estar amparados nas bases legais e diretrizes acima.

A seguir, descrevo três exemplos de projetos que contemplam a dimensão socioeducativa da assistência social, por meio da dança.

3.2 Projetos sociais em três regiões do Brasil

Nesta subseção, apresento Projetos Sociais desenvolvidos em três regiões do Brasil. Essa apresentação tem como justificativa introduzir a percepção de como funcionam projetos sociais que envolvem a dança, bem como observar a diversidade de realidades em que são desenvolvidos projetos sociais em duas cidades de regiões que representam polos de difusão da dança – **São Paulo**, na região sudeste e **Bahia**, na região nordeste – e fora daquele eixo, em **Belém** do Pará, na região norte. Em seguida a cada apresentação dos projetos sociais em seus objetivos e metas, há uma análise no que tange ao “olhar” destes em relação à dança.

Cabe destacar que de cada cidade resolvi falar de pelo menos um projeto social que tenha sido foco de pesquisa seja de mestrado, de especialização, de trabalho de conclusão de curso, uma vez que esses já foram analisados sob a ótica de um pesquisador.

Começo falando a respeito da dança no projeto social intitulado “O que é a Dança”, presente na cidade de **São Paulo**, um dos polos introdutórios da Dança no Brasil.

Segundo Navas e Couri (2003 *apud* PIMENTA, 2008, p. 38), José Luiz Paes Nunes, que na época era o chefe de Departamento de Cultura da Secretaria

Municipal de Educação, foi quem criou o Balé da Cidade de São Paulo – BCSP, na gestão do prefeito Faria Lima.

Pimenta (2008) mostra que assim o Corpo de Baile do Municipal na cidade de São Paulo foi então criado no ano de 1968. Logo surgiu como uma companhia de dança clássica dirigida artisticamente por Johnny Franklin e cujo objetivo era absorver uma parte dos alunos egressos da Escola Municipal de Bailados, e em seguida fornecer bailarinos às óperas que eram encenadas no Teatro Municipal.

Em 1973, quem assume a direção do Corpo de Baile é o coreógrafo Antônio Carlos Cardoso. Um ano depois, o Corpo de Baile se transforma em uma companhia de dança contemporânea. Após José Luiz Paes Nunes, quem assume a direção da companhia é Klauss Vianna com a colaboração de Julia Zaviani. Em 1989, assume a direção o crítico de dança Rui Fontana Lopes, juntamente com Hugo Travers, Susana Mafra e Sérgio Funari, que é substituído no final do mesmo ano por Sciedlarczyk (*Ibidem*).

Entre os anos de 1993 e 1996, quando a direção é de Ivonice Satie, a companhia é reconhecida internacionalmente. Entre 1997 e 1999, a direção passa às mãos de José Possi Neto, e em 1999, Ivonice Satie volta a dirigir a companhia, e é nessa segunda gestão de Satie que se cria a “Cia. 2”, com o objetivo de proporcionar aos mais experientes bailarinos e intérpretes daquele elenco uma proposta de trabalho tendo como fundamentação o estudo e o aprofundamento da arte e, também, da dança (*Ibidem*).

A “Cia.2” é responsável pelo desenvolvimento de projetos de cunho educativo. Pimenta (2008) destaca o fato de que os profissionais que compõem a “Cia.2” apresentam, além da formação na área da dança, um currículo especial. Lilia Shaw faz graduação na PUC/SP; Raimundo fez inúmeros cursos tendo como foco a Técnica e a Pedagogia da Dança; Oscar Zampieri desenvolve um trabalho com Fotografia e Vídeo; Mara Mesquitta é Artista Plástica e desenvolve trabalho nesta ótica; Claudia Palma tem graduação em Educação Física; Agnaldo Bueno é um pianista; Armando Luiz é formado em Dança Contemporânea.

A partir de 1998, a “Cia. 2” começa a desenvolver alguns projetos sociais: “Educar Dançando”, “Espaço Aberto”, “O que é a Dança” e “Projeto Circulação”. Segundo Pimenta:

O projeto “Educar Dançando” foi desenvolvido em parceria com o Espaço Criança Esperança [...], o projeto “Espaço Aberto” é um trabalho, por meio do qual são promovidas apresentações, palestras, *workshops* e debates sobre políticas públicas e dança contemporânea, isso em parceria com diversas instituições. Ambos foram idealizados por Ana Teixeira (diretora artística do Balé da cidade de São Paulo).

Já o projeto “O que é a Dança?”, oferece visitas monitoradas aos alunos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, aos integrantes de ONGS e às escolas particulares de dança.

Por último, o “Projeto Circulação”, criado em comemoração aos quarenta anos do BCSP, tem por objetivo a difusão da dança em regiões, economicamente menos favorecidas, da cidade. (PIMENTA, 2008, p. 40)

Dentre esses projetos, Pimenta (2008) dissertou sobre o “O que é a Dança?”.

O projeto iniciou com o interesse dos bailarinos da “Cia.2” em desenvolverem uma ação social. O projeto é garantido mediante a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo. Nessa parceria, é estabelecida uma verba que é destinada, por meio do Departamento do Teatro Municipal, ao Balé da cidade de São Paulo.

Saliento o fato de o projeto ter surgido a partir de um edital da prefeitura da cidade de São Paulo, que *a priori* buscou incentivar por meio de uma gratificação salarial a participação de profissionais da prefeitura na difusão de projetos de cunho educativo.

O projeto tem como objetivo apresentar a rotina do trabalho diário no Balé da cidade de São Paulo (BCSP). Para tanto, a “Cia. 2” estruturou uma visita conduzida pelos bailarinos, isto é, criou um trajeto de visita, pré-estabelecido, por todos os espaços da sede do BCSP, a todos os alunos da rede municipal de ensino.

A construção do projeto se deu mediante as expectativas dos bailarinos em oferecer às crianças, a oportunidade de “olhar” a dança mais além do que o produto final, ou seja, não apenas a apreciação da coreografia em seu ápice, mas sim ver todo o processo de criação coreográfica.

Dessa forma, a equipe que compõe a “Cia.2” percorre juntamente com os visitantes os espaços da sala de fisioterapia, do ateliê de costura, da sala de ensaios, entre outros espaços. No decorrer da visita, os bailarinos falam da história do *ballet*, mostram sequências de movimentos, possibilitam a observação de características pertinentes ao *Ballet* Clássico, ao Contemporâneo e à Dança Moderna.

O Projeto apresenta objetivos bem pontuais, como a apreciação da Dança por meio da observação, o incentivo do gosto pela Arte, a valorização de todos os profissionais envolvidos na difusão de um espetáculo, a própria contemplação estética de cada técnica apresentada, possibilitar o contato dos estudantes com uma realidade distinta de seus contextos vivenciais e colaborar para promover um olhar diferenciado aos artistas da dança.

No entanto, esse projeto não oferece formação continuada, as visitas são rotativas, não há uma continuidade desse trabalho com as mesmas escolas, com os mesmos alunos. É uma ação imediatista, com resultados em curtíssimo prazo.

Da cidade da **Bahia**, destaco o projeto intitulado “O Centro Projeto ‘Axé’ de Defesa à Criança e ao Adolescente”, que é uma organização não governamental criada em junho de 1990 em Salvador. O Projeto teve seu início com o apoio político do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de rua, acrescido dos recursos financeiros de uma organização italiana de cooperação, com o chamado Terceiro Mundo, a Terra Nova (ALMEIDA; CARVALHO, 1995, p. 79).

Os integrantes do “Axé” estão ligados ao movimento nacional em defesa da infância e da juventude marginalizadas e sob as orientações expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e seu público alvo são os meninos e meninas moradores de rua.

O “Axé” defende a ideia de que o aumento dos meninos e meninas de rua não está atrelado à visão tradicionalista de “abandono” ou “situação irregular” dessas famílias, mas sim em virtude das condições estruturais da sociedade brasileira, sobretudo da divisão dessa sociedade que de um lado possui “um mundo personalizado, empresarial, da alta tecnologia do poder e dos direitos, e um mundo dos expropriados, sem pão, sem trabalho e sem direitos, cuja identidade se perde na multidão dos pobres” (REIS *apud* ALMEIDA; CARVALHO, 1995, p. 80).

O projeto inicia o processo educacional com os meninos e meninas em seu ambiente cotidiano, as ruas. Aos poucos, as atividades vão sendo mescladas, em ambientes semiabertos, até chegarem ao ponto dos espaços institucionais.

A educação de rua vai se desdobrando com a participação dos meninos e das meninas nas oficinas pedagógicas, nas quais eles participam de todas as fases de produção de um determinado bem, como nas oficinas de ideias, nas quais as crianças confeccionam os brinquedos a partir de material de sucata.

Participam das atividades culturais no Projeto Erê (projeto dentro do “Axé”) o qual abarca oficina de instrumentos, de Máscara, de Dança, Teatro, Música, Capoeira, as Bandas Mirins, a Escola de Circo e outras atividades.

A participação nessas atividades e a questão cultural são intensamente privilegiadas pelo “Axé” enquanto dimensão integradora, considerando que as linguagens artísticas podem desempenhar um papel fundamental na recuperação da autoestima e de um sentimento comunitário nessas crianças, assim como um reordenamento pessoal capaz de fazer face à experiência desagregadora da rua. Principalmente porque a forte influência africana que caracteriza a formação e a cultura de Salvador [...] marca profundamente tanto o sistema de crenças quanto o universo lúdico dos meninos de rua. (ALMEIDA; CARVALHO, 1995, p. 87-88).

A alfabetização e a volta à escola são objetivos pertencentes ao Projeto “Travessia”, o qual desenvolve nos meninos de rua o prazer do conhecimento, o gosto pelos questionamentos, assim como a busca pelas respostas. Já o Projeto “Prosseguir” tem como objetivo preparar o adolescente para o ingresso no mercado de trabalho.

O Projeto “Axé” desenvolve atividades com meninos e meninas de rua, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento social, cultural, intelectual, cognitivo. Prima pela busca de uma identidade extirpada ou esquecida, promove ações que irão reestruturar a dinâmica de vida desses meninos, a elevação da autoestima, o pertencimento à sociedade, a construção de sujeitos críticos e reflexivos.

O “Axé” promove uma ponte de integração, diálogo, construção, sensibilização com aqueles que foram “esquecidos”, toma para si a responsabilidade do poder público. Logo, é um projeto sócio-político-cultural de imensurável valia à sociedade brasileira.

[...] se as organizações como o “Axé” podem dar origem a propostas criativas, inovadoras e mais adequadas no tratamento de determinadas questões sociais, seu alcance não deixa de ser localizado e parcial, e seus recursos, normalmente, limitados. Programas dessa ordem são importantes, sobretudo, no sentido do que Habermas denomina de um “assédio” ao poder administrativo, desempenhando um papel crítico, questionador e propositor em relação às ações e políticas governamentais. (ALMEIDA; CARVALHO, 1995, p. 95).

Aqui, na “cidade das mangueiras”, **Belém** do Pará, destaco a pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso de minha colega de turma da Licenciatura em Dança, Daniele Brito (2011), que trata do Projeto Riacho Doce (PRD), difundido na cidade desde o ano de 1993. O projeto foi uma proposta de

ação complementar à escola, desenvolvido pelo Departamento de Educação Física do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará.

O Projeto possuía o esporte como eixo estruturador, e suas atividades foram oferecidas a 700 crianças e adolescentes de famílias desfavorecidas social e economicamente, em sua grande maioria, residentes nas mediações da Universidade Federal do Pará (UFPA) (BRITO, 2011, p. 20).

O PRD iniciou as atividades com aulas de esporte e reforço escolar; as aulas de dança só foram introduzidas no projeto em 1995, por intermédio de uma das professoras de esporte, que era à época estagiária de Educação Física - Laline Alvarenga. Ela solicitou ao coordenador do projeto permissão para ministrar aulas de dança às meninas participantes do projeto.

Em 2003, o PRD passou por uma reestruturação tendo como colaboradores a UFPA, o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Ministério do Esporte e o Banco da Amazônia (BASA).

O objetivo do PRD era oportunizar o desenvolvimento do potencial de seus participantes, para que os mesmos pudessem aprimorar suas competências pessoais, cognitivas, produtivas e sociais.

As atividades desenvolvidas no PRD eram feitas por meio de projetos didáticos que integravam as diversas áreas do conhecimento, trazendo para os alunos uma perspectiva interdisciplinar, através da qual se buscava o desenvolvimento integral do ser humano. Dentre essas atividades estavam as de educação física, sendo oferecidos desportos como futsal viva-vôlei (modalidade adaptada do vôlei a fim de integrar, mais jogadores dentro da quadra. Com o objetivo de popularizar e difundir o vôlei, tornando-o acessível a um maior número de participantes), natação e atividades aquáticas, basquete, handebol e jogos corporativos. Além das atividades esportivas eram oferecidas oficinas pedagógicas de orientação de estudos (extensão da escola, mais comumente compreendido como reforço escolar), atendimento de enfermagem com exames fisiológicos, oficinas de saúde e aulas de dança nas modalidades de balé clássico, dança moderna, jazz e danças folclóricas. (BRITO, 2011, p. 23)

No PRD, a dança tinha uma grande relevância no que tange ao trabalho da potencialidade nas crianças e nos adolescentes pertencentes ao projeto. Trabalhava-se o *Ballet* Clássico, a Dança Moderna, o *Jazz* e as Danças Folclóricas. Segundo Brito (2011), a dança era trabalhada de forma interdisciplinar, uma vez que estava atrelada a um tema central, relacionado a um acontecimento em outra esfera,

por exemplo, a Copa do Mundo e as Olimpíadas, além de temas relacionados à violência, ao aquecimento global, à água, entre outros.

O PRD foi um projeto grandioso em Belém, atendia uma clientela situada em um dos bairros de periferia mais violentos da cidade, sua difusão possibilitou um enriquecimento cognitivo, social e pessoal dessas crianças e adolescentes pertencentes à classe menos favorecida.

O projeto engendrou valores éticos e culturais na vida desses meninos e meninas. Oportunizou o acesso a lugares culturais como o Teatro da Paz, desenvolveu ações socioeducativas capazes de transformá-los em sujeitos produtores de conhecimento, como no caso de haver egressos do projeto desenvolvendo atividades de docência e artísticas.

A dança foi trabalhada de forma dialógica com o contexto mundial, local e social das crianças e adolescentes, possibilitou a troca de experiências em festivais e mostras de dança, nos quais esses sujeitos tiveram o privilégio de produzir arte com seus próprios corpos, no decorrer de suas apresentações de dança. Foi um projeto de valor imensurável na cidade de Belém; porém, não conseguiu manter-se ao longo dos anos e teve sua derrocada por volta do ano de 2011.

O que podemos perceber é que independente do espaço cênico e dos sujeitos envolvidos nos projetos sociais, o que se precisa com urgência é de políticas públicas capazes de dar sustentação para a permanência dessas ações sociais que possibilitam um trabalho de incentivo à arte, à cultura, à criatividade, entre muitos outros fatores, e principalmente amenizar as situações de miséria material, social, moral daqueles que possuem baixo poder aquisitivo.

A seguir destaco outro trabalho social, agora desenvolvido por uma Associação Assistencial Espírita Lar de Maria que possui enquanto eixo norteador de seu trabalho: inclusão social; solidariedade; afetividade; responsabilidade socioambiental; respeito à diversidade; e educação integral.

3.3 Instituição Lar de Maria

A Associação Assistencial Espírita Lar de Maria é uma instituição que tem como foco a ação social na sociedade paraense²³. Está amparada pelas bases legais e diretrizes brasileiras, no desenvolvimento de seus programas e projetos.

O trabalho do Lar de Maria privilegia a dimensão socioeducativa da assistência social. Nesse âmbito, as ações relacionadas aos serviços prestados pelo Lar têm o propósito de provocar impactos na dimensão da subjetividade e objetividade dos usuários, tendo como diretriz central a construção de sua autonomia na superação das condições de vulnerabilidade social e conquista da cidadania.

Desta forma, o Lar de Maria se propõe a estruturar programas e projetos que colaborem para a proteção, promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes, e atendimento integral de seus núcleos familiares.

As bases e as referências que norteiam o trabalho assistencial do Lar de Maria estão fundamentadas nos ensinamentos de Jesus Cristo²⁴ e no pensamento de Alan Kardec²⁵ e nas diretrizes, normas e legislações que acompanham a evolução da política de assistência social no Brasil, e nos fundamentos éticos, legais, teóricos e metodológicos do trabalho social.

Imbricando os parâmetros legais com os fundamentos religiosos da doutrina espírita, o Lar de Maria se ampara em seu próprio estatuto e aponta como uma de suas finalidades “o desenvolvimento de programas assistenciais e promocionais no atendimento às famílias com carência socioeconômica, visando a formação do homem integral, nos seus aspectos espiritual, social, psicológico, intelectual e cultural” (LAR DE MARIA, 2013, p. 8).

É importante ressaltar que, para atender de forma exitosa as pessoas incluídas nos Projetos Sociais do Lar de Maria, tem sido necessário o trabalho de uma equipe que intervenha de forma interdisciplinar. É nesse sentido que assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, educadores – profissionais que compõem o quadro de funcionários e de voluntários – devem buscar intervir na realidade social de modo que seus saberes se relacionem.

²³ As informações do texto que se segue estão fundamentadas no Estatuto do Lar de Maria presente no Plano de Ação (2013).

²⁴ Jesus de Nazaré, Jesus Cristo, figura central do Cristianismo.

²⁵ Fundador da doutrina Espírita.

Todas as intervenções realizadas pelos profissionais buscam respaldo nas legislações pertinentes às demandas que são impostas. Especialmente, é fundamental que cada profissional se aproprie do respectivo Código de Ética Profissional, como meio de buscar uma atuação respeitosa para si e para o usuário dos serviços.

Analisando os códigos de ética de profissionais das áreas das Ciências Humanas, pude observar que tomam para si alguns princípios comuns, tais como: a defesa da liberdade, da igualdade e o embasamento nos direitos humanos. Há uma convergência entre estes princípios e o do Código de Ética dos Assistentes Sociais, quais sejam:

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito a diversidade, a participação de grupos socialmente discriminados e a discussão das diferenças.

No trabalho social desenvolvido pelo Lar de Maria tem-se por base os seguintes referenciais: a concepção de família como **espaço de cuidados e espaço a ser cuidado**; a **história de vida** como elemento de análise do problema vivenciado; o **diálogo** como base de reflexão e enfrentamento das situações adversas; o fortalecimento das **questões ético-morais** como suporte de construção da autoestima; a compreensão da pessoa como **sujeito de direitos, ser criativo e transformador**.

Cabe ressaltar que os projetos de intervenção desenvolvidos pelo Lar de Maria, de cunho socioeducativo, trabalham a esfera social das questões apresentadas pelos usuários de modo que estes sejam estimulados a perceber a própria realidade social e, diante disso, sintam-se capazes de traçar o melhor caminho para atuar no enfrentamento das suas demandas. O que ali se almeja é orientar o usuário dos projetos de intervenção e fornecer mecanismos para que os mesmos sintam-se sujeitos da própria história e detentores de autonomia.

Os valores que norteiam o trabalho do Lar de Maria são: inclusão social, solidariedade, afetividade, responsabilidade socioambiental, respeito à diversidade e educação integral.

A noção do ser Integral consiste na totalidade da pessoa humana que é constituída por suas dimensões física, emocional, intelectual e espiritual que se influenciam de forma recíproca.

A educação do ser Integral é uma metodologia de educação fundamentada na visão holística do ser humano, que possui como objetivo estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões dessa totalidade individual e da sua integração com as totalidades maiores de que faz parte: social, ambiental e cósmica.

Destaco o fato de que tudo o que contribuir para o desenvolvimento e a harmonia do corpo, e também da mente, será visto enquanto objeto da Educação do Ser Integral. Se o corpo e a mente são instrumentos do espírito, logo quanto mais forem desenvolvidas e harmonizadas suas capacidades, melhores serão as condições oferecidas ao Ser para realizar a sua missão aqui na terra.

A Educação do Ser Integral beneficia a todos e, em especial, os grupos socialmente carentes e que são expostos às influências desagregadoras. A Educação do Ser Integral vem ajudar no processo de formação de um sistema de valores éticos-morais a esses grupos.

No que tange aos serviços oferecidos pelo Lar de Maria, eles estão caracterizados como serviços de Proteção Social Básica:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se a população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos, dentre outros) e, ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (PNAS, p. 31, 2004)

Buscando alcançar a missão do Lar de Maria, o Departamento de Assistência e Promoção Social estruturou suas atividades em três programas básicos: Programa “Construindo o Futuro”, Programa de “Parcerias” e Programa de “Orientação Social”.

3.3.1 Programa “Construindo o Futuro”

O programa tem por objetivo atender os usuários e famílias dentro de uma visão holística, combatendo as causas que produzem as situações de miséria

material, social, moral e espiritual, buscando o crescimento integral de seus membros.

Para alcance dos objetivos propostos, este Programa executa Projetos voltados para: crianças de 04 até 12 anos; adolescentes de 12 até 18 anos; jovens; adultos; idosos; famílias.

Os projetos que fazem parte deste programa são os seguintes:

O Projeto “**Arte em Movimento**” que atende 160 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, com atividades de *ballet* clássico e danças regionais e oficinas reflexivas e valorização da cultura regional. O principal objetivo do projeto é a inclusão social através da dança. Foi implantado no Lar de Maria em maio de 2011 e recebe o Patrocínio da PETROBRAS através do Programa “Petrobras Desenvolvimento e Cidadania”.

O “Arte em Movimento”, [...] foi, assim a gente tinha dentro das atividades do “PROEV”, e do “Cidadania”, [...] tinha dança, mas a dança era trabalhada por uma educadora que gostava de dançar [...], e que [...], fazia aula de dança com as crianças mas não de forma técnica, de forma qualificada fazia muito na boa vontade, que era uma pessoa que, [...] participava de grupos folclóricos, tinha um conhecimento da vivência [...], de dança e de gostar muito, mas [...] sabendo e valorizando a importância da dança [...] na cultura, na vida das crianças, o quanto [...], a dança é importante, e o quanto cativa o quanto chama, a Luiza Cristilene que era a gestora na época, ela escreveu esse projeto, nome da oficina de dança, era oficina Arte em Movimento, e numa das reuniões [...], [...] colocando o nome das atividades, ah oficina de dança, não bora criar um nome [...], é uma arte, mas é uma arte que se movimenta, e “ai”, ah arte em movimento, vai ser assim o nome da oficina. Então primeiro foi o nome da oficina e quando se criou o projeto de dança específico, [...] foi o mesmo nome, ficou com nome do que era oficina, e [...] esse projeto a Luiza escreveu, para seleção pública da Petrobras de 2010, [...], [...] com os objetivos [...], inclusão social através da dança, e para causar um diferencial ela colocou a questão da dança clássica e as crianças de baixa renda, dificilmente tem oportunidade de conhecer [...], essa dança, e pra valorizar a nossa cultura, [...], dança regional [...]. (Entrevista gravada, concedida no mês de setembro de 2013, pela Assistente Social do Lar de Maria, Ana Mara Teixeira)

Projeto “**Educação para a Vida**” que atende crianças na faixa etária de 04 a 12 anos de idade, através de atividades lúdicas, educativas, esportivas, recreativas e culturais, complementares ao horário escolar.

O Projeto Educação para a Vida é o PROEV (2008), digamos é o que foi adaptado de creche para educação para a vida, [...] ele funciona no contra turno escolar, de segunda a sexta [...], atende hoje 100 crianças, de 6 a 11anos, e [...] no decorrer da semana eles tem diversas atividades [...], trabalha o lúdico, o esporte e a cultura, [...] tem trabalhos manuais, tem papo cabeça, tem a oficina que é educação do ser integral, feito pelas

educadoras de referência, e eles tem a possibilidade de serem incluídos nas outras atividades, por exemplo, da música Projeto “Música e Cidadania”, do próprio “Arte em Movimento” que é um outro projeto, mas que acaba entrando como uma oficina da rotina deles também que a maioria participa. (Entrevista gravada, concedida no mês de setembro de 2013, pela Assistente Social do Lar de Maria Ana Mara Teixeira)

O Projeto “**Despertar para a Cidadania**” oferece atividades socioeducativas a 40 adolescentes de 12 a 17 anos. Tem como objetivo geral contribuir para o processo socioeducativo de adolescentes com enfoque em discussões de aspectos biopsicossociais relacionados à vivência da adolescência.

O Projeto funciona em 03 dias da semana, no contra turno escolar, com rotina que envolve acolhimento, banho, alimentação (almoço e lanche), repouso e atividades socioeducativas (reflexão), atividades de apoio à aprendizagem (reforço escolar em Português e Matemática), atividades esportivas e informática.

O “Despertar para Cidadania” começou em 2009, digamos que foram as crianças da creche que foram crescendo, dentro do PROEV, e a casa sentiu uma preocupação [...] com essas crianças [...], e conhecendo a realidade das famílias, a Instituição naquele momento decidiu ampliar, mas não queria ampliar de qualquer forma [...], conhecendo as peculiaridades da adolescência, queria sim fazer um projeto diferenciado para atender as necessidades dos adolescentes e [...] a gente começou trabalhar com os adolescentes em 2009, meio que é encostado no PROEV e aprendendo também a trabalhar com adolescente essa proposta de mudar, a gente foi pesquisar [...], sobre a adolescência, o que podia ser diferente do PROEV, e em 2009 praticamente eles não tinham uma identidade própria, pensavam, ah é o projeto dos adolescentes, mas na prática o que a gente via, era a mesma metodologia, eram as mesmas atividades só eram crianças um pouco maiores [...] tinham acabado de completar 12, era um grupo bem pequeno, e [...] em 2010, 2011 foi melhorando, foi mudando, a equipe foi amadurecendo também, para saber lidar com adolescência e eu digo que de 2011 para 2012, foi que o projeto conseguiu ganhar uma identidade realmente [...]. (Entrevista gravada, concedida no mês de setembro de 2013, pela Assistente Social do Lar de Maria Ana Mara Teixeira)

O Projeto “**Família Cidadã**” tem como objetivo favorecer a autonomia das famílias através do atendimento e acompanhamento psicossocial.

Neste projeto, o foco são as famílias de crianças, adolescentes e idosos inseridas nos projetos desenvolvidos pelo Lar de Maria. As ações principais são: acompanhamento individualizado à família (atendimentos psicossociais, visitas domiciliares, encaminhamento a rede de serviços); e socialização e integrações grupais (reuniões de grupo de escuta e palestras voltadas para as famílias, eventos de socialização entre famílias, crianças, adolescentes, adultos e idosos).

O “Família Cidadã” é um projeto na verdade que trabalha, [...] o [...] social com as famílias das crianças e dos adolescentes, [...] ele oferece o acompanhamento sócio familiar [...], através dos atendimentos, das orientações que a equipe técnica dá, [...] visita domiciliar nos casos que é necessário, fazer um acompanhamento mais de perto, [...] a gente vai também, na casa, conhecer, porque o ambiente influencia muito [...], no comportamento, na dinâmica, então a gente tem essa necessidade, [...] de [...] reunião mensal que pode ser uma palestra, pode ser um trabalho em grupo, mas que tem o objetivo de trabalhar essa família, pra questão da garantia do direito dessas crianças [...], e deles também, de mudar a sua postura enquanto família, buscar autonomia, buscar seus direitos [...], pensar no futuro, melhorar a qualidade de vida mesmo, e [...] é a equipe técnica [...], responsável por esse acompanhamento sócio familiar, com apoio dos estagiários [...], que a gente sempre tem também na equipe, o estagiário de serviço social. (Entrevista gravada, concedida no mês de setembro de 2013, pela Assistente Social do Lar de Maria Ana Mara Teixeira)

Projeto “**Novo Amanhã**” atende 80 idosos e tem como objetivo a valorização da pessoa idosa e colaborar para um processo de envelhecimento saudável por meio da promoção de um espaço de socialização e troca de experiência entre os idosos. Além de oferecer atividades de reflexão, orientações, atividades artísticas e culturais.

O “Novo Amanhã” é um Projeto que iniciou no dia 31 de outubro de 1988. [...]. Começou com um grupo de escuta, que é o grupo de convivência, e mais uma oficina de trabalhos manuais, as oficinas foram crescendo, as idosas começaram a ter de artesanato, arte culinária, veio à parte de educação física. Mas quando o projeto iniciou era no máximo de três dias, hoje consegue atendê-las de segunda a sexta. [...]. Quando a gente pensou no “Novo Amanhã”, a gente tinha como objetivo a questão da socialização desse idoso, trabalho na questão da autoestima, pensamos na questão do envelhecimento [...]. (Entrevista gravada, concedida no mês de setembro de 2013, pela Psicóloga do Lar de Maria, Edilene da Silva Barbosa)

E o Projeto “**Trabalho e Renda no Lar**”, que busca promover a autonomia das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica, priorizando o desenvolvimento de habilidades que possibilitem alternativas de trabalho para jovens, adultos e mulheres.

3.3.2 Programa de “Parcerias”

Tem por finalidade o alcance de instrumental que possibilite apoio ao desenvolvimento dos demais Projetos, visando melhor qualidade nos serviços

oferecidos, constituindo-se, ainda, num suporte para as necessidades das famílias atendidas.

As ações ampliadas neste Programa são:

- Escola em Regime de Convênio Lar de Maria – SEDUC – atende aproximadamente 500 alunos do 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde.
- Gabinete Odontológico – SESPA – possibilita às crianças, adolescentes e idosos dos Projetos Sociais recebam atendimento odontológico clínico e preventivo no Consultório do Lar de Maria, chamado consultório “Alegria de Sorrir”.
- Telecentro do Lar – Fundo Ver o Sol – Prefeitura Municipal de Belém – Por meio desta parceira foi possível reestruturar o Telecentro do Lar de Maria e fazer o encaminhamento dos usuários aos cursos realizados pelo Fundo Ver-o-sol.
- Projeto de Musicalização – Fundação Carlos Gomes – O Lar de Maria é um polo do Projeto Musica e Cidadania, que oferece aulas de musicalização e flauta doce.
- Programa Mesa Brasil SESC – O Lar de Maria é uma das instituições cadastradas no Programa que oferece orientação nutricional e realiza doações eventuais que colaboram no atendimento.
- Projeto de Leitura “Polo Resistência Guamazônica”, realizado em rede pelos seguintes parceiros: Lar Fabiano de Cristo, Associação Lar de Maria, Espaço Cultural Nossa Biblioteca, Associação de Moradores do Bairro do Guamá – Moaraná e Associação Berço de Belém. É um projeto patrocinado pelo Instituto C&A através do Programa Prazer em Ler. O Projeto visa ao incentivo à leitura e fornecimento de material para este fim.
- Grupo de Apoio à Adoção RENASCER – realiza ações (cursos, palestras, encontros, oficinas e seminários) sobre adoção e o direito à convivência familiar e comunitária.
- Alcoólicos Anônimos – AA – Funciona nas dependências do Lar de Maria o “Grupo Recuperação” com encontros terças e quintas as 19h30min.
- Grupo “Amor Exigente” – Grupo de Apoio a famílias de usuários de drogas que funciona nas dependências do Lar de Maria (realiza encontros semanais aos sábados 16h)

3.3.3 Programa de “Orientação Social”

Este Programa tem a finalidade de proporcionar melhoria da qualidade de vida do funcionário e do trabalhador voluntário do Lar de Maria, buscando alternativas para enfrentamento das questões sociais que vivenciam; oportunizar ao frequentador da área doutrinária do Lar de Maria o exercício de vivência dos ensinamentos do evangelho, através do trabalho voluntário junto às pessoas em vulnerabilidades social, material e espiritual.

As atividades referentes a este Programa são construídas e desenvolvidas com todas as pessoas que fazem o Lar de Maria, diante das demandas sociais identificadas.

O trabalho pioneiro deste Programa é o desenvolvimento do Projeto “A corrente do Bem”, executado em parceria com o Departamento de Orientação Doutrinária, que atende pessoas adultas em situação de rua, frequentadoras do entorno do Lar de Maria.

Como foi possível perceber o Lar de Maria realiza um trabalho que seria de incumbência de órgãos públicos que não o fazem por apresentarem dificuldades em gerir políticas sociais, sem deixar de destacar é claro que sem as parcerias e os patrocínios que recebem, o Lar de Maria não conseguiria desenvolver seus projetos e suas ações.

3.4 Projeto social “Arte em Movimento”

É sabido que os contextos econômico, social e político de nosso país são marcados por grandes desigualdades sociais, perceptíveis ao se constatar o pequeno número de pessoas que concentra as riquezas nacionais, a classe média que tem acesso a alguns bens e serviços, e o grande contingente populacional que luta cotidianamente para estabelecer estratégias de sobrevivência no meio social que o exclui e não lhe permite concretizar os seus direitos.

Essas disparidades sociais são aprofundadas pela ausência de políticas públicas capazes de garantir direitos sociais fundamentais. Na Região Norte, há reflexos de quadro de mazelas sociais, que tem maior incidência a partir da década de 1960, com os Projetos de Integração da Amazônia, quando se verificou um

considerável crescimento das populações urbanas da região norte, havendo maior ocorrência de problemas sociais como desemprego, violência, prostituição, entre outros.

Nos últimos anos, verificou-se um aumento considerável dos índices de violência na capital paraense, principalmente nos bairros periféricos. Segundo pesquisa realizada pelos Núcleos de Meio Ambiente e de Pobreza, vinculados à UFPA, no período de 2002 a 2005, o número de crimes aumentou de 21.480 para 27.834, com variação média de 9% ao ano (PROJETO ARTE EM MOVIMENTO, 2013, p. 9).

A pesquisa revelou que para as populações das periferias de Belém essa situação de violência generalizada é decorrente de problemas como desemprego e falta de acesso à educação; 75% dos entrevistados atribuem a principal causa da violência à falta de oportunidade de trabalho e renda. A segunda causa citada que aparece em 65% dos depoimentos é a insuficiência do ensino básico. Outras variáveis foram citadas como falta de lazer e esportes, saúde, segurança pública, valores morais.

Esse quadro atinge principalmente a infância e a adolescência pobres, que são envolvidas pelo tráfico de entorpecentes e pelo crime organizado, ou são vitimadas pela violência doméstica e outras formas de violência.

A atuação do crime organizado, bem como as situações de violência doméstica contra a criança e adolescentes são intensificadas devido à vulnerabilidade socioeconômica das famílias que residem nos arredores do bairro de São Brás, vitimadas pelo desemprego, pela carência de políticas públicas como educação, saúde, habitação, segurança.

Situado naquele bairro, o Lar de Maria apresentou, em 2010, o Projeto “Arte em Movimento” na seleção pública de Projetos sociais do Programa “PETROBRAS desenvolvimento e Cidadania”, acreditando que a dança pode ser utilizada como um instrumento de resgate da cidadania, quando aliada a orientações sobre direitos sociais e ações de apoio sociofamiliar.

O Projeto foi aprovado e em 2011 iniciou suas atividades com os objetivos, ações e resultados detalhados no Plano de Ação, conforme Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Objetivos, Ações e Resultados esperados do Projeto “Arte em Movimento” no Plano de Ação do Lar de Maria – 2013

Objetivo Geral		
Contribuir para o desenvolvimento sociocultural de crianças e adolescentes por meio do ensino da dança clássica e regional.		
Objetivo Específico	Ação	Resultado esperado
1. Propiciar a 160 crianças e adolescentes conhecimento do histórico, fundamentos e técnicas de danças clássicas e regionais.	A. Realizar Oficina Teórica e Prática de Dança Clássica, com encontros semanais.	1. 85% das crianças e adolescentes participantes com saberes e habilidades de dança clássica.
	B. Realizar Oficina Teórica e Prática de Danças Regionais, com encontros semanais.	2. 85% das crianças e adolescentes participantes com saberes e habilidades de danças regionais.
	C. Promover eventos culturais com fins de divulgação das ações do Projeto.	3. Realização de 6 (3 no Ano I e 3 no Ano II) eventos culturais com efetiva divulgação das ações do Projeto.
2. Favorecer a 160 crianças e adolescentes aprimoramento de habilidades que possibilitem a participação cidadã em seu grupo familiar e comunitário.	A. Promover oficinas socioculturais voltadas para crianças e adolescentes, com frequência semanal.	1. 85% das crianças e adolescentes participantes com conhecimentos sobre a cultura amazônica e habilitados para o exercício de seus direitos.
	B. Propiciar atividades de grupos voltadas para a formação cidadã das famílias, mensalmente.	2. Famílias socializadas e informadas sobre direitos das crianças e adolescentes.
	C. Promover oficina para discutir o tema relacionado ao meio ambiente, com a participação das crianças-adolescentes e suas famílias.	3. Famílias individualmente atendidas e com posturas protetivas para com seus filhos, através de encaminhamento a serviços sócio assistenciais.
	D. Acompanhamento psicossocial das famílias.	
3. Realizar acompanhamento pedagógico da educação formal dos 160 participantes como incentivo à melhoria do rendimento escolar.	A. Reunião pedagógica semestral para orientar os pais a acompanhar a vida escolar de seus filhos.	1. 100% dos participantes inseridos na rede regular de ensino.
	B. Visita semestral às escolas dos participantes.	2. 90% dos participantes com habilidades e conhecimento adquiridos, tendo como resultado o bom rendimento na escola. 3. 95% dos participantes aprovados no final do ano letivo.

Fonte: Lar de Maria. Plano de Ação, 2013.

A demanda pelo projeto foi acima da meta estabelecida, pois a meta de 140 foi superada com 161 cadastros, e ainda houve grande demanda reprimida. Em 2011 e 2012, o Projeto alcançou todos seus objetivos e teve reconhecimento na instituição e na comunidade pelos excelentes resultados do trabalho realizado.

Em face do êxito do projeto, o Lar de Maria solicitou, no início do ano de 2013, à PETROBRAS - Programa “PETROBRAS desenvolvimento e Cidadania” renovação de contrato de Patrocínio do Projeto “Arte em Movimento” por igual período, ou seja, 730 dias.

O projeto é desenvolvido no espaço desta associação. É destinado a crianças e adolescentes (ver Quadro 2, a seguir), moradoras de alguns bairros periféricos de Belém: Canudos, Fátima, Montese e Guamá, em sua maioria descendentes de negros e indígenas, pertencentes a famílias que possuem baixos rendimentos, estudam em escolas públicas ou serão inseridas na escola através da intervenção técnica desta Associação.

Quadro 2 - Número de Atendimentos por faixa etária do Projeto “Arte em Movimento”

Crianças 0 – 6	Crianças 07-11	Crianças (12-14)	Adolescentes 15 – 17	TOTAL
Nº de atendimentos diretos	Nº de atendimentos diretos	Nº de atendimentos diretos	Nº de atendimentos diretos	Nº de atendimentos diretos
40	60	40	20	160

Fonte: Lar de Maria. Plano de Ação, 2013.

A situação em que vivem é agravada pela baixa condição de renda das famílias que não conseguem, em muitas situações, oferecer um ambiente protetor para os filhos, sendo delas muitas vezes a autoria da violação de direitos de crianças e adolescentes.

As escolas públicas passam por processo de precarização, faltando com frequência professores e equipamentos adequados ao ensino, havendo grande evasão e defasagem na aprendizagem. Além disto, não existem espaços de desenvolvimento cultural e esportivo que possam complementar o desenvolvimento sociocultural das crianças e adolescentes.

As crianças e adolescentes moradoras desses bairros têm poucas possibilidades de acesso a espaços que complementem seu processo educativo e promovam a sua inclusão cultural.

O projeto se baseia nos princípios de proteção integral instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirmam que a criança e o adolescente são seres em desenvolvimento e precisam de um ambiente familiar saudável e acolhedor, devendo ter assegurados todos os direitos inerentes à pessoa.

Outro princípio norteador desse Projeto é a Metodologia do ser Integral, formulada por Zita Flora²⁶. Essa metodologia concebe que o processo educativo deve abarcar todos os aspectos da condição humana: corpo, espírito, sentimentos, vida familiar, comunitária e social. Isto é: busca a educação da criança e do adolescente como ser integral, atentando para todas as suas demandas como ser humano, vendo-o de forma holística, visando fortalecer suas relações pessoais, sua convivência familiar e comunitária.

O projeto pretende que sejam realizadas atividades dirigidas, englobando os aspectos culturais, artísticos e recreativos, possibilitando também um espaço de reflexão do cotidiano e aquisição de conhecimentos que forneçam preparação para a vida e para a conquista da cidadania.

Ainda, o Projeto parte da compreensão de que a família constitui um espaço primário de socialização, primordial para o desenvolvimento humano. Logo, além das ações de socialização e aprimoramentos culturais destinadas às crianças e aos adolescentes, o “Arte em Movimento” pretende estruturar grupos de famílias, para que possam coletivamente construir conhecimentos acerca dos seus direitos e deveres, e buscar alternativas conjuntas para melhoria de suas condições de vida. E também acompanhará individualmente cada família, para que com apoio técnico, possa construir alternativas para a sua inclusão social.

Enfim, o Projeto “Arte em Movimento” propõe o desenvolvimento de oficinas socioculturais, que abordem temas relacionados a direitos e deveres de crianças e adolescentes e histórico cultural da Amazônia, e oficinas de danças clássica e regionais. No ano de 2013, o Projeto pretendeu ampliar as modalidades de danças regionais, apresentando aos participantes danças de outras regiões do Brasil, além das já trabalhadas da Região Norte.

No Quadro 3 a seguir, mostro a matriz de avaliação do “Arte em Movimento” concernente ao formulário de apresentação dos projetos, elaborado pelo Programa

²⁶ Zita Flora de Almeida coordenadora da ESI – Educação do Ser Integral e autora de obras utilizadas como material de apoio dessa metodologia educativa (Disponível em: <http://educacaodoserintegral.lfc.org.br/equipe.a> sp. Acesso em: 11 jan. 2014).

“Petrobras Desenvolvimento e Cidadania”. É com esse intuito que são apontados no quadro os indicadores de avaliação elaborados pelo Lar de Maria, correlacionados aos do programa da Petrobras.

A tabela é composta pelos objetivos específicos imbricados às atividades desenvolvidas no projeto, os indicadores que conferem critérios imprescindíveis à concretização dos objetivos propostos, assim como os meios de verificação que se referem aos registros feitos das atividades de forma comprobatória. Por fim, o Quadro 3 aponta o período de verificação com destaque ao tempo de duração de cada atividade a ser realizada pelo projeto.

Quadro 3 - Matriz da Avaliação do Projeto “Arte em Movimento”

Matriz de avaliação			
Objetivos específicos	Indicadores	Meios de verificação	Período de verificação
1. Propiciar a 160 crianças e adolescentes conhecimentos do histórico, fundamentos e técnicas de danças clássicas e regionais.	85% de frequência das crianças e adolescentes nas oficinas de dança.	Lista de frequência das oficinas e registro fotográfico.	Mensal
	Qualidade das apresentações em evento, verificado pelo desempenho dos participantes (postura, graciosidade, expressividade, ritmo e figurinos).	Registros fotográficos e relatório dos eventos.	Trimestral
2. Favorecer a 160 crianças e adolescentes aprimoramento de habilidades que possibilitem a participação cidadã em seu grupo familiar e comunitário.	85% de frequência de crianças e adolescentes nas oficinas socioculturais	Lista de frequência das oficinas e registro fotográfico.	Mensal
	70% de frequência das famílias nas atividades de grupo	Lista de frequência nas atividades de socialização para as famílias	Mensal
	20 atendimentos individuais psicossociais às família, e atores encaminhados à rede de serviços.	Relatório de acompanhamento psicossocial.	Trimestral
3. Acompanhamento pedagógico da educação formal que incentivem a melhoria do rendimento escolar.	70% de frequência das famílias nas reuniões pedagógicas.	Lista de frequência e registro fotográfico e relatório da reunião.	Semestral
	95% dos participantes aprovados no final do ano letivo.	Quadro estatístico demonstrando evolução de série dos participantes	Anual

Fonte: Lar de Maria. Plano de Ação, 2013.

ANO I

Quadro 4 - Objetivos e Ações, ao longo de 12 meses, do Projeto “Arte em Movimento”

Objetivos específicos	Ações	Mês 01	Mês 02	Mês 03	Mês 04	Mês 05	Mês 06	Mês 07	Mês 08	Mês 09	Mês 10	Mês 11	Mês 12
1. Propiciar a 160 crianças e adolescentes conhecimento do histórico, fundamentos e técnicas de danças clássicas e regionais.	A. Realizar Oficina Teórica e Prática de Dança Clássica com encontros semanais.	X	X	x	X	X	x		x	x	x	x	x
	B. Realizar Oficina Teórica e Prática de Danças Regionais semanais.	X	X	x	X	X	x		x	x	x	x	x
	C. Promover 03 eventos culturais com fins de divulgação das ações do Projeto.						x			x			x
2. Favorecer a 160 crianças e adolescentes aprimoramento de habilidades que possibilitem a participação cidadã em seu grupo familiar e comunitário.	A. Promover oficinas sócio culturais voltadas para crianças e adolescentes, com frequência semanal.	X	X	x	X	X	x		x	x	x	x	X
	B. Propiciar atividades de grupos voltadas para a formação cidadão das famílias, mensalmente.	X	X	x	X	X	x		x	x	x	x	x
	C. Promover oficina para discutir o tema relacionado ao meio ambiente, com a participação das crianças-adolescentes e suas famílias.			x							x		
	D. Acompanhamento psicossocial das famílias.	X	X	x	X	X	x		x	x	x	x	x
3. Realizar acompanhamento pedagógico da educação formal dos 160 participantes como incentivo da melhoria do rendimento escolar.	A. Reunião pedagógica semestral para orientar os pais a acompanhar a vida escolar de seus filhos.		X									x	
	B. Visita semestral às escolas dos participantes.			x									x

Fonte: Lar de Maria. Plano de Ação, 2013.

ANO II

Quadro 5 - Objetivos e Ações, ao longo dos 12 meses subsequentes ao primeiro ano, do Projeto “Arte em Movimento”.

Objetivos específicos	Ações	Mês 01	Mês 02	Mês 03	Mês 04	Mês 05	Mês 06	Mês 07	Mês 08	Mês 09	Mês 10	Mês 11	Mês 12
1. <i>Propiciar a 160 crianças e adolescentes conhecimentos do histórico, fundamentos e técnicas de danças clássicas e regionais.</i>	A. Realizar Oficina Teórica e Prática de Dança Clássica com encontros semanais.	X	X	x	X	X	x		x	x	X	x	x
	B. Realizar Oficina Teórica e Prática de Danças Regionais semanais.	X	X	x	X	X	x		x	x	X	x	x
	C. Promover 06 (3 no Ano I e 3 no Ano II) eventos culturais com fins de divulgação das ações do Projeto.						x			x			x
2. <i>Favorecer a 160 crianças e adolescentes aprimoramento de habilidades que possibilitem a participação cidadã em seu grupo familiar e comunitário.</i>	A. Promover oficinas socioculturais voltadas para crianças e adolescentes com frequência semanal.	X	X	x	X	X	x		x	x	X	x	x
	B. Propiciar atividades de grupos voltadas para a formação cidadão das famílias, mensalmente.	X	X	x	X	X	x		x	x	X	x	x
	C. Promover oficina para discutir o tema relacionado ao meio ambiente, com a participação das crianças e dos adolescentes e suas famílias.			x						x			
	D. Acompanhamento psicossocial das famílias.	X	X	x	X	X	x		x	x	X	x	x
3. <i>Realizar acompanhamento pedagógico da educação formal dos 160 participantes como incentivo da melhoria do rendimento escolar.</i>	A. Reunião pedagógica semestral para orientar os pais a acompanhar a vida escolar de seus filhos.		X									x	
	B. Visita semestral às escolas dos participantes.			x									x

Fonte: Lar de Maria. Plano de Ação, 2013.

A experiência adquirida pelo Lar de Maria nessa trajetória e a organização e transparência contábil/financeira, acompanhada e aprovada anualmente pelo Ministério Público do Estado do Pará, vêm fazendo com que o Lar obtenha os reconhecimentos, participe de conselhos, vença ou esteja como finalista em certames nacionais de seleção de projetos, e tenha fortalecida a sua marca de responsabilidade social, recebendo o apoio de instituições de grande relevo.

O Lar de Maria possui:

- Registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- Registro no Conselho Municipal de Assistência Social;
- Reconhecimento como “De Utilidade Pública” pela Lei Estadual Nº 561, de 30.09.1952 e pela Lei Municipal Nº 2262, de 30.06.1954;
- Autorização do Conselho Regional de Odontologia para manutenção de um consultório odontológico para atendimento aos projetos mantidos pela Associação;
- Projetos vencedores ou finalistas em certames nacionais de seleção de projetos:
 - ✓ Projeto Cirandinha do Lar, aprovado pela FUNPAPA, em 2009;
 - ✓ Projeto “Novo Amanhã”, aprovado pela FUNPAPA, em 2009;
 - ✓ Projeto “Educação para a Vida”, selecionado em edital de projetos do Instituto HSBC Solidarietà, em 2010;
 - ✓ Projeto “Arte em Movimento” selecionado em edital de projetos do Programa “Petrobras Desenvolvimento e Cidadania”, em 2010;
 - ✓ Projeto “Novo Amanhã”, selecionado em edital de projetos do Banco da Amazônia, em 2011;
 - ✓ Projeto “Despertar para a Cidadania”, selecionado em edital de projetos do Banco da Amazônia, em 2012;
 - ✓ Projeto “Educação Para a Vida”, semifinalista do Prêmio Itaú-Unicef, nas edições 2009 e 2011.

As parcerias vêm elevando a qualidade e contribuindo para a ampliação e diversificação das linhas de atuação e metas estabelecidas pelo Lar para atender à sociedade em suas múltiplas vulnerabilidades. Graças às parcerias, o Lar de Maria possui estrutura e dinâmicas que conferem sustentabilidade aos seus projetos.

Dessa forma, para o custeio das atividades desenvolvidas pelo Lar de Maria, são utilizados recursos oriundos de:

- Convênios firmados com instituições patrocinadoras, a prazo certo;
- Doações de terceiros;
- Aluguéis de imóveis de propriedade do Lar de Maria, que garantem a sustentabilidade de aproximadamente 80% das necessidades diárias dos projetos ligados aos programas “Construindo o Futuro” e “Orientação Social”.

4 UMA EXPERIMENTAÇÃO CÊNICA EM DANÇA: O DIALOGISMO EM CENA ENTRE ESTÉTICAS DO *BALLET* CLÁSSICO E DAS DANÇAS REGIONAIS DO PARÁ

Nesta seção abordo o meu trabalho docente dentro do Lar de Maria, mais especificamente no Projeto Social “Arte em Movimento”, desde a minha entrada na instituição, passando pelos momentos de planejamento, até a minha prática dentro de sala de aula com os meus educandos.

Em seguida, enfatizo o conceito de dialogismo de Bakhtin presente em minhas aulas, com meus educandos e em meu processo criação. Destaco que na experimentação cênica desenvolvida para esta pesquisa foi realizado um diálogo entre o discurso presente no *ballet* clássico e o discurso em danças regionais por meio de uma relação de “pergunta e resposta” envolvendo técnicas do *ballet* clássico e das danças regionais.

Posteriormente, realizo a descrição e análise da experimentação cênica em dança com os meus educandos, no intuito de tornar mais claro e consistente o nosso fazer criativo.

4.1 Trabalho docente em dança no projeto social “Arte em Movimento”

Ao ser selecionada para fazer parte do quadro de docentes da Instituição Lar de Maria, como contratada, fui colocada a par do Projeto ao qual ficaria vinculada, o qual já foi tratado anteriormente.

Desde as primeiras reuniões tive contato com a proposta do Projeto, juntamente, com minha colega de trabalho Fanny Cruz que foi selecionada comigo para exercer o cargo de professora de dança no turno matutino, já que eu assumi o turno vespertino.

Uma das premissas que nos foi repassada é que deveríamos focar, principalmente, no que tange às danças regionais, uma vez que a professora anterior havia decidido ensinar apenas o *ballet* clássico, alegando não saber ministrar aula de danças regionais. No entanto, na prática, referida professora só ministrava aulas de dança contemporânea, e por tal motivo, os gestores encontraram como solução colocar uma pedagoga, que exercia à época função de

educadora social da própria Instituição, que tinha experiência em grupo folclórico, para as aulas regionais.

A preocupação dos gestores, nesse assunto, foi tão grande que no momento da entrevista de seleção para o cargo de professora de Dança uma das perguntas principais estava relacionada ao conhecimento de danças regionais e ao ensino das mesmas.

Outro foco de preocupação versava sobre a experiência com crianças e adolescentes de periferias, de zonas de riscos.

Após o contato com a infraestrutura da Instituição, e com a proposta do projeto ao qual iria pertencer, fui colocada, desde o início, a par dos princípios que regem a instituição quanto à noção do “Ser Integral” já descrito.

Após toda essa apresentação, Fanny Cruz e eu fomos direcionadas para realizar o planejamento. Como estávamos adentrando a Instituição, ambas acordamos que desenvolveríamos um trabalho de forma conjunta e harmônica (outro fator que não acontecia com as professoras anteriores), então sentamos e elaboramos o planejamento mensal das danças regionais.

Focamos como objetivo geral de danças regionais o seguinte: compreender o significado cultural das danças regionais, possibilitando ao educando o conhecimento das características fundamentais de cada região, em especial a região Norte, nas suas dimensões sociais e culturais, contribuindo progressivamente para o desenvolvimento de noções de identidade regional, pessoal e de socialização de crianças e adolescentes pertencentes ao projeto “Arte em Movimento”.

Os objetivos específicos das aulas de danças regionais consistiram em: ampliar possibilidades de interação do educando consigo mesmo, com o outro e com o mundo; promover a socialização de ideias entre indivíduos; trabalhar as direções frente, lado, trás, diagonal e a mudança das mesmas; conhecer, experimentar e explorar elementos de dança regional, entre outros objetivos.

Em minhas aulas, procuro contextualizar as danças que ensino, então abordo a região onde a dança foi difundida, falo dos movimentos característicos, do figurino utilizado pelos homens e pelas mulheres.

Por exemplo: quando trabalhei o Retumbão, antes de falar propriamente da dança, destaquei que: o Retumbão é uma das danças da festa da Marujada (ver Figura 16); que essa festa acontece em Bragança, cidade paraense; que a Marujada é uma grande festa em homenagem a São Benedito, realizada de 18 a 26 de

dezembro. Expliquei que em 1798, negros escravos criaram a Irmandade de São Benedito e que ela promove, um mês antes da festa, os “ensaios das novas marujas que funciona como iniciação para participar da congregação”; que “a tradição se perpetua por mais de duzentos anos como herança da devoção dos antepassados negros ao santo padroeiro” (CÔRTEZ, 2000, p. 46). Também esclareci que a Marujada Bragantina é única em todo o Brasil; que homens “marujos” e mulheres “marujas” percorrem a cidade reproduzindo o balanço de um barco na água.

Os educandos aprenderam que a Marujada se apresenta:

em duas filas de marujas guiadas pela capitoa e subcapitoa, seguida pelos tocadores e demais marujos. A disciplina e a organização da festa são comandadas por elas. A primeira capitoa foi eleita pelas marujas em assembleia, e daí por diante é ela quem escolhe sua substituta, nomeando-a subcapitoa, que somente assumirá o bastão de direção da festa por morte ou renúncia daquela. (CÔRTEZ, 2000, p. 46)



Figura 16. Marujada Bragantina.
Fonte: Côrtes (2000).

Expus que outras marcas registradas na festa são: o levantamento de mastro, o pagamento de promessas, a procissão para homenagear o santo.

Foi aprendido ainda que manifestações como a Marujada Bragantina têm incorporados ritmos de origem africana, embalados ao som de um grande tambor, denominado de bagre, além de rabecas, violas, violinos (CÔRTEZ, 2000, p. 46).

Por fim, enfatizei que as danças da Marujada se desenvolvem sob o comando das mulheres, acompanhadas musicalmente pelos homens, com passos trocados ao som de ritmos das seguintes danças: Retumbão, Mazurca, Xote Bragantino, Chorado, Valsa, Roda e Contra Dança.

Para a aula de danças regionais, e visando à experimentação cênica desta pesquisa, destaquei o Retumbão. Na exposição sobre a Marujada Bragantina, detive-me na descrição dessa dança na qual as mulheres que comandam são chamadas de marujas, sob a liderança de uma capitoa que segura em sua mão direita um pequeno bastão de madeira, enfeitado de papéis e de flores, e com ele indica a direção a qual vão seguir, assim como os movimentos que vão realizar, mais rápidos ou mais lentos, os giros que vão fazer – enfim, toda a movimentação da dança é de responsabilidade da capitoa. Conto aos educandos que o desfile das marujas segue pelas ruas em várias direções, acompanhadas dos marujos, os homens, e dos tocadores, em um grande cortejo. Segundo Côrtes (2000, p. 46),

Quem determina o ritmo da dança é o tambor, denominado bagre, que juntamente com outros tambores, cuícas, pandeiros, rabecas, cavaquinhos e violinos conduzem a melodia cadenciada da dança. Segundo histórias da região, os tambores retumbavam alto e distante, que acabou dando o nome à dança de retumbão. É normalmente dançada no período natalino, época em que os festejos para São Benedito são realizados na cidade.

E assim vou explicando cada dança regional elencada para ser trabalhada em todas as turmas.

No que tange ao *ballet* clássico, Fanny Cruz e eu elaboramos o planejamento separadamente, para então nos comunicamos pela internet e delimitarmos nosso planejamento mensal. Assim, enviávamos uma para outra, por *e-mail*, as ideias e conseguimos definir o objetivo geral. Quanto aos objetivos específicos, os dividimos entre nós, e cada uma elaborou um objetivo capaz de ser desenvolvido em todas as turmas de acordo com a faixa etária, já que é esse critério utilizado para compor cada turma de Dança no Projeto.

O objetivo geral foi promover o contato com o *ballet* clássico a partir de seus elementos técnicos a serem executados na sala de aula de forma lúdica e criativa, no intuito de possibilitar a aprendizagem de conhecimento teórico-prático por parte das crianças e adolescentes atendidas pela Instituição Lar de Maria.

Os objetivos específicos consistiram em: promover o alongamento e o “acordamento” de músculos, articulações etc.; possibilitar a consciência corpórea a partir da execução dos exercícios de forma lenta e concentrada; trabalhar a coordenação motora, através de exercícios com pernas e braços ao mesmo tempo trabalhando *en dedans* (para dentro) e *en dehors* (para fora); propor exercícios concomitantes ao tempo musical; trabalhar as direções frente, lado, trás, diagonal e

mudança das mesmas; promover o trabalho das cinco posições dos pés e das três posições de braços do método Vaganova; promover a socialização de ideias entre indivíduos.

Nas aulas de *ballet* clássico, eu procuro trabalhar de forma que o educando consiga perceber em seu corpo o movimento que irá realizar, assim como quais partes de seu corpo são ativadas na execução da movimentação, e busco sempre a percepção corporal individual para que o educando consiga ver as suas próprias possibilidades e limites corporais. Segundo Miller (2007, p. 51), “[...] antes de aprender a dançar é necessário que se tenha consciência do corpo, e de como ele é, como funciona, quais suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer”.

Mostro o exercício como o *plié* que é básico, fundamental e imprescindível para a realização de todos os demais movimentos do *ballet*. E vou explicando que esse movimento refere-se a uma flexão dos joelhos e está dividido em dois, o *grand plié* e o *demi-plié*. É um dos exercícios fundamentais realizados tanto na barra como no centro de prática, porque ele torna as juntas, os músculos e os tendões mais flexíveis e elásticos, ao mesmo tempo em que ajuda no controle do equilíbrio (PAVLOVA, 2000, p. 171).

Destaco também em minhas aulas um momento o qual eu denominei de “livre”. Nele, as crianças e os adolescentes são estimulados a produzir tudo o que desejarem; sua criatividade neste momento é foco principal da atividade. Então, a música é escolhida pelos educandos, e assim como podem produzir células coreográficas, podem simplesmente fazer qualquer movimento de salto, giro, rolamento, também podem brincar de correr, enfim, eles são livres para criar no nível baixo, médio, alto.

O importante é estar disposto a ser criativo, a buscar o corpo em essência, a deixar fluir a capacidade de criação, que é ilimitada, porque o corpo tem infinitas possibilidades de movimento. É preciso, então, exteriorizar e desenvolver o conhecimento que está escondido, fazer acreditar que se tem esse conhecimento naturalmente. (RAMOS, 2007, p. 44)

A partir do desenvolvimento dos movimentos técnicos do *ballet* clássico e das danças regionais do Pará, criei possibilidades para que os educandos tivessem consciência do movimento realizado pelo seu próprio corpo, bem como

desenvolvessem a capacidade de observar e analisar o desempenho técnico no corpo do outro.

Possibilitei o trabalho das diversas partes do corpo como: os ombros; os cotovelos; os calcanhares; os dedos dos pés; a cintura pélvica, entre outras partes, visando a movimentação de forma correta.

Trabalhei com os educandos movimentos contínuos, segmentados; as variações de velocidade; os níveis: baixo, médio, alto; deslocamentos; preenchimento dos espaços; transferência de peso; equilíbrio.

Orientei a criação de células coreográficas, promovi a socialização de conhecimentos e experiências, e trabalhei com o educando a percepção visual e espacial do corpo do outro, favorecendo a adaptação sensitiva aos movimentos entre pares e com isso, constituí com eles uma preparação para a realização de danças com sensibilidade grupal.

Também estimulei os educandos a improvisarem e construírem células coreográficas contendo elementos técnicos das danças regionais do Pará elencados por eles próprios, com o intuito de ser demonstrado para os demais educandos de forma individual. Com isso, estimulei a criatividade, o raciocínio, a expressão corporal, entre outros aspectos.

4.2 Processo de criação: o dialogismo das danças

Mergulhando nas ideias de Bakhtin²⁷, no que tange à relação dialógica que acontece tanto em discursos interpessoais (escrito ou verbal), quanto na diversidade das práticas discursivas de forma ampla e aberta, é possível compreender que

O dialogismo pode ser aplicado à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo entre as culturas, pois todos esses itens trazem em comum a linguagem [...]. (SOERENSEN, [s/d], [s/p])

Para Bakhtin (*apud* SOERENSEN, [s/d], [s/p]), a linguagem é a interação social e é fundamentada em três princípios essenciais:

a) Diálogo com o outro: relaciona-se à ideia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Barros assinala duas concepções de dialogismo expressas nos escritos

²⁷ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975): filósofo, pensador, teórico da cultura europeia e das artes e pesquisador da linguagem humana.

bakhtinianos, sendo elas: há o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

b) A unidade das diferenças: noção de que a linguagem é heterogênea e, por isso, marcada pela presença do outro. Nesse caso, esta heterogeneidade é marcada de forma sutil pelo locutor, que fará com que o texto adquira uma determinada unidade, seja pela harmonia das vozes (polifonia) ou pelo apagamento das vozes discordantes (monofonia).

c) Discursividade – simples e complexa: essa terceira questão refere-se aos gêneros do discurso e é consequência das duas primeiras, pois sua definição pressupõe também uma concepção de linguagem assentada no princípio da interação social.

Segundo Brait (*apud* ROCHA, [s/d], [s/p]), “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente entre os sujeitos que, por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos”.

Para Bakhtin, o dialogismo dá destaque à natureza contextual da interação, assim como o aspecto sociocultural dos contextos, nos quais se realizam as interações. No caso do processo de criação cerne da minha pesquisa, o contexto no qual se promove esse diálogo, entre o *ballet* clássico e danças regionais, é uma sala de aula dentro de uma associação assistencial espírita, que desenvolve um projeto social que atende crianças e adolescentes em situação de risco. Logo, há uma interação entre o contexto no qual o projeto se situa, acrescido da troca de experiências entre os meus educandos e eu.

Sendo assim, eu interajo com eles por meio das minhas aulas, fazendo com que os mesmos tenham contato com um conhecimento completamente distinto da realidade deles, pois mesmo ensinando danças regionais características da nossa região, que poderiam dar uma “identidade” ao meu educando, estas não estão imbricadas na vivência deles, e com isso tenho sempre que tornar o conhecimento da forma mais atrativa possível, e ao mesmo tempo compreender, respeitar e oportunizar a eles que lancem outro olhar à essa realidade vigente. Desse modo, os estimulo a pensarem e desejarem coisas mais além do que sua própria consciência possa querer.

O conhecimento tem uma dimensão experiencial. O significado pode ser abordado não apenas como significado simbólico acerca das coisas, ou como apenas uma estrutura lógica, mas implicando a experiência (*experiencing*). O significado é abordado como o resultado de uma interação entre o *experiencing* e os símbolos. A aquisição de um novo significado (ou aprendizagem significativa) deve mobilizar, então, tanto nossos conceitos como as experiências a que eles se referem. O significado possui assim uma dimensão sentida (vívida) e uma simbolizada (refletida). [...] (PUENTE *apud* DUARTE JR, 1981, p. 28-29)

Em sala de aula, meus educandos e eu dialogamos e nos influenciemos mutuamente. Como afirma Bakhtin (2000), é na minha relação com o outro que eu me constituo como um ser social e histórico. Com isso, é possível identificar o cerne do dialogismo nas práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, as quais me deram base para elaborar e desenvolver um processo de criação, juntamente com esses educandos, de forma artística, participativa e colaborativa.

No que tange ao processo de criação, ressalto o dialogismo como forma de construção de um saber teórico-prático, de espaço e de relação entre as técnicas do *ballet* clássico e de danças regionais. Nesse âmbito, entendo que o conhecimento é um processo de busca constante e não apenas um arquivar de informações. Como afirma Freire (*apud* ROCHA, [s/d], [s/p]): “Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente [...]”.

Nessa busca constante, diferentemente de outros processos, a criação começou pensando-se no sentido do conhecimento do macro para o micro, isto é, ao sentar com as minhas educandas e educando, respectivamente, Luziana, Rayssa, Suany e Tarcísio, priorizou-se elencar de início os movimentos nos quais eles e eu percebíamos algum tipo de semelhança entre as danças do *ballet* e regionais, para posteriormente juntos elaborarmos laboratórios capazes de tornar o envolvimento com a proposta em destaque, de forma mais harmônica possível, e principalmente, refletir e construir o dialogismo cerne de toda a discussão.

Destaco que na experimentação cênica desenvolvida para esta pesquisa, foi realizado um diálogo entre o discurso presente no *ballet* clássico e o discurso em danças regionais por meio de uma relação de “pergunta e resposta”, envolvendo técnicas do *ballet* clássico e de danças regionais. Por exemplo: é perguntado ao educando o que ele pode realizar no *ballet* clássico como salto e o que ele identifica como salto em uma dança regional, mantendo o mesmo foco ou eixo de execução. Cabe destacar que fizemos um acordo no decorrer do processo de criação, como as educandas não se sentiam preparadas para oralizar o que estavam vivenciando na prática, resolvemos que centralizariam suas atenções aos movimentos, às músicas e as sequências que seriam organizadas por elas mesmas, e a teoria ficaria a meu cargo salientá-la, de acordo com o que discutíamos ao longo de todo o processo. E a partir de então se efetivou uma interação entre técnicas, ou gêneros como definiria Bakhtin.

Começo falando do caminho espacial, presente nos discursos das danças, que seria aquele “produzido pela locomoção [...]. Os caminhos espaciais podem ser retilíneos e /ou angulares e/ou curvos e/ou sinuosos” (RENGEL, 2001, p. 35). Tanto no *ballet* quanto em danças regionais, percebe-se a presença de todos esses caminhos, na trajetória de saltos, giros, deslocamentos frontais e laterais, todos estes são salientados em nosso processo, pertinentes em ambos os discursos.

Outro ponto de destaque neste diálogo versa sobre a presença do plano mesa (ver Figura 17), o qual:

combina as direções lado-lado, é a dominante. A dimensão de profundidade que combina as direções frente-trás é a secundária. No plano da mesa é possível observar e experienciar movimentos que se abrem e fecham em relação ao corpo e a capacidade da coluna de torcer. (RENGEL, 2001, p. 107)

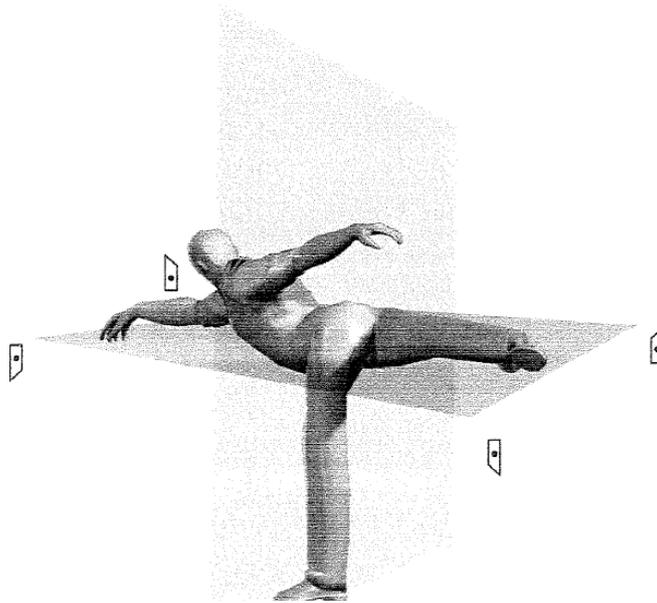


Figura 17. Plano mesa.
Fonte: Rengel (2001, p. 107).

Em quase todos os movimentos elencados para nosso processo de criação se enfatiza o plano mesa, com exceção dos giros presentes no Carimbó, no *fouetté*²⁸ e *pirouettes*²⁹ em seguida, como serão destacados mais adiante, os quais são

²⁸ Chicoteado. Designação para qualquer movimento chicoteado. O movimento pode ser curto: o pé levantado passa rapidamente na frente ou atrás do pé de apoio. Há, porém, uma grande variedade de *fouettés*: *petit fouetté devant, à la seconde ou derrière, à terre, sur la demi-pointe ou sauté; grand fouetté sauté, releve ou en tournant*. (PAVLOVA, 2000, p. 106).

²⁹ Pirueta. Rodopiar ou girar rápido. A pirueta é executada quando o corpo dá uma volta completa sobre um pé em ponta ou meia ponta. A força impulsora é gerada pela combinação de um *plié* com o movimento dos braços. A *pirouette* requer um equilíbrio perfeito e depende da preparação. [...] O movimento giratório sai da rotação dos braços, nunca do corpo ou dos ombros. A cabeça gira por

realizados no mesmo eixo de execução, ou seja, no mesmo lugar, sofrendo apenas uma pequena mudança de posição ao longo de muitas execuções, do contrário, se mantém inalterável. Já na Pretinha de Angola e no *Bourrée en tournant*³⁰, o giro é executado no formato espiralar de baixo para cima.

Cito também o deslocamento lateral em ambas as danças, na realização dos giros no *ballet* a exemplo do *deboulé* (rolar como uma bola) e no *soutenu* (sustentado). Já no xote, os giros são marcados pela batida do pé, giro com plena similitude ao realizado no *ballet*. Em nosso processo, executamos esses giros para as laterais direita e esquerda.

Outra vertente de diálogo apontada em nosso processo envolve a verticalidade latente no *ballet* e presente em algumas das danças regionais por nós elencadas. Esse trabalho de verticalidade faz parte do vocabulário específico do *ballet* e é sua marca idiossincrática. Já nas danças regionais, percebemos esse foco nas danças consideradas femininas como a Pretinha de Angola, utilizada em nosso processo, e a Chula Marajoara, especialmente nos saltos e giros.

Destaco o diálogo traçado entre as técnicas, as quais são enfatizadas na revisão da literatura. As danças regionais são um exemplo de técnicas cotidianas, já o *ballet* clássico é um exemplo de técnica corporal extracotidiana.

Aponto como outra vertente dialógica entre as danças, os elementos técnicos salientados em ambas. No *ballet* clássico, esses elementos são resultados de experimentações, repetições, descobertas, estratégias em busca de uma "perfeição" na realização de um movimento, de um passo, de uma estética. Nas danças regionais, eles estão imbricados nas ações corporais e nos movimentos realizados como se fosse uma representação simbólica de um sujeito na lida do trabalho diário, de uma vivência, de uma realidade particular, dentre outras situações.

último, o rosto, tanto quanto possível, sempre virado para o público. Portanto, o giro do rosto deve ser muito mais rápido que o giro do corpo. O olhar deve fixar-se sempre no mesmo ponto, no mesmo *spot*, para evitar tonteira. Daí o nome de *spotting* para essa rotação mais rápida da cabeça. [...] (*Ibidem*, p. 167-168). E a *pirouette* é em seguida, por ser executada saindo e chegando à quinta posição dos pés.

³⁰ Sendo *bourrée* o nome de uma antiga dança folclórica francesa semelhante ao *gavotte* que, por sua vez, faz lembrar o minueto. No *ballet*, existe uma quantidade imensa de variedades de *bourrée*. Estas não são consideradas passos em si, mas usadas para transitar de uma posição para outra. (*Ibidem*, p. 157). Em nossa experimentação utilizamos o *bourrée en tournant*, isto é, girando. Transitando em sentido vertical de baixo para cima.

Portanto, são elementos díspares enquanto produto de ações distintas, mas que se convergem em focos semelhantes, na realização das ações dos movimentos de giros, saltos, deslocamentos, os quais saliento como o cerne do diálogo entre as duas danças nessa experimentação realizada em sala de aula.

Para a construção desse diálogo, elenquei, juntamente com minhas educandas, as seguintes danças regionais paraenses: Xote, Pretinha de Angola, Carimbó, Samba de Cacete, Banguê, as quais serão descritas e analisadas na próxima seção.

4.3 Descrição e análise da experimentação cênica em dança

Iniciei os trabalhos de experimentação cênica com o Xote (do alemão *schottisch*), originário da mais famosa dança folclórica escocesa, na segunda metade do século XIX, paulatinamente conquistando toda a Europa. Na Alemanha, foi imbricado a um ritmo valsado, devido à intensa influência da valsa vienense. Na Inglaterra, a dança teve um caráter mais saltitante. Já na França, os movimentos ganharam um ritmo mais clássico e mais lento que o normal.

Foi incluída entre outras danças de origem europeia, [na] Marujada de Bragança desde 1798, data de sua fundação, por processo de assimilação, uma vez, que nas festas domésticas dos portugueses essas danças eram, entre outras, muito cultivadas, razão do grande interesse despertado entre negros. (JASTES, [s/d], p. 56)

O Xote (ver Figura 18) foi trazido para o Brasil pela corte portuguesa, “juntamente com o minueto, a mazurca e outras danças” (CÔRTEZ, 2000, p. 54), e desde sua vinda ao país suscitou imenso interesse dos brasileiros que, por conseguinte, fizeram inúmeros acréscimos à dança.



Figura 18. Xote Bragantino.
Fonte: Côrtes (2000, p. 54).

Mesmo sendo uma dança típica que vigorou em todo o Brasil, o Xote, assumiu características e ritmos próprios no Pará, especialmente na cidade de Bragança Paraense, onde foi incorporado à festividade da Marujada.

Trata-se de uma dança desenvolvida em dupla, dançada em roda, possuindo como movimento básico de sua execução o ato de cumprimentar os casais uns aos outros. Diz-se que em

Bragança, onde a dança é executada diversas vezes durante a marujada, que tal festa sem xote não é festa. Os movimentos primitivos da dança praticamente não existem mais, pois o povo inventa e reinventa passos e coreografias para tornar maior o efeito visual da graciosidade das dançarinas e dos volteios e meneios dos pares entrelaçados. (CÔRTEZ, 2000, p. 54)

O figurino da dança é o mesmo do Retumbão, porém quando a dança não é realizada com o traje, pode se compor uma roupa com cores bem livres. “Os homens usam calças e blusas de mangas compridas, e as mulheres vestem saias rodadas na altura dos joelhos. Ambos se apresentam calçados, o que é raro nas danças do Norte” (*Ibidem*, p. 54). Em relação ao acompanhamento musical, o Xote possui, obrigatoriamente, solos de rabeca (violino) e o canto que é realizado por um dos integrantes do grupo que esteja tocando e cantando as músicas.

No processo de criação, decidimos que os movimentos do Xote seriam realizados em uma única linha, já que não objetivávamos a dança feita em pares. Elencamos juntas, elas e eu, três sequências de movimentos nos quais vimos a possibilidade de dialogar com movimentos do *Ballet*.

Na primeira sequência (ver Figura 19), o movimento se inicia com a perna esquerda inclinada lateralmente para o lado esquerdo, com inclinação lateral do corpo sobre a perna e o apoio se dá no calcanhar esquerdo. Os braços são esticados sendo que o esquerdo fica na mesma direção da perna esquerda, e o direito esticado na lateral direita do corpo, com a perna direita fazendo uma flexão.

Seguem-se três passos para a lateral esquerda, após os quais faz-se uma batida de marcação com o pé direito pontuando o quarto passo. Dá-se um giro para o lado esquerdo de dentro para fora e bate-se o pé direito no chão, como marcação final do giro, em seguida, gira-se duas vezes para o lado direito, de dentro para fora, concomitante à batida do pé, a qual vai marcar o tempo do giro em três, isto é, gira-se marcando a primeira batida com o pé direito, virando de lado o corpo, a segunda batida, agora com o pé esquerdo a posição do corpo já se encontra virada de costas para a posição frontal da sala, e a terceira batida com o pé direito, retoma o corpo em sua posição inicial frontal. E no segundo giro, repete-se na mesma ordem, a sequência de batidas e direções do corpo.

Posteriormente, realiza-se a sequência para o lado direito, agora, estica-se a perna direita para a lateral direita do corpo, assim como o corpo todo se inclina sobre a perna direita e esta se apoia no chão com o calcanhar direito. O braço direito é esticado para a lateral direita e o esquerdo para a lateral esquerda, e a perna esquerda faz uma leve flexão.

Em seguida, dá-se três passos começando com a perna direita, e no quarto passo faz-se uma marcação mais forte com o pé no chão. Agora faz-se o giro em três tempos da direita para a esquerda, começando a marcar o passo com o pé direito de lado para a posição frontal da sala; na segunda marcação com o pé esquerdo, o corpo já está de costas; e na terceira marcação com o pé direito, o corpo já está totalmente de frente, retomando a sua posição inicial.

Esta primeira sequência do Xote dialogou com o *ballet* clássico da seguinte forma:

O movimento se inicia fechando em primeira posição os pés, através da união dos pés, tendo como ponto de contato o calcanhar, e realiza-se o movimento do *ballet* clássico com as características semelhantes ao movimento do Xote.

A sequência é iniciada para a lateral direita da sala, com a perna direita colocada em *dégagé*³¹ com *fondu*³² na perna esquerda, seguido do *tombé pas de bourrée*³³ em três tempos. No quarto, tempo se realiza um *soutenu en dehors*³⁴, seguido de dois *déboulés*³⁵ para a direita. Em seguida, realiza-se o movimento para o lado esquerdo, com o *pointe tendue*³⁶ em *dégagé* na perna esquerda, acompanhada da perna direita em *fondu*. Posteriormente, faz-se um *tombé* com a perna esquerda, seguido do *pas de bourrée*, logo após *souteni en dehors* para a esquerda, seguido de dois *deboulés* para a esquerda.

³¹ Desligado, destacado. O passo *dégagé* é executado com o peito do pé totalmente arqueado e a ponta esticada. É usado para passar de uma posição dos pés para outra. Mas não se trata de uma simples transferência de peso. Na sua execução, o *dégagé* é realizado *devant à la seconde* ou *derrière*, com *fondu*. (...). (PAVLOVA, 2000, p. 82)

³² Fundido, fundida. De fusão. Segundo o mestre St. Leon, “*fondu* é em um perna o que o *plié* é para as duas”. A designação *fondu* serve também para descrever o término de um passo quando a perna de apoio é colocada no chão com um movimento suave, gradual e elegante. (*Ibidem*, p. 106).

³³ Tombe: caído. Quando uma perna se encontra em extensão (na frente, ao lado, ou atrás) e a bailarina transfere o corpo para cima desta, como uma caída no *demi-plié*. A perna que estava em extensão deve tocar o chão na extensão máxima que possa ser alcançada, isto é, longe, como se estivesse transpondo um obstáculo. (Cf. <http://Balletmschocolate.blogspot.com.br/2011/04/dicionario-de-Ballet.html?m=1>. Acesso em: 02 nov. 2013). *Pas de bourrée*: passo de *bourrée*, (...) No *Ballet*, existe uma quantidade imensa de variedades de *bourrée*. Estas não são consideradas como passos em si, mas usadas para transitar de uma posição para outra. (...) Os passos de *bourrée dessous*, *dessus*, *devant* e *derrière* podem ser lembrados da seguinte maneira, respectivamente: por baixo ou por trás da outra perna, por cima ou em frente da outra perna; para a frente ou pisando para o lado e para frente; e para trás ou com a perna de trás fechando atrás. (*Ibidem*, p. 157)

³⁴ Sustentado. (SAMPAIO, s/d, p. 60). Para fora. Designação para que os passos ou exercícios sejam executados para fora. (...) (PAVLOVA, 2000, p. 82)

³⁵ Rolar como uma bola. Segundo a escola francesa, a execução de uma série de meias voltas realizadas alternadamente em cada pé, com movimento para a frente na mesma direção. Ao rolar para direita, a primeira meia volta será realizada no pé direito, depois o pé esquerdo dá um passo à frente e completa a volta. Os pés devem ser mantidos muito unidos na primeira posição, as voltas feitas com a maior rapidez possível. Os *déboulés* podem ser realizados nas *pointes* ou *demi-pointes*. (*Ibidem*, p. 81)

³⁶ Ponta esticada. Esta é uma posição da perna em que o(a) bailarino(a) estica o pé, com o calcanhar levantado, o peito do pé para fora, e a ponta esticada de tal maneira que a ponta do pé é aquela que toca no chão. Daí *pointe tendue*. (*Ibidem*, p. 172)



Figura 19. A primeira sequência de fotos é a do Xote seguida, abaixo, do *Ballet Clássico*.

Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A segunda sequência do Xote (ver Figura 20) se inicia com os pés na posição paralela, com o corpo na posição frontal à sala. Estica-se a perna direita ao lado do corpo com o pé direito todo apoiado no chão, e uma pequena flexão na perna esquerda, com o pé esquerdo também apoiado no chão. Segue-se um movimento de girar no sentido de fora para dentro, concomitante à elevação da perna direita dobrada, em direção à porção posterior do corpo. Repete-se o movimento de elevação da perna, agora à esquerda, no sentido contrário à direita, de dentro para fora. Repete-se a movimentação mais uma vez alternando perna direita e esquerda.

O retorno à posição inicial vai se realizar com a perna esquerda, a qual será esticada ao lado do corpo, com o pé esquerdo apoiado no chão. Em seguida, faz-se a elevação da perna esquerda flexionada para a porção posterior do corpo, seguido do giro da esquerda para a direita, no sentido de fora para dentro. Repete-se o

mesmo procedimento com a perna direita, mudando o sentido que vai de dentro para fora. Repete-se a mesma movimentação mais uma vez para cada lado.

O movimento no *ballet* semelhante ao do Xote se inicia esticando a perna esquerda em *dégagé devant*³⁷, e a direita em *fondu*. Em seguida, realizam-se quatro *emboîté sur les pointes*³⁸, alternando perna direita e esquerda, o movimento é do fundo para a parte frontal da sala. Depois, repete-se a mesma movimentação iniciando, agora, com a perna direita e partindo da parte frontal para o fundo da sala.



Figura 20. Primeiro é a sequência do Xote, logo em seguida a do *Ballet*.
Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A terceira sequência do Xote (ver Figura 21) é realizada com a execução de quatro saltinhos esticando as pernas para frente de forma alternada, tendo em cada salto o toque do calcanhar no chão, em quatro tempos. Em seguida, há um deslocamento lateral, para a realização de uma volta de 360°, em oito tempos.

No *ballet* clássico, percebemos semelhança na realização do movimento do *spring point*, em quatro tempos, seguido da valsa em sentido horário, em oito tempos.

³⁷ Na frente. Em geral, a palavra *devant* designa a posição terminal do pé, da perna, ou do braço em qualquer movimento ou passo. (PAVLOVA, 2000, p. 86)

³⁸ Encaixado nas pontas. Segundo a escola francesa, o *emboîte* deve ser executado somente *sur les pointes* ou *sur les demi-pointes*. O movimento é executado, portanto, dessa maneira, começando e terminando na quinta posição. Neste movimento, o(a) bailarino(a) projeta o pé de trás para o lado, ficando um pequeno momento em *en l'air*, depois puxa para dentro e termina na quinta posição em frente. Os joelhos devem ser mantidos firmes e rígidos. No seguimento, faz a repetição do movimento com o outro pé. O movimento também pode ser executado para trás, terminado a cada passo, com o pé da frente atrás. Neste caso, a designação passa a ser *déboîte*, deslocado. (*Ibidem*, p. 96)



Figura 21. Sequência do Xote, seguida do *Ballet* Clássico.
Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A segunda dança que eu e as três educandas elencamos para compor o nosso processo de criação foi Pretinha de Angola. Conforme afirma Jastes ([s/d], p. 49), é uma dança afro-brasileira que teve origem no bairro do Umarizal, na cidade de Belém, e em seguida, se espalhou para Santarém e Alter do Chão. É considerada uma dança de característica “lúdico-utilitária, funcional ao cotidiano das negras na roça”.

Pode ser considerada uma dança resultante do poder criativo e artístico dos negros e mestiços habitantes do bairro, na época. Foi bastante cultivada, pelas escravas africanas e suas descendentes, quando se encontravam na praça e produziam belas sequências coreográficas que empolgavam quem as assistia. O desenvolvimento da dança toda é baseada nos próprios versos que vão sendo cantados pelos músicos. A dança, o ritmo e a coreografia fazem alusão aos trabalhos realizados pelos negros, assim como o relato de suas mágoas como escravos. Desta forma, os gestos acompanham, fidedignamente, a música que está sendo cantada.

Oh que preta
é aquela que vem acolá
é pretinha de Angola
do Umarizá (bis)

É do Umarizá
é do Umarizá
é pretinha de Angola
do Umarizá (bis)

Ai morena me ampara
Atrepei pelo tuco (toco)
e descí pelo gato (galho)

ai morena me ampara
se não eu caio (bis)

Se não eu caio, caio, caio
aí morena me ampara
se não eu caio (bis)

Eu vi andorinha
eu vi avoá
eu vi borboleta
nas ondas do mar (bis)

Eu vi, eu vi, eu vi, eu vi
eu vi borboleta
nas ondas do mar (bis) [...] (JASTES, [s/d], p. 50-53)

Os estudiosos da cultura popular, afirmam que após a libertação dos negros da escravidão, as apresentações ficaram cada vez mais escassas, até deixarem de ser feitas. No entanto, as pessoas continuaram falando com o maior entusiasmo sobre a dança. De modo geral, a formação para a dança é de círculo. É realizada, exclusivamente, por mulheres e não há número limitado de participantes, porém é necessário manter números pares por causa dos movimentos gerais. As vestimentas são compostas por saias e blusas brancas, tendo como adereços pulseiras, colares dourados de sementes, além de coloridos, e sempre dançam descalças.

Na experimentação desta pesquisa, a primeira movimentação da dança da Pretinha de Angola versa sobre o giro (ver Figura 22), uma vez que essa dança apresenta muitos giros em seu desenvolvimento. No processo de criação, executou-se o giro completo em forma espiralar, no sentido vertical de baixo para cima, iniciando com as costas curvadas e inclinadas à frente, com as mãos segurando a saia, faz-se o giro até chegar à posição ereta e na qual as mãos já soltaram a saia e chegaram até o topo da cabeça em forma de um arco.

No *ballet*, a similitude se dá na realização do *bouffée en tournant*, o qual é executado em forma espiralar, deslizando os braços em movimento circular, juntamente, com o giro no sentido horário, os braços se iniciam em primeira posição até chegarem à terceira posição (Vaganova e quinta da *Royal Academy of Dancing*).



Figura 22. Primeiro é a sequência da Pretinha, depois a do *Ballet*
 Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A segunda movimentação (ver Figura 23) que as educandas e eu escolhemos da Pretinha, e é característica da dança, vai em direção aos saltos que são realizados em toda extensão coreográfica da mesma. Em nosso processo, realiza-se uma sequência na qual o primeiro movimento executado é um salto, com a perna direita dobrada em direção à porção posterior do corpo, e a esquerda esticada ao sair do chão, com um pequeno impulso, e os braços curvados para cima em direção frontal ao rosto, no momento da aterrissagem do salto a perna direita que subiu vai fazer um movimento de deslocamento de trás para frente, antes de encostar ao chão. Ao aterrissar, essa perna ficará um passo à frente da esquerda, em uma parada bem rápida, seguida de um movimento circular com a cintura pélvica até o chão. Com as mãos apoiadas na cintura, repete-se a mesma sequência para o lado esquerdo, apenas mudando a ordem das pernas na sequência.

No *ballet* clássico, o movimento de similitude se dá na execução do exercício de *temps levé*³⁹, em quinta posição dos pés e terceira de braços (método

³⁹ Tempo levantado. Esta é a designação para o salto dado sobre um pé e realizado em qualquer posição. O (A) bailarino(a) sai do chão com o pé bem esticado; usando toda a extensão muscular para realizar a elevação na ponta do pé, ficando esta ponta para baixo e a perna esticada após o *demi-plié*. O *temps levé* pode ser realizado *sur le cou-de-pied devant*, *sur le cou-de-pied derrière*, *en arabesque*, *en attitude*, *à la quatrième devant*, *en tournant* etc. (PAVLOVA, 2000, p. 218-219).

Vaganova), em *attitude effacée derrière*⁴⁰, começando com a perna direita atrás que será levada à frente no momento da aterrissagem do *temps levé*, em seguida, faz-se um *sous-sous*⁴¹, seguido de um *grand plié*⁴², concomitante a um *port de bras*⁴³, descendo os braços da terceira posição para a posição *bras bas*⁴⁴. Repete-se a sequência, mudando apenas a ordem das pernas.



Figura 23. Primeiro é a sequência da Pretinha, depois a do Ballet.

Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A terceira movimentação escolhida da Pretinha de Angola (ver Figura 24) versa sobre o trabalho de lateralidade muito latente em toda a coreografia do início

⁴⁰ Atitude apagada. Atitude em que o(a) bailarino(a) fica com o braço e a perna levantados do lado do público. Na escola russa e no método Cechetti, a perna levantada fica meio dobrada em atitude *effacée*. Na escola francesa, essa atitude recebe a designação de atitude *ouverte*. (PAVLOVA, 2000, p. 42).

⁴¹ Sub-sub. O *sous-sous* é um releve na quinta posição para a frente; pés juntos no momento de levantar nas pontas ou nas meias pontas, dando a impressão de que é um só pé. (*Ibidem*, p. 211)

⁴² Plié: dobrado. Refere-se a uma flexão do joelho ou dos joelhos. São dois os *pliés* principais: o *grand plié* e o *demi-plié*. No primeiro caso, o(a) bailarino(a) dobra pelos joelhos até que as coxas fiquem na horizontal. No segundo, fica no meio caminho; daí *demi-plié* – meio plié. [...] (*Ibidem*, p. 171).

⁴³ Movimentação dos braços. Na movimentação dos braços, o(a) bailarino(a) deve oscilar os braços pelo ombro e não pelo cotovelo, sendo o movimento suave, flutuante, gracioso. Os braços devem ficar arredondados, sem que se notem as dobras dos cotovelos. As mãos devem estar abertas, mas arredondadas, simples e graciosas. Ao mudar de uma posição para outra, os braços devem passar por uma posição designada por passagem. Segundo o método Cechetti, esta passagem corresponde à quinta posição *en avant* ou a primeira, na escola francesa. Ao passar de uma posição alta para uma posição baixa ou vice-versa, os braços devem seguir uma movimentação paralela. (*Ibidem*, p. 172-173).

⁴⁴ Braços baixos. Para o(a) bailarino(a), esta é a posição preparatória para as evoluções seguintes. Os braços ficam arqueados, as palmas das mãos ficam viradas uma para outra, as costas das mãos repousando levemente nas coxas. Os cotovelos não devem tocar no corpo. No método Cechetti, esta é a quinta posição *en bas*. (*Ibidem*, p. 58).

ao fim de sua execução, e em nosso processo de criação não poderia deixar de ser trabalhada. Em nossa sequência coreográfica, o movimento é executado com um deslocamento lateral, para a direita e a esquerda, marcado em dois tempos, simultâneo ao movimento circular das mãos de dentro para fora. A sequência é realizada em oito tempos.

No *Ballet*, essa movimentação é percebida na execução do *jeté*⁴⁵ *coupé*⁴⁶, o qual é realizado em dois tempos, e deslocado para os lados, isto é, trabalha a lateralidade, e os braços ficam na posição preparatória, *bras bas*. Repete-se a movimentação quatro vezes, o equivalente a oito tempos.



Figura 24. Primeiro é a foto da movimentação da Pretinha de Angola, em seguida do *Ballet*.

Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A terceira dança que elencamos para compor nosso processo de criação foi o Carimbó (ver Figura 25), que é uma manifestação folclórico-musical do Pará, expressivamente na Zona Praieira (Zona do Salgado), Zona Pastoril (Marajó) e no Baixo Amazonas. Um fenômeno resultante de um contato entre etnias indígena, africana e europeia, no que tange aos elementos que o constituem: música, instrumental, dança e poesia (MACIEL, 1983, p. xv).

⁴⁵ Jogado, lançado. Um salto de uma perna para outra. A perna jogada (ou lançada) descreve um movimento brusco, rápido no ar. Há vários tipos de *jetés*, dependendo da direção em que a perna é jogada. (PAVLOVA, 2000, p. 125).

⁴⁶ Cortado, cortando. Designação para um pequeno passo de preparação para o impulso para outro passo. De fato, um pé corta o outro, afastando-o e tomando o seu lugar. Existem dois tipos de *coupés*: *dessous* e *dessus* (por baixo ou por cima). A posição do pé em movimento, que se afasta, depende do passo seguinte ao *coupé*. (*Ibidem*, p. 73).



Figura 25. Carimbó.

Fonte: Neves disponível em: <http://wikidanca.net/wiki/index.php/A_Dan%C3%A7ado_Carimb%C3%B3>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

Carimbó, de etimologia indígena (curimbó = “madeira oca”). Para Salles (*apud* MACIEL, 1983, p. 16), o Carimbó veio da África, como variante do Batuque, palavra utilizada por muito tempo na Amazônia. Carimbó seria um termo genérico que significaria dança de negros ou outra dança de caráter religioso ou não.

Segundo Maciel (1983), a primeira descrição a respeito do instrumento Carimbó foi de responsabilidade de Vicente Chermont de Miranda, registrada no Glossário Paraense no ano de 1906, página 23. De forma bastante sucinta, ele faz alusão à possível origem africana do Carimbó:

É feito de um tronco excavado (*sic*), de cerca de um metro de comprimento e de 0,30 de diâmetro; sobre uma das aberturas se aplica um couro descabelado de veado, bem entesado. Senta-se o tocador sobre o tronco, e bate em cadência com um ritmo especial, tendo por vaquetas as próprias mãos. Usa-se o Carimbó na dança denominada batuque, importada da África pelos negros cativos. (MACIEL, 1983, p. 17)

Para Maciel (1983, p. 17-18), quando Vicente Salles defende a origem africana do Carimbó, ele está pautado nas referências contidas na Crônica do Pará e Maranhão que afirmam ser no período da colonização, a implantação do Batuque na região. “Ainda hoje, afirma o antropólogo, esta denominação é usada em Belém para designar a dança dos cultos afro-brasileiros”.

No que tange ao caráter instrumental, admitiram-se várias denominações para o mesmo instrumento: “Corimbo (a mais antiga); Curimbo (persistente em

algumas regiões); Carimbó (a mais atual e generalizada); Corimã (possivelmente extinta)” (MACIEL, 1983, p. 35).

Para Câmara Cascudo, o termo Carimbó é de origem indígena “da junção da palavra ‘*curi*’(= madeira) e ‘*-mbo*’(=oca), no decorrer do tempo passou a se chamar Carimbó” (*Ibidem*, p. 35). Maciel (*Idem*, p. 36) aponta que o instrumento possui imbricado em si, além dos traços linguísticos da cultura indígena: “A decoração com as cores marajoaras: preto, vermelho, azul. (Este fato foi observado em vários grupos de Carimbó); A alusão às crendices e superstições do nativo: o tambor é visto como um amuleto de sorte e protege aos que o cercam, de doenças e malefícios”.

O instrumento Carimbó, ao que tudo indica, não sofreu alterações em seus traços característicos: material, dimensão, composição, modo de execução, números de Carimbós. Sua denominação resistiu ao processo de aculturação (...). Hoje o Carimbó é um instrumento inconfundível e exclusivo da dança que herdou seu nome: A DANÇA DO CARIMBÓ. (MACIEL, 1983, p. 41-42)

O Carimbó é realizado sob a música intitulada também de Carimbó e a letra formada por versos com nomes de plantas, rios, praias, ilhas, enfim, uma poesia escrita por pescadores a respeito de momentos vivenciados por eles no dia a dia.

O figurino masculino utilizado no Carimbó faz alusão aos pescadores, por isso as calças são muito mais curtas que o normal, e as mulheres apresentam em sua indumentária longas saias bastante floridas e cores bem chamativas.

No Carimbó há um cortejo, no qual homens e mulheres se conquistam, mutuamente, por isso a Dança é desenvolvida em pares, se dispõem dançando em forma circular, sendo que o homem dança rodeando a mulher, no entanto, não se tocam no decorrer dos movimentos.

Homens e mulheres formam um círculo. Em pares soltos, giram em ritmos contagiantes e com requebros. A dançarina num dado momento, sai dançando até o parceiro mais próximo, tentando cobri-lo, jogando a barra da saia, o que o deixa contentíssimo, mas, caso a bailarina não consiga cobri-lo é substituída de sua posição. O JACURARU é outra parte da dança em que um casal entra na roda, dançando no ritmo e a dama tenta rasgar-lhe a camisa com os dedos, o que, se acontecer fará com que o cavalheiro retire-se da roda. A DANÇA DO PERU, ainda um casal, vai ao centro, onde a dama estende um lenço no chão. O cavalheiro terá de apanhar este lenço com a boca, causando grande alegria à dama. Caso não consiga abandonará a roda. No momento em que ele vai apanhar o lenço, todos cantam em coro: **“Xô peru, xô peru, o peru está na roda, xô peru, xô peru, o peru já rodou...”**. (JASTES, [s/d], p. 19)

A seguir mostrarei uma visão anatômica do giro feminino no Carimbó, já que foi o movimento que escolhemos para o nosso próprio processo:

[...] Para a execução do giro feminino realizam-se uma flexão de coxa esquerda, rotação lateral da coxa esquerda, flexão da perna esquerda na articulação do joelho e flexão dorsal do pé, a extensão da perna esquerda e a extensão da coxa esquerda e a transposição do peso do corpo para esse membro inferior. Em sequência faz-se a flexão da coxa direita, rotação medial da coxa direita, flexão da perna direita e flexão dorsal do pé, a extensão da perna e a extensão da coxa e a transposição do peso corpóreo para esse membro inferior. Repetem essa combinação de movimentos quatro vezes até completar o giro completo. Os membros superiores se movimentam de forma semelhante e alternadamente, realizam a abdução a extensão dos braços, a flexão dos antebraços, a abdução e extensão de punho e a flexão das falanges segurando a saia de um lado. Em sequência realiza-se a extensão de braço, a extensão de antebraço seguida novamente da flexão dos braços [...]. (MARTINS; ALVES *et al.*, [s/d], [s/p])

O Carimbó é a grande manifestação espetacular paraense, é a dança difundida em escolas de ensino formal, de dança, em projetos sociais, nas praças, etc. em qualquer mês do ano. Hoje, o Carimbó fortaleceu a Cultura e transcendeu a ideia de ser realizado apenas no dia do folclore ou nas festas juninas. O Carimbó pode ser realizado em qualquer idade, basta apenas o educador de Dança saber realizar os movimentos, de acordo, com a habilidade motora do indivíduo praticante.

Do Carimbó elencamos o giro para dialogar com a sequência de giros do *Ballet* (ver Figura 26). No Carimbó o giro tem como base de apoio o pé esquerdo, quando se gira para a direita, e o pé direito como condutor do giro, no sentido de dentro para fora, o eixo desse giro é central, e a marcação da cabeça está direcionada frontalmente à sala, em nosso caso, os braços elevados sobre a cabeça ambos em formato de arco convexo.

Semelhante ao giro do Carimbó, temos o *fouetté* no *Ballet* que é o giro da articulação coxofemoral⁴⁷, no qual se tem para sua execução, como base de apoio e de eixo central, nessa experimentação, a perna esquerda e o pé esquerdo na meia-ponta. A perna direita é conduzida em um *en l'air*⁴⁸ trabalhando assim a articulação coxofemoral. Cabe destacar que cada novo giro é impulsionado pela movimentação da perna direita em consonância com a sustentação do peso corporal na perna

⁴⁷ [...] é formada pela cabeça do fêmur, que roda dentro do acetábulo formado pelos ossos da bacia, a cabeça do fêmur e o acetábulo são recobertas por uma camada de cartilagem, que , uma substância branca com aproximadamente 3 milímetros de espessura. (SETTINERI, 1998, [s/n])

⁴⁸ No ar. Portanto, todos os movimentos em *l'air* são executados no ar. (PAVLOVA, 2000, p. 29).

esquerda, seguido de um *demi-plié*⁴⁹ para o início de um novo *fouetté*. Além do *fouetté* utilizamos também a *pirouette* em seguida, por ser realizada na mesma posição no início e no fim de sua execução, isto é, prepara-se e termina-se o giro na quinta posição dos pés. Assim como o *fouetté* a *pirouette* em seguida é impulsionada em cada novo giro pela rotação do braço que está em ação no movimento, concomitante a perna que realiza o *retiré* no giro.



Figura 26. O primeiro é o giro do Carimbó, o segundo é o *Fouetté*.

Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A quarta dança escolhida para compor o nosso processo foi o Samba de Cacete. Segundo Jastes ([s/d]), é a dança folclórica mais famosa do Município de Cametá, é a manifestação coreográfica mais bela do Pará, sob a ótica musical, é uma variante do batuque africano, sofreu alterações através dos tempos que a enriqueceram extraordinariamente.

Na época, os escravos africanos, localizados em nossa região, iam para o trabalho na lavoura quase sem alimentos adequados para o tipo de vida que levavam. Só tinham direito a descanso no final da tarde quando recebiam permissão para caçar ou pescar. Cavavam poços no leito dos igarapés centrais, os quais eles tapavam para colocar as armadilhas como pedaços de paus e de outros obstáculos, para a captura de peixes (traíra, jacundá, siri) quando a maré vazava. Todo esse sacrifício deu origem ao canto do Siríá - para os moradores do município de Cametá, a dança é conhecida como Síria (JASTES, [s/d], p. 20-21):

⁴⁹ Meio dobrado. Em geral, joelhos meio dobrados. Todos os passos de elevação, saltos etc., terminam em *demi-plié*. (PAVLOVA, 2000, p. 83).

*Siriá, meu bem siriá
Eu estava dormindo (refrão)
Vieram me acordar*

*Refrão
Oi meu bem siriá, siriá
Estava dormindo
Vieram me acordar*

*Se eu soubesse, eu não vinha do mato
Pra tirar sarará do buraco (bis)*

*Refrão
Namora pai, namora mãe, namora filha
Eu também sou da família
Também quero namorar*

*Refrão
Siriá meu bem siriá
Teu pai é traira, tua mãe jacundá*

Os trajes dos dançarinos são enfeitados, com bastante colorido, as mulheres usam blusas de renda branca, saias bem rodadas, amplas e floridas, além dos acessórios como pulseiras e colares de contas e sementes, e os pés descalços. Os homens também dançam descalços, com calças escuras e camisas estampadas, além de usarem chapéu de palha.

Tal qual o ritmo, a dança se inicia com um andamento lento, gradativamente, à medida que os versos vão se desenvolvendo, a velocidade cresce, atingindo ao final um ritmo quase frenético e agitadíssimo e criando um grande círculo girando em sentido anti-horário. Os brincantes dançam em círculo numa ordem em que os homens ficam no círculo maior, periférico, e as mulheres, em círculo menor e central, com expressão corporal recurvada em certos momentos e movimentos dos braços para cima ou para baixo, até chegar a uma alucinação total, formando as fornadas como é conhecido.

Há adesão de todos os presentes à dança, enquanto os tocadores e cantores vão improvisando as letras de acordo com as circunstâncias do momento ou fazendo de algum brincante o alvo de suas zombarias.

A música dessa dança é executada por um instrumental muito simples, basicamente um tambor escavado de um tronco, medindo 1,10 m de comprimento e com 25 cm de diâmetro. A parte de couro esticado, numa de suas extremidades, é

golpeado à mão. Mas, um segundo batedor, munido de dois cacetes⁵⁰ vai acentuando o ritmo com baques cadenciados no “rabo” do tambor. A utilização desses cacetes deu origem ao nome à dança.

A movimentação que escolhemos do Samba de Cacete (ver Figura 27) é característica marcante da dança e essa versa sobre o rebolado e o salto em uma base de apoio. Em nosso processo de criação, a sequência do movimento é feita mediante o repouso das mãos sobre a cintura, a elevação da coxa direita, em sentido vertical, de baixo para cima, concomitante a um pequeno salto no qual a perna esquerda fica esticada. Na aterrissagem, segue-se um movimento de marcação da cintura pélvica para a direita e esquerda, com os pés apoiados completamente no chão e uma pequena flexão nos joelhos, o que favorece a movimentação da pélvis.

Saliento o fato de que a posição inicial do corpo está direcionada à diagonal esquerda frente da sala. Ao iniciar o movimento, muda-se a direção do corpo para diagonal direita, e em cada mudança de perna há, conseqüentemente, mudança de diagonal. Assim também se faz no movimento da pélvis, sempre mudando de diagonal.

No *ballet* clássico, o movimento que dialoga com o Samba é o do *retiré*⁵¹, com as mãos apoiadas na cintura, realizado com mudança de diagonal, tal como no Samba de Cacete. Portanto, inicia-se a sequência do movimento em quinta posição dos pés sendo que o direito está na frente do esquerdo, faz-se o *retiré* com a perna direita saindo da diagonal esquerda para a direita. Em seguida, faz-se o *retiré* para esquerda, realiza-se uma sequência de quatro *retirés* alternando perna direita e esquerda, o último *retiré* é realizado com a perna esquerda e logo em seguida executa-se um *pas de bourrée*, também mudando de diagonal. Nesse caso, em que o *retiré* terminou para a diagonal esquerda, o *pas de bourrée* vai mudar para a diagonal direita. E segue-se mais uma vez toda a sequência do movimento só que agora começando com a perna esquerda e terminando toda a movimentação para a diagonal esquerda.

⁵⁰ Cacete: pedaço de pau com uma das pontas mais grossa que a outra; porrete (FERREIRA, 2001, p. 117)

⁵¹ Retirado. Designação para posição na qual o(a) bailarino(a) levanta a coxa para a segunda posição no ar de forma que a ponta esticada toque a parte traseira do joelho da perna de apoio. (PAVLOVA, 2000, p. 189).



Figura 27. Primeiro o movimento do Samba de Cacete, logo após a do *Ballet*.
Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

A quinta dança escolhida para fazer parte do processo de criação foi o Banguê, a qual Jastes ([s/d]) aponta ser uma dança criada por escravos africanos que moravam, na época, na cidade de Cametá.

Com uma espécie de necessidade permanente de expansão aos seus sentimentos, é de crê-se que, dando o título de “Banguê” ao engenho de açúcar, onde trabalhavam os escravos, desde logo pensaram em criar algo que fixassem aquele ambiente onde eram forçados a trabalhar até a morte. (JASTES, [s/d], p. 33)

Conforme Jastes ([s/d]), a dança foi criada por aqueles escravos, que eram fugitivos e habitavam em um Quilombo localizado na ilha do Pacai, situado às margens do Rio Tocantins, no município de Cametá. No dialeto africano, a palavra Banguê quer dizer “engenho de açúcar”. É uma dança que retrata a lida diária destes escravos nos engenhos por eles mesmos construídos, e nos quais não foi permitida a entrada de estranhos durante “uns 50 anos após a abolição da escravatura. O produto final desse trabalho era o açúcar mascavo, trocado na metade do rio por alimentos que os estranhos levavam” (p. 33).

A dança do Banguê ou dança dos engenhos, conhecida também como “dança da fertilização”, teve sua origem marcada no Brasil pelo ciclo da cana-de-açúcar, tendo sido criada em homenagem ao engenhos de açúcar onde trabalhavam os negros. Transmite o amor, o trabalho escravo e a alegria deste povo.

A coreografia desenvolvida nessa dança é a expressão desse trabalho escravo nos engenhos de açúcar. Jastes ([s/d]) afirma que o movimento ondulatório dos quadris ou cintura pélvica presente na dança faz alusão às espumas que

escorriam, juntamente, com a garapa pelo córrego, o vibrar dos corpos alude a uma fase do trabalho rítmico, e acelera-se no final como afirmação da alegria de se ter chegado ao término da produção.

A vestimenta dos homens é composta por calça branca, camisa da mesma cor da fazenda das mulheres, isto é, bem colorida, e dançam descalços. As mulheres dançam de blusa branca e saia colorida, ou vestidos coloridos, e nos cabelos um belo arranjo de flores, usam colares e pulseiras, combinando entre si, além de duas grandes argolas nas orelhas, e assim como os homens dançam descalças.

Nosso conjunto chegou preparado para brincar
nós temos banjos, tambores e maracás (bis)

Nós vamos nas onda do mar
eu quero ser o campeão deste lugar (bis)

O mês de maio chegou com felicidade
trazendo a flor da carícia para a cidade (bis)

Nós vamos beneficiar
a flor branquinha para mandar por Paraná (bis)

Lá na praia a rainha
defronte do chapéu virado
No caminho ouvi um barulho
era briga dos namorados

Ele chorava e reclamava de arrependimento
Por ela que não cumpriu com seu prometido (bis)

Lá na beira da baixinha
tinha um bem que eu queria (bis)

Queria, queria Maria
queria te pedir um pavor (bis)

Mas eu queria ser um beija-flor
pra ir no teu jardim para roubar uma flor (bis)

Não sei se foi feitiço ou se foi praga de urubu
na casa da namorada minha rede furou. (bis)

Furou a minha, furou a dela
puxei o tapete pra esquentar a costela dela.

A movimentação que escolhemos do Banguê (ver Figura 28), e que a caracteriza como um trabalho rítmico bastante frenético versa sobre os pequenos saltos no lugar, com uma contagem de um tempo para cada saltinho, transferindo o peso de um pé para o outro, acrescido de um ligeiro deslocamento lateral.

Percebemos a movimentação semelhante no *Ballet* na execução do movimento de *coupé dessous*⁵² e *dessus*⁵³ o qual é realizado com um pequeno salto transferindo-se o peso de um pé para o outro. Só não possui similitude no deslocamento lateral, uma vez que é realizado na posição vertical de baixo para cima.



Figura 28. A primeira é a movimentação do Banguê, e a segunda do *Ballet*.
Fonte: Arquivo pessoal Lucienne Coutinho (2013).

Ao lançar o olhar sobre o fazer criativo, nesse processo de criação, trago os autores que me deram base de sustentação e solidificação para o que eu estava propondo, juntamente com os meus educandos.

Começo com Kaeppler (2001) que lança mão de várias indagações a respeito das compreensões que tenho em relação aos termos usados, e dos cuidados que se deve ter em realizar conceituações delimitadas e definidas como o termo dança, que não possui um conceito universal já que esta definição varia de acordo com a cultura nativa que a difunde como uma manifestação corporal.

Esse cuidado eu busquei ter, em não cair no equívoco de realizar definições fechadas do que venha ser dança regional ou *ballet* clássico. Busquei fazer experimentações capazes de promover um diálogo entre técnicas corporais, aparentemente distintas, mas que no âmago possuem inúmeras semelhanças, sem, no entanto, difundir termos nem conceitos delimitados.

⁵² Cortado por baixo. Quando o *coupé* é *dessous*, ou por baixo, o pé corta por baixo do calcanhar do pé de apoio. [...] pé direito atrás e *pointe tendue*. *Demi-plié* no pé esquerdo e movimento em *fondue* sobre o pé direito ou no lugar vago pelo esquerdo e com este, ou *sur le cou-de-pied devant*, ou esticado para a frente [...]. O *coupé dessous* pode ser tomado de frente, de frente *croisé* ou de frente *éffacé*. (PAVLOVA, 2000, p. 74).

⁵³ Cortado por cima. Quando o *coupé* é *dessus* ou por cima, o pé corta por cima do dedo grande do pé de apoio. [...] pé direito para a frente e *pointe tendue*. *Demi-plié* sobre o pé esquerdo, seguido de um salto que traz o pé direito para o esquerdo, terminando em *fondue* sobre o pé direito ou no lugar vago pelo esquerdo e com este *sur le cou-de-pied derrière* ou estendido [...]. O *coupé dessus* pode ser tomado de frente, de frente *croisé* ou *éffacé*. (*Ibidem*, p. 74).

Outro ponto que destaco em Kaepler (2001), e que trouxe para o presente processo de criação, versa sobre o seu trabalho de analisar e descrever a estrutura de uma dança, e a partir desse olhar, construir uma linguagem “nova” em que correlaciona os termos da linguística com os movimentos que caracterizam uma dança (em seu exemplo a Dança *Hopi*, mas que serve para analisar qualquer outra dança). A partir desse dialogismo, ela dá uma denominação nova aos movimentos sem modificar sua estrutura.

Então, eu e as três educandas correlacionamos, neste trabalho, no qual trazemos uma experimentação “nova”, movimentos que estruturam algumas das danças regionais paraenses e alguns que estruturam o *ballet* clássico, promovendo diálogos, sem alterar a estrutura de movimentos de nenhuma das técnicas. Nos termos de Kaepler (*Idem*), nós construímos a nossa estrutura “nova” de movimentos a partir do diálogo entre as duas danças.

Sendo os **Kinemas**, como afirma Kaepler (*Idem*), unidades básicas de movimento, com as quais as danças são construídas, sem significado em si, eu vejo esse sendo o momento quando ainda estava escolhendo e experimentando, junto com as educandas, os movimentos de cada dança, uma vez que ainda não possuíam significados, pois ainda não havíamos encontrado o elemento implícito nesses movimentos capazes de correlacioná-los.

Os **Morfokinemas**, sendo as menores unidades com significado como movimento na estrutura de movimento, eu os identifico no momento em que chegamos à conclusão, a partir da experimentação corporal, do movimento que possui significado dentro do diálogo entre as duas técnicas, ou pela sua verossimilhança ou diferença.

Os **Motivos** são as sequências gramaticais de movimento, feitas de kinemas e morfokinemas que produzem entidades curtas. É o momento que eu defino como imbricamento do Kinema com o Morfokinema, formado da experimentação junto com a escolha do movimento. Nesse instante, já possuímos uma sequência gramatical dos movimentos, já sabemos explicar a razão da escolha ou o porquê daquele movimento no processo de criação que as educandas e eu nos propusemos fazer.

O **Corema** é a unidade coreográfica feita de uma constelação de motivos que ocorrem simultaneamente ou cronologicamente, com certa duração. Este seria o momento no qual eu realizo, junto com as educandas, a repetição de toda a construção do movimento, identificado o semelhante ou o diferente dentro dessa

construção dialógica, e em seguida juntas repetimos até encontrarmos a familiaridade na sequência construída.

Ainda tratando sobre o movimento no processo criativo realizado para esta pesquisa, no texto de Robatto (1994) observei a busca por uma abordagem analítica do movimento com a finalidade de compreender a interrelação na dança entre espaço, tempo, intensidade.

A partir do que a autora vai analisando, eu comungo com as suas ideias relacionadas a espaço cênico. No meu caso, a sala de dança foi esse espaço, o qual ela define como o espaço que extrapola os limites físicos do dançarino e alcança o ambiente no qual está atuando.

Quando Robatto (*Idem*) fala a respeito da dimensão do movimento dividida em três planos intrínsecos – altura, largura e profundidade –, eu classifico a minha experimentação no plano da altura já que se enfatiza a verticalidade presente nas duas movimentações de dança.

Instiga-me a fala dessa autora em relação ao tempo que é percebido na velocidade, na duração de cada movimento, assim como a intensidade do movimento que é percebida pelos fatores: peso, esforço, fluxo e impulso para o melhor desempenho do movimento.

Eu considero me enveredar nas ideias de Laban (1978), em sua Análise Laban de movimento (LMA), que é usada como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (de cunho artístico e/ou científico), método de treinamento corporal (teatro, dança, música), coreográfico, diagnóstico e tratamento em dança terapia. Versei sobre esse caminho de descrição e registro de movimento cênico em meu processo de criação com as educandas que considero de cunho artístico, científico, metodológico, educacional, social. E, principalmente, o diálogo entre os movimentos que Fernandes (2002) destaca no LMA e que eu me aproprio ao experimentar os movimentos.

Guglielmi (2011), que fala da linguagem secreta do corpo, me traz uma contribuição importantíssima no que tange à compreensão da linguagem corporal de minhas educandas no processo que vivenciaram comigo.

Essa autora me possibilitou estar ligada em cada movimento produzido no corpo de minhas educandas, mesmo que não fizessem parte do processo de criação. Isto porque algo estava implícito e queria me dizer alguma coisa, como frases do tipo: “estou cansada”, “não entendi”, “cansei” etc. Do mesmo modo, me

possibilitou compreender a forma de participação de cada educando na criação, isto é, eu passei a entender que aquele sujeito mais participativo demonstrava na linguagem de seu corpo esse desejo de produção, de contribuição, de envolvimento; em contrapartida, os mais introvertidos podiam não estar participando ativamente devido ao seu temperamento mais calmo, menos ansioso. Dessa forma, Guglielmi (2011) me estimulou a compreender e a analisar a linguagem corporal e a comunicação não verbal presente nos corpos dos meus educandos para o melhor desempenho em nosso processo de criação.

Nos escritos de Marques (1999; 2001), identifico meu processo de criação no qual busquei não apenas ampliar meu trabalho de professora e coreógrafa, mas também o meu olhar de artista, de pedagoga, de educadora, já que procurei experimentar um processo de criação tendo a participação de educandas, que fazem parte de um projeto social, como sujeitos construtores do conhecimento. Eu busquei instigá-las a pensarem e a analisarem sobre os movimentos em danças regionais e no *ballet* clássico, assim como a refletirem sobre quais são os critérios de semelhança ou diferença na análise dos movimentos elencados por elas. Assim, cada educanda contribuiu de forma imensurável nesta pesquisa. Cabe destacar que a sequência das danças apresentada nesta dissertação foi organizada para efeito de demonstração de uma possibilidade do processo e de seu resultado. Mas, além dessa, as educandas construíram outras possibilidades, isto é, as suas próprias sequências, elencaram as músicas e definiram outras ordens, como consta no DVD abaixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, enfatizei desde o início em que direção ela seguiria, e esta apontava para o dialogismo, como forma de construção de um saber teórico e prático, de relação. E tal saber foi se construindo em sala de aula, com meus educandos. Já que a educação é uma via de mão dupla, em minhas aulas, eu não apenas ensino como também aprendo.

No decorrer de minhas aulas, trabalhando tanto o *ballet* clássico quanto as danças regionais, passei a buscar e a produzir parâmetros capazes de favorecer um diálogo entre os princípios dessas danças na cena de meu ambiente de trabalho, a sala de aula de dança. Daí emergiu o problema da minha pesquisa: Como realizar um diálogo entre técnicas provenientes do *Ballet* Clássico e outras advindas de Danças Regionais, de forma lúdica e criativa, com adolescentes, tendo como resultado uma experimentação cênica diversificada e inovadora em Dança?

Para responder à pergunta da pesquisa, pretendi, como objetivo geral, investigar o processo dialógico dos elementos técnicos do *Ballet* Clássico com outros de Danças Regionais na construção de uma experimentação cênica em dança de forma lúdica e criativa, tendo em cena adolescentes do Projeto “Arte em Movimento” da Instituição Lar de Maria.

A pergunta foi sendo respondida ao longo das nossas experimentações iniciadas em setembro de 2013, e o diálogo foi se construindo entre o discurso presente no *ballet* clássico e o discurso nas danças regionais por meio de uma relação de “pergunta e resposta”, envolvendo técnicas do *ballet* clássico e de danças regionais. Eu indagava ao educando o que ele poderia realizar no *ballet* clássico como salto e que ele identificaria como salto em uma dança regional, mantendo o mesmo foco ou eixo de execução. E a partir de então se efetivou uma interação entre técnicas, ou gêneros como definiria Bakhtin (ROCHA, [s/d]; SOERENSEN, [s/d]).

Para encontrar respostas e alcançar os objetivos, foi necessária a análise de três aspectos imprescindíveis à minha pesquisa. O primeiro está direcionado à relação entre a teoria e a prática no que tange aos elementos técnicos do *Ballet* Clássico e de Danças Regionais. Parti do pressuposto de que

O homem elabora a teoria a partir do que faz na prática, por isso que a teoria não se liga só ao pensar ou a inteligência e raciocínio, mas está vinculada também à ação. A ação do homem em sua relação com o mundo é ação refletida, pensada, teorizada. A ação do homem é de transformação, e ao transformar a natureza transforma a si mesmo. (OLIVEIRA, 2002, p. 193)

A relação entre a teoria e a prática é tratada desde a revisão da literatura, quando foi possível apontar as origens, as construções, seus significados e a difusão de cada técnica de dança. O estudo dessa relação entre teoria e prática prossegue na experimentação.

Em nossa experimentação não objetivamos o aperfeiçoamento técnico da dança, mas a busca de promover um diálogo entre os discursos. Logo, vivenciamos a etapa de descobertas, de estratégias para relacionar os elementos técnicos do *ballet* capazes de dialogar com os das danças regionais elencadas na pesquisa – segundo aspecto imprescindível à minha pesquisa.

Analisamos os elementos que se assemelham e distinguem entre as técnicas em tela. No que tange aos caminhos espaciais, encontramos retilíneos e/ou angulares e/ou curvos e/ou sinuosos. Sendo assim, tanto no *ballet* quanto em danças regionais, percebe-se a presença de todos esses caminhos, na trajetória de saltos, giros, deslocamentos frontais e laterais. Todos estes são salientados em nosso processo, pertinentes a ambos os discursos.

Em quase todos os movimentos elencados para nosso processo de criação, enfatizamos em ambas as danças: o plano mesa, o deslocamento lateral e a verticalidade latente no *ballet* e presente em algumas das danças regionais por nós escolhidas.

Em relação aos conceitos de teatralidade e espetacularidade de Bião (2009, p. 163), aponto as danças regionais na vertente da teatralidade formada pelos “microeventos da vida cotidiana”, e o *ballet* clássico na espetacularidade formada pelos “macroeventos que ultrapassam a rotina, são extracotidianos”. As danças regionais são um exemplo de técnicas cotidianas; já o *ballet* clássico é um exemplo de técnica corporal extracotidiana.

O terceiro e último aspecto imprescindível à minha pesquisa que destaco são as contribuições que pretendo dar para futuros trabalhos que visem a um diálogo ético e estético entre as técnicas do *Ballet Clássico* e de Danças Regionais, numa mesma cena.

Espero ter provocado e incitado a processos de criação que envolvam as danças regionais em experimentações e discussões, uma vez que este campo ainda se encontra escasso de materiais de cunho acadêmico e científico.

Também desejo ter contribuído para a retificação de ideias obsoletas no que tange ao *ballet* clássico, visto pelo “senso comum” apenas como uma forma de dança fechada. Ao contrário, saliento-a como uma dança étnica, atrelada à sociedade na qual surgiu (KEALIINOHOMOKU, 2013 [1998]).

Por fim, espero ter inspirado pesquisas que versem sobre o dialogismo entre técnicas consideradas distintas, que, no entanto, em seu âmago, são mais próximas do que parecem a “olho nu”. Sob a ótica da pesquisa, elas podem ser desveladas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Fundação Cesgranrio-Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, 2005.

ALMEIDA, Fernanda Gonçalves; CARVALHO, INAIÁ Maria Moreira de. O Projeto Axé: relato de uma experiência. **Cad. CRH.**, Salvador, n. 23. p.76-97, jul/dez. 1995

AMARAL, Jaime. Das Danças Rituais ao *Ballet* Clássico. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.1, jan-jun, 2009.

AZEVEDO, Maria Ana Oliveira de. **O tamanco e o vaqueiro: um estudo dos elementos espetaculares da dança dos vaqueiros do Marajó, em Belém do Pará**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Bahia, 2004.

_____. **Seguindo a trilha dos vaqueiros: Uma dança sempre presente**. Tucunduba, v. 2, p. 04-15, 2011.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: Dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo/Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1995.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e cena baiana: textos reunidos**. Prefácio Michel Mafesoli. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Paul Bourcier; tradução Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. Cap.13, p.183-191.

BRITO, Danielle do Socorro Mescouto. **A Dança como mecanismo de desenvolvimento pessoal e educacional no Projeto Riacho Doce**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

BYRNE, John; HANCOCK, Shirley; MCCORMACK, Moira. **Os princípios e a prática da técnica clássica**. [s.l.]: [s.n], [s.d].

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013.

CAVRELL, Holly Elizabeth. **Dando Corpo à História**. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2012.

CÔRTEZ, Gustavo P. **Dança, Brasil!:** festas e danças populares. - Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

COUTINHO, Lucienne Ellem Martins. **Entre a teoria e a prática: um estudo histórico-etnográfico da metodologia de ensino do Ballet desenvolvida na Escola de Dança Ballare**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

DICIONÁRIO DE *BALLET*. Disponível em <
<http://Balletmschocolate.blogspot.com.br/2011/04/dicionario-de-Ballet.html?m=1>.
 Acesso em: 02 nov. 2013

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.

ELMERICH, Luis. **História da dança**. Prefácio de Francisco Mignone. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança Moderna e Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo, Annablume, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos.[et.al.]. 4.ed.rev.ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Erika K. **Um processo criativo em dança contemporânea: a simbiose Pedra/Osso na conexão entre os Princípios da Eutonia e os Fatores do Movimento**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008.

GOMES, Erika Silva. Processo criativo. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.1, jan-jun, 2009.

GUGLIELMI, Anna. Como você é? Os gestos dos braços, as mãos e os gestos. **A linguagem secreta do corpo: a comunicação não verbal**. 3. ed. Tradução Denise Jardim Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAWERROTH, Leonardo. **As origens e importância do grupo de danças folclóricas alemãs friedburg**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física, Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Bauru, 2007.

JASTES, Éder R. M. (Org.) **Coletânea de danças folclóricas regionais paraenses: das matizes que colonizaram a Amazônia brasileira ao valimento da miscigenação cultural do povo paraense**.[s.l.]: [s.n], [s.d].

_____. Dinâmica cultural nas danças tradicionais da Amazônia. **Revista Ensaio Geral**. Belém, v.1, n.1, jan-jun, 2009.

KAEPLER, Adrienne L. Dance and the concept of style. In: **Yearbook for Traditional Music**, Vol. 33. Los Angeles, CA: ICTM/UNESCO, 2001, p. 49-63.

_____. Dança e o Conceito de Estilo. In: **Antropologia da Dança I**, 2013, p. 87-96.

KEALIINOHOMOKU, Joan. Une anthropologue regarde le ballet comme une forme de danse ethnique. In: *Nouvelles de Danse, 34 et 35: Danse Nomade – Regards d'Anthropologues et d'Artistes*. Bruxelles: Contredanse, 1998, p. 47-67.

_____. Uma antropóloga olha o *Ballet Clássico* como uma forma de dança étnica. In: **Antropologia da Dança I**, 2013, p. 123-142.

KHAZNADAR, Chérif. Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia. (trad. Sérgio Guedes). In: **Etnocenologia: textos selecionados**. Cristine Greiner e Armindo Bião, organizadores – São Paulo: Annablume, 1999.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. Lisa Ulman, (Org.). São Paulo: Summus Editorial. 1978.

LAR DE MARIA. **Plano de Ação**. 2013.

_____. **Projeto Arte em Movimento**. 2013

LEAL, Eleonora Ferreira. **Rastros poéticos na dança**: o processo criativo-colaborativo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. 2012. 206p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2012.

MACIEL, Antonio Francisco de A. **Carimbó** – Um canto caboclo. (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. Campinas - SP, 1983.

MARQUES, Isabel. **A dança no contexto**. São Paulo: Ícone, 1999.

_____. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Gabriela de Oliveira; ALVES, Marcus Vinícius Sena; *et al.* **Análise anatômica da Dança “Carimbó”**. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/extensao-cultura/trabalhos-extensao-cultura/extensao-cultura-gabriela-oliveira.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

MAUSS, Marcel. “As Técnicas do Corpo”. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003: 399-422.

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

MONTAGUE, Sara. **Pas de deux**. New York: Universe Books, 1955.

_____. **The ballerina**. New York: Universe Books, 1955.

MONTEIRO, Mariana. O Balé de Ação: Teoria e História. In: Noverre. **Cartas sobre a dança**. São Paulo: EDUSP/ PAPESP, 2006, p. 33-69.

OLIVEIRA, Anderson. et al. **Danças folclóricas regionais brasileiras**. Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Belém: UNAMA, 2002

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 22. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

PAVLOVA, Anna. (Org.) **Dicionário de Ballet**. Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, 2000.

PEREIRA, Roberto. Gruas Vaidosas. In: **Lições de Dança 1**. Rj: Univercidade Editora, 1999, p. 217-239.

PINTO, Cibele L; TAVERES, Maria H. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

PIMENTA, ROSANA A. **Dança: Difusão e Discussão - Um Projeto Social na cidade de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo: 2008.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 01 de maio de 2014.

PROSCÊNIO. Disponível em <[http:// pt.wikipedia.org/wiki/Prosc% C3%AAnio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Prosc%C3%AAnio)>. Acesso em: 09 de abril 2014.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna**. A pedagoga do Corpo. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. (Dissertação de Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, SP: [s/n], 2001.

RIBEIRO, Hugo Leonardo. Folclore versus parafolclore: o caso das Taieiras de Sergipe. In: **VIII Reunião de Antropólogos do Norte Nordeste - ABANNE**. São Luis: Elizabeth Maria Beserra, 2003. v. 1.

ROBATTO, Lia. **Dança em Processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

ROCHA, Aldeir. **Ideologia e dialogismo**: o que de Bakhtin cabe na sala de aula? [s.l.]: [s.n], [s.d].

SAMPAIO, Flávio. **Curso de metodologia do ensino da dança clássica**. [s.l.]: [s.n], [s.d].

SETTINERI, Luiz Irineu Cibils - Biomecânica - Noções Gerais - Editora Atheneu – 1988. Disponível em <<http://alpesmedical.no.comunidades.net/index.php?pagina=1055100470>>. Acesso em: 09 de abril de 2014.

SOERENSEN, Claudiana. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. **Travessias**. [s.l.]: [s.n], [s.d].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. - São Paulo: CORTEZ; 1994.

VASCONCELOS, João. Estéticas e políticas do folclore. IN: **ANÁLISE SOCIAL**. Volume XXXVI (158-159), 2001, p. 399-433.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRANTES, José. **Fazer monografia é moleza**. O passo a passo de um trabalho científico. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ASSIS, Monique Ribeiro de. **Entre o Drama e a Tragédia: pensando os Projetos Sociais de Dança na cidade do Rio de Janeiro**. Monique Ribeiro de Assis; orientadora Prof.^a Dr.^a Nilda Teves Ferreira. Tese de Doutorado. 2003

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. –2^a ed – São Paulo Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior)

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**; tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.p. 693-713.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.130 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o movimento**, volume 2, Bases de exercícios. André Lamotte. [Tradução: Afonso Shiguemi Inoue Salgado]. São Paulo: Manole, 1991.

_____. **Anatomia para o movimento: introdução à análise das técnicas corporais**. São Paulo: Manole, 1991, v.1.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação**; apresentação Marilene Almeida e Rosa Vasconcellos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CORDEIRO JUNIOR, Jussaty Luciano. **O imbricamento entre vozes e ecos da cultura popular erudita [manuscrito]**: um estudo sobre o dialogismo na obra “O queijo e os vermes” de Carlos Ginzburg. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2008.

CORREA, Adriana; ASSIS, Monique. **Dança em Projetos Sociais: análise da construção de sentidos no discurso jornalístico.** *Corpus et Scientia*, vol. 2 , n. 2 , p. 23-36, setembro 2006

EMERSON, Caryl. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**; tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de moleiro perseguido pela inquisição**; tradução Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas José Paulo Paes; revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa:** orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4ª ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Carina Borgatti. **Projetos sociais nos contextos da responsabilidade social e do terceiro setor – uma contribuição das metodologias de projetos.** Universidade do Rio de Janeiro, 2011.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, métodos e técnicas.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte.** São Paulo: Ática, 2006.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** São Paulo: Annablume, 2003

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. Revisada e Atualizada. 5ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

ZEMP, Hugo. **Les danses du monde**, Collection CNRS. Paris: CNRS/Musée de l'Homme, 2010, p. 3-25.

_____. Para entrar na dança. In: **Antropologia da Dança I**, 2013, p. 31-56.

REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

BALLET COMIQUE DE LA REINE. Disponível em < <http://www.examiner.com/article/art-and-war-catherine-de-medici-s-contributions-to-history>>. Acesso em :16 de março de 2014.

BALLET CLÁSSICO. O Lago dos Cisnes. Disponível em <http://crisballet.com.br/conheca_o_ballet.html>. Acesso em 16 de março 2014.

BLASIS, Carlos. Disponível em <http://michaelminn.net/andros/biographies/blasis_carlo/>. Acesso em 16 de março de 2014.

NEVES, Adriana di Marco. A DANÇA DO CARIMBÓ. Disponível em <http://wikidanca.net/wiki/index.php/A_Dan%C3%A7a_do_Carimb%C3%B3>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APLICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS EDUCANDOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.

Universidade Federal do Pará
 Instituto de Ciências da Arte (ICA)
 Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável por _____, idade _____, sexo _____, declaro que voluntariamente autorizo a sua colaboração na pesquisa de Dissertação de Mestrado da Prof.^a mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo, que tem como cerne a construção de uma experimentação cênica capaz de mostrar duas técnicas distintas, a do Ballet Clássico, e da Dança Regional pertencente a nossa cultura paraense, em uma mesma cena. Após compreender do que se trata, entendi que quaisquer informações e imagens obtidas sobre o (a) menor acima nominado (a) sob minha responsabilidade contribuirá para a análise da pesquisadora. Por conseguinte, os resultados das análises de referidas informações e registros terão propósitos científicos e acadêmicos. Eu entendo que não poderei, em hipótese alguma, desistir da autorização de participação do (a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo já que contribuirá para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. A assinatura deste termo preenchido significa que concordei livremente em autorizar a participação do (a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira: Tel.(91) 88691170, e-mail: lbvieira@ufpa.br/
lia41braga@yahoo.com.br

Co-orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo: Tel.(91) 87076718 / 91633303, e-mail:
giguilhon@yahoo.com.br

Pesquisadora:

Prof.^a Mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho: Tel.(91) 82761662 / 88232406,
 e-mail: lucienneufpa@yahoo.com.br; lucienneufpa@hotmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA) /Instituto de Ciências da Arte (ICA/PPGArtes)

LOCAL E DATA: _____

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

 (Nome por extenso)

 (Assinatura)

APÊNDICE B: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APLICADO À GESTORA DO LAR DE MARIA.

Universidade Federal do Pará
 Instituto de Ciências da Arte (ICA)
 Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, gestora do Departamento de Assistência e Promoção Social da Associação Assistencial Espírita “Lar de Maria” declaro que autorizo voluntariamente o uso de informações e imagens sobre referida Associação, como colaboração na pesquisa de Dissertação de Mestrado da Prof.^a mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo, que tem como cerne a construção de uma experimentação cênica capaz de mostrar duas técnicas distintas, a do Ballet Clássico, e da Dança Regional pertencente a nossa cultura paraense, em uma mesma cena. Após compreender do que se trata, entendi que quaisquer informações e imagens obtidas sobre a Associação Assistencial Espírita “Lar de Maria” contribuirá para a análise da pesquisadora. Por conseguinte, os resultados das análises de referidas informações e registros terão propósitos científicos e acadêmicos. Eu entendo que não poderei, em hipótese alguma, desistir da autorização do uso de informações e imagens nesse estudo já que contribuirá para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. A assinatura deste termo preenchido significa que concordei livremente em autorizar o uso informações e imagens da Associação Assistencial Espírita “Lar de Maria” nesse estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira: Tel.(91) 88691170, e-mail: lbvieira@ufpa.br/
lia41braga@yahoo.com.br

Co-orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo: Tel.(91) 87076718 / 91633303, e-mail:
giguilhon@yahoo.com.br

Pesquisadora:

Prof.^a Mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho: Tel.(91) 82761662 / 88232406,
 e-mail: lucienneufpa@yahoo.com.br; lucienneufpa@hotmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA) /Instituto de Ciências da Arte (ICA/PPGArtes)

LOCAL E DATA: _____

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

 (Nome por extenso)

 (Assinatura)

APÊNDICE C: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APLICADO À ASSISTENTE SOCIAL, À PSICÓLOGA E À PEDAGOGA DO LAR DE MARIA.

Universidade Federal do Pará
 Instituto de Ciências da Arte (ICA)
 Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, idade _____,

sexo _____ declaro que aceito colaborar voluntariamente na pesquisa de Dissertação de Mestrado da Prof.^a mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo, que tem como cerne a construção de uma experimentação cênica capaz de mostrar duas técnicas distintas, a do Ballet Clássico, e da Dança Regional pertencente a nossa cultura paraense, em uma mesma cena. Após compreender do que se trata, entendi que quaisquer informações e imagens obtidas sobre mim contribuirá para a análise da pesquisadora. Por conseguinte, os resultados das análises de minhas informações e registros terão propósitos científicos e acadêmicos. Eu entendo que não poderei, em hipótese alguma, desistir de participar desse estudo já que contribuirei para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. A assinatura deste termo preenchido significa que concordei livremente em participar desse estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira: Tel.(91) 88691170, e-mail: lbvieira@ufpa.br/
lia41braga@yahoo.com.br

Co-orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Giselle Guilhon Antunes Camargo: Tel.(91) 87076718 / 91633303, e-mail:
giguilhon@yahoo.com.br

Pesquisadora:

Prof.^a Mestranda Lucienne Ellem Martins Coutinho: Tel.(91) 82761662 / 88232406,
 e-mail: lucienneufpa@yahoo.com.br; lucienneufpa@hotmail.com

Universidade Federal do Pará (UFPA) /Instituto de Ciências da Arte (ICA/PPGArtes)

LOCAL E DATA: _____

NOME E ASSINATURA DO ENTREVISTADO

 (Nome por extenso)

 (Assinatura)

APÊNDICE D: ELEMENTOS ESCOLHIDOS PELA EDUCANDA RAYSSA PARA A SUA SEQUÊNCIA.

1º xate

musica: xate do Verequete

tempo: 0:05 / 0:24

Balé

musica: Valsa da Marajó

tempo: 0:00 / 0:15

2º xate

musica: xate do Verequete

tempo: 0:25 / 0:35

Balé

musica: 3º movimento ralinha

tempo: 0:17 / 0:27

3º xate

musica: xate do Verequete

tempo: 0:47 / 0:65

Balé:

musica: 17 Faixa 17

tempo: 0:00 / 0:10

1 Pretinha

musica: A camisa de murim

tempo: 0:00 / 0:16

Balé

musica: 14 FAIXA 14 tempo: 0:00 / 0:18

2 Pretinha

musica: A casinha do cabaca

tempo: 0:00 / 0:08

Balé

musica: Natturmo - mendeu campos

Tempo: 1:35 / 1:45

3 Pretinha

Musica: caca Perurui

tempo: 0:00/0:10

Balé

14 Faixa 14

tempo: 0:00/0:20

Gamba

Musica: Barbaleta da Iza Amarelá

tempo: 0:30/0:40

Balé

Musica: Leunde n. 11

tempo: 0:07/0:17

Banguê

Musica: 03 Faixa 03

tempo 0:00/0:10

Balé

Musica: 11 Faixa 11

Tempo 0:07/0:17

Carimba

Musica: Sereia da Mar

tempo

Balé: 0:00/0:10

Musica: sereia da Mar

tempo: 0:10/0:20

APÊNDICE E: ELEMENTOS ESCOLHIDOS PELA EDUCANDA SUANY PARA A SUA SEQUÊNCIA.

Suany heite

25 03 14

DSRQSS

- Kote
faixa 36
até 10 segundos.
- Padêbumer com deubula
faixa 28
até 15 segundos.
- Samba ode cacete e
faixa 02
até 10 segundos.
- Netona
faixa 31
até 9 segundos.
- Corimbo (gino)
faixa 01
até 07 segundos.
- Buvoner
faixa 79
até 10 segundos.

MÁXIMA

lote 6 faixa 11c
até 10 segundos.

- cambuata
faixa 43
até 10 segundos

- rebalado da pretinha
faixa 07
até 8 e 15 segundos

- plier:
faixa 34
até 09 segundos.

- pretinha faixa 33
até 10 segundos

pretinha (curo)
faixa 09

25 segundos
até 30

pineta
faixa 34
até 2 segundos.

pretinha
faixa 08
até 06 segundos.

☉ Cete - culpa: 2

☉ faixa 33

☉ até 10 segundos.

☉ sangue

☉ faixa 53

☉ até 8 segundos

- uaba

☉ faixa 64

☉ até 10 segundos

☉ até faixa 81

☉ até 06 segundos

☉ culpa - uaba

☉ faixa 21

☉ até 13 segundos