

A dança do Brasil e o movimento do encontro: discussões acerca do tema na BNCC e possibilidades de ação para o seu ensino

*The Brazilian dance and the movement of meeting: discussions on this
topic in the BNCC and possibilities for action for this teaching*

Paula Caruso Teixeira¹
Juliana Magalhães Machado Pedroso²

Resumo

O artigo procura analisar as proposições do novo documento normativo para a educação nacional - a Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino da dança do Brasil no ensino fundamental, levantando hipóteses que indagam as escolhas do documento e quais as consequências para o trabalho a ser feito com o tema dentro do âmbito escolar. Busca-se levantar alguns conceitos sobre as características da cultura popular que afetam a qualidade da proposição a ser realizada na escola, apontando caminhos e opções percorridas pela autora em sua formação em dança e em sua docência na rede municipal de São Paulo. Por fim, conclui-se refletindo quais os aprendizados possíveis em um projeto aprofundado com a cultura popular e a dança do Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Dança na escola. Cultura Popular. Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).

¹ Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena e dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9484-3935> Contato: pcarusot@gmail.com

² Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8898-8791> Contato: jpedroso@outlook.com.br

Abstract

The article seeks to analyze the proposals of the new normative document for national education - the National Curricular Common Base regarding the teaching of Brazilian dance in elementary education, raising hypotheses that question the choices of the document and the consequences to the work to be done with the theme within the school. It seeks to raise some concepts about the characteristics of popular culture that affect the quality of the proposal to be performed at school, pointing out ways and options covered by the author in her training in dance and her teaching in the municipal network of São Paulo. Finally, it concludes by reflecting on the possible lessons learned in an in-depth project with popular culture and Brazilian dance.

Keywords: National Common Curricular Base. Dance at school. Popular culture. BPI Method (dancer-researcher- Interpreter).

O presente artigo pretende lançar discussões de como se encontra o atual projeto de ensino da dança do Brasil³ no novo documento normativo para a educação brasileira - a Base Nacional Comum Curricular - levantando hipóteses que indagam as escolhas do documento e quais as consequências para o trabalho a ser feito com a dança do Brasil dentro do âmbito escolar.

³ Existem muitas nomenclaturas para definir as manifestações da cultura popular brasileira e suas expressões do movimento. Para melhor definir o trabalho em questão, pretende-se usar a expressão “dança do Brasil”, utilizada por Cássia Navas (2003, p.37), assim descrita: “Ao abrigo desta segunda expressão poderiam estar as danças que pertencem aos habitantes do Brasil, a partícula do (de+o) sugerindo uma relação de “posse” ou propriedade, um índice a apontar o fenômeno de domínio ou “pertença” aos habitantes-artistas de algum lugar. São obras que foram criadas por cidadãos de um determinado país ou território, ou mesmo por eles executadas, quando se tratarem de obras que tenham caído dentro da categoria “de domínio público” ou que analisadas dentro de contemporâneos parâmetros de autoria, se constituam re-leituras de criações originais recaindo-se em discussões mais sistêmicas da noção de autoria de uma obra coreográfica em si.” A decisão por este termo vem do esforço em demonstrar o protagonismo dos brasileiros ao construírem seus próprios esquemas de cultura. Busco que seja claro o posicionamento do texto de que a dança do Brasil é múltipla e singular, não cabendo em qualquer tentativa de homogeneização. Alfredo Bosi (1992, p.308) assim também o enfatiza: “Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Talvez se possa falar em cultura bororo ou cultura nhambiquara tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea”.

O objetivo primordial desse texto é questionar qual trabalho queremos fazer com este tema, trazendo problematizações e sugerindo práticas para esse exercício. Para além do “quem” irá fazer isso, questiono principalmente o “como” será feito, dada a pertinência da inserção da dança do Brasil e da cultura popular na escola.

Como método, realizou-se no documento⁴ uma análise de discurso⁵ com ênfase na etapa do ensino fundamental, área de trabalho da autora, na tentativa de compreender as construções ideológicas do mesmo, além de uma revisão bibliográfica focada na construção social do currículo. Em seguida, parte-se para uma análise das características da cultura popular a partir de uma bibliografia pautada na área das ciências sociais e, por fim, levantam-se algumas alternativas de trabalho para com o tema a partir de minhas vivências como bailarina e pesquisadora com o Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI)⁶ e de uma revisão bibliográfica de teses que desenvolveram projetos educacionais com o BPI.

A Dança do Brasil no Currículo Brasileiro

A dança do Brasil até o presente momento não tem, por força de lei, um espaço específico e um projeto claro dentro do currículo das escolas brasileiras. A própria dança ainda busca um espaço autêntico, delineando-se como manifestação artística e um campo de construção de conhecimento independente.

⁴ A análise deu-se com a segunda e terceira versão do documento, esta última homologada.

⁵ Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2010, p.15).

⁶ O Método BPI foi criado pela Profa. Dra. Graziela Rodrigues. Trata-se de uma metodologia de criação e pesquisa em dança desenvolvida a partir de estudos de campo com as mais diversas manifestações culturais brasileiras realizadas desde 1980 pela artista e sistematizada no seu livro “Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação” (1997) e aprofundada na sua tese de Doutorado “O Método BPI e o desenvolvimento da Imagem Corporal: Reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste Método” (2003). Seu desenvolvimento pode ser acompanhado através do Grupo de pesquisa Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) e Dança do Brasil (2007), de dissertações, teses, artigos e outras publicações.

Desde 1971, com promulgação da LDB 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) o componente Arte ensaia fazer parte do currículo brasileiro da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)⁷. A LDB 9394/96 já cita o componente Arte e suas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), porém a efetivação desses campos como áreas autônomas ainda caminha com a ajuda da lei 13278/2016, que inclui a dança como componente obrigatório do currículo brasileiro. Ainda é massiva a presença do professor de Artes polivalente, que ensina todas as frentes artísticas.

É importante citar que as leis de 10.639 e 11.645 promoveram a inclusão no currículo oficial da rede de ensino nacional o estudo das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, a serem trabalhadas com ênfase na Literatura e na Arte.

Quanto à metodologia e aplicação desses conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram avanços na proposição de ações para a inserção da dança na escola.

Apesar de todos esses acontecimentos, a dança do Brasil ainda se faz presente no ambiente escolar, na maioria das vezes em atividades esparsas como quadrilhas coreografadas de festas juninas, pinturas no Dia do Índio e atividades sobre lendas folclóricas.

A Base Nacional Comum Curricular, que tem caráter normativo e válido para todo o território nacional, sugere o trabalho com a dança do Brasil⁸ em dois espaços principais dentro da área de conhecimento Linguagens: inserida no subcomponente da Arte - Dança e no componente Educação Física. Cada etapa da Educação Básica

⁷ Para conhecer mais a respeito do caminho da inserção da dança no currículo brasileiro, recomendo a autora Márcia Strazzacappa e seu artigo “Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança”, publicado em 2004.

⁸ O documento da Base Nacional Comum Curricular usa diferentes terminologias para abordar o trabalho com a dança do Brasil como, por exemplo: danças e brincadeiras populares, jogos da cultura popular, danças de matrizes africanas e indígenas, danças regionais, manifestações populares de dança. Apesar da variedade de termos, considera-se pelas sucintas descrições no documento, que tratem da dança inserida na cultura popular.

desenvolve na escrita seus objetivos de aprendizagem em separado, de modo que é apenas possível rascunhar o projeto sugerido pela base para com o tema.

Da segunda para a terceira versão do documento no campo do ensino fundamental, a menção específica ao conteúdo sai da unidade temática Dança e vai para a unidade Artes Integradas, tendo como objeto de conhecimento o patrimônio cultural. Nos anos iniciais, sugere-se “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p.199). Ao todo, são feitas três menções diretas na etapa analisada: uma nas habilidades gerais da etapa do ensino fundamental, uma para anos iniciais e uma nos anos finais. Houve uma considerável diminuição das menções diretas a cultura popular e um deslocamento ou afrouxamento deste conteúdo conectado ao saber ligado ao corpo.

No componente Educação Física, a dança do Brasil é citada continuamente dentro das unidades temáticas Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas, seguida de verbos como: experimentar, fruir, reconhecer, valorizar, refletir, preservar e reconstruir.

Não há dúvidas de que as duas áreas são convocadas a entrarem em contato com o tema, porém, analisando a frequência e pormenorização das sugestões, fica claro ao leitor que a Educação Física é o componente que deve trabalhar as danças populares com ênfase e verticalidade.

A primeira questão que propomos é: afinal, quais são os objetivos de aprendizagem da cada área? Consideramos importante questionar qual será a perspectiva de trabalho de cada componente, o que os difere e qual o conhecimento específico em questão, evitando assim propostas generalistas e sem construção de conhecimento.

Segundo versão anterior da Base Nacional, a Educação Física teria por objeto de estudo “a cultura corporal de movimento, conferindo relevo à pluralidade das

práticas corporais”. O documento enfatizava ainda que “é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às manifestações da cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2016, p.100). Entende-se, portanto, que caberia ao componente, promover propostas que favoreçam uma vivência crítica da Dança do Brasil. A Base, contudo, afirmava que:

É importante salientar que a Educação Física, neste documento, entende esse universo [a Dança] a partir das interfaces específicas com o campo do lazer e da saúde, ocupa-se dos conhecimentos que potencializam o envolvimento dos/as estudantes com manifestações populares dessas práticas, centradas na sociabilidade e na diversão (Ibidem, p.103-104).

A última versão omite esta discussão, entretanto, caracteriza a unidade temática Danças reduzindo-a a uma área que “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias”.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) lançou em dezembro de 2015, reagindo a primeira versão da Base, um documento escrito por vários pesquisadores da Educação Física debruçados sobre a questão do ensino da dança na escola pela educação física escolar (EFE) criticando esta abordagem, argumentando que a dança, dentro da educação física “deve vir articulada ao pensamento e descoberta, para que o aluno compreenda o significado da dança e sua expressão. Assim, a educação física não vai se preocupar somente com a técnica, mas também com ela, entendendo-a como um processo de reflexão e elaboração de conhecimento” (CBCE, 2015, p.16).

É visível como houveram profundas mudanças nas concepções pedagógicas ao longo da história da educação física no Brasil. Abaixo, segue um exemplo do que, no mesmo documento do colégio, deveria a ser um trabalho ideal com a dança:

Nas aulas de Educação Física, tematizar a dança não significa selecionar uma coreografia específica e apresentá-la às crianças e jovens para que a memorizem e reproduzam. O desafio se apresenta na leitura crítica da sua ocorrência social, isto é, dos seus contextos de produção, manutenção, transformação etc. Nesse sentido, as atividades didáticas preveem situações de estudo e análise histórica da dança eleita como tema num dado período letivo (mês, bimestre, trimestre, semestre etc.), as razões de suas transformações, a compreensão do seu significado no contexto social de origem e, finalmente, as reinvenção e descoberta das várias formas de dançar, pois a prática formal da dança é uma característica de grupos sociais que em pouco ou nada se assemelham ao público escolar (Ibidem, p.11).

A citação acima se inicia negando uma constante realidade do trabalho em dança ao longo da vida escolar: a reprodução irrefletida de movimentos associados à dança do Brasil. Supondo que essa seja uma prática superada e que todos os profissionais do componente almejem desenvolver uma docência qualificada com o conteúdo, ainda assim, questionamos a viabilidade dessa tarefa por uma área que tem uma escassa formação em dança. Os cursos de educação física geralmente possuem algumas poucas matérias obrigatórias que abordam a dança. Fica a cargo de o aluno se especializar no tema por outros grupos de estudo. Ou seja, existem profissionais que entram em contato aprofundado com o conteúdo da dança, porém isso não é uma exigência substancial na formação. Além disso, qual será a possibilidade de um projeto comprometido com a dança do Brasil em uma área que ainda precisa atender tantas outras frentes de conhecimento corporal como esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura em – geralmente – uma aula por semana na etapa inicial do ensino fundamental?

O que quero salientar é a fragilidade com a qual a Base Nacional está tratando um tema de suma importância: a nossa corporalidade plural enquanto povo. Desde a escrita ambígua, que salientava o foco das proposições no lazer e ao mesmo tempo convoca à reflexão, até a ação relapsa de conferir o tema a um grupo não especializado no conteúdo.

Pretendemos, por fim, chamar a atenção para a última frase da citação que afirma que o público escolar não está familiarizado com a prática formal de dança. Primeiramente, o papel da dança na escola não é formar artistas, muito menos introduzir os alunos a uma técnica “formal” específica. Na escola ela está interessada em uma experiência transformadora e emancipatória com o movimento. Não nos cabe refinar o gesto ou docilizar os corpos. O argumento de que a educação física irá atuar na busca de “várias formas de dançar” deixa implícita uma concepção de que a dança trabalhará por uma linha estética específica, tecnicista ou buscando um aprendizado descolado da realidade desses corpos.

As educadoras Ana Terra⁹ e Uxa Xavier¹⁰, responsáveis pela elaboração do documento estadual de São Paulo “Orientações Curriculares e Didáticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Dança”, composto por orientações e proposições aos professores da rede estadual de São Paulo, salientam que no âmbito escolar a dança “não tem a função de oferecer uma formação profissional, mas proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, apreciar, criar e viver a dança na escola, tendo experiências com sentido e ligadas ao mundo dessa linguagem expandindo as possibilidades de formação e de participação social” (2013, p.68).

Não haveria nenhum impedimento ou conflito, portanto, para a unidade temática da dança dentro do componente Arte trabalhar os conteúdos da dança do Brasil. A reflexão e fruição a partir da pluralidade do movimento frente a diferentes contextos e corporalidades são parte dos objetivos da inserção da dança na escola.

Quanto a seus objetivos de aprendizagem, a BNCC ressalta que a dança é uma produção de conhecimento através do corpo, produzindo saber e criticidade.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento

⁹ Educadora e artista da dança, socióloga (FFLCH/USP), mestre em Artes (IA/UNICAMP) e doutora em Educação (FE/UNICAMP). Professora Doutora do Curso de Dança da UNICAMP.

¹⁰ Especialista no Método Laban - Especialização pela USP; Curadora de Dança do projeto Casas de Cultura e Cidadania AES/Eletropaulo.

dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BRASIL, 2017, p.193).

Não há uma linha clara da metodologia que deve ser aplicada nas aulas de dança no ambiente escolar, porém, segundo o próprio documento, esse caminho deve perpassar a prática, a multiplicidade, a criação e a reflexão. Assim sendo, qual o motivo da apartação da dança do Brasil da unidade e conteúdo da dança? Porque unicamente este conteúdo da área de conhecimento dança é delegado à área de conhecimento Educação Física?

Proponho conhecermos um termo utilizado no campo da educação: o currículo oculto.

Pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização – ainda que não declarada – da função social de controle que a escolarização exerce (VALLANCE, apud GIROUX, 1986, p.71).

O currículo oculto se traduz em uma série de escolhas implícitas nos documentos legais e as ações decorrentes destas no âmbito escolar, que provocam aprendizados sutis e irrefletidos naturalizados como legítimos, quando são reflexos de um momento histórico e passíveis de crítica e transformação. Currículo oculto é, por exemplo, a quantidade de horas que se dedica a cada componente curricular. Oculto porque passa incólume pelo questionamento do que consideramos pertinente com a educação em nossa sociedade, e mais importante – o porquê. Currículo oculto

é um documento que separa uma área denominada Linguagens e a discrimina não em ordem alfabética, evidenciando a inexistência de uma hierarquia, mas enumerando coincidentemente da que tem mais tempo no currículo (Língua Portuguesa) para a menos trabalhada (Artes).¹¹

A história da educação já demonstra que o currículo também pode ser compreendido como instrumento de manipulação dos saberes – ou, melhor ainda, do que efetivamente se deve saber e, portanto, a elaboração de um currículo está longe de ser uma plataforma desinteressada de proposição de conhecimentos (MOLINA, 2016).

Tenha ou não intencionalidade, o texto da Base separa em diferentes componentes o estudo do movimento criando uma dicotomia entre dança acadêmica¹² e dança popular. Qual o discurso latente nessa divisão em uma sociedade altamente segmentada em classes sociais como a brasileira?

A cisão entre dança popular e dança acadêmica se parecia a uma longa e preconceituosa divisão na sociedade entre a cultura erudita e a popular. A erudita - neste caso, representada pelo conhecimento sistematizado e codificado em dança, cujo acesso além dos muros da escola ainda se restringe às classes dominantes devido a seu alto grau de investimento financeiro, e a popular - caracterizada por seu pertencimento a uma entidade homogênea, sem individualidade, nomeada por “povo” que, ao ser delegada a uma área não especializada, corre o risco de perpetuar na escola os abismos entre as culturas em nossa sociedade.

Ao segmentar os objetivos de aprendizagem da dança delegando a dança do Brasil para a Educação Física, a Base impõe de forma turva a hierarquia entre as

¹¹ A área de conhecimento Linguagens é constituída na Base por: Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa.

¹² Por dança acadêmica, quer-se salientar as propostas de movimento possuidoras de princípios motores e estéticas específicas, codificadas, sistematizadas e didaticamente transmissíveis. São exemplos: o ballet, o jazz, a técnica Graham, Limón, entre outras.

formas de dançar, salientando qual é o capital cultural¹³ reconhecido no âmbito escolar.

O sociólogo deu ênfase em seus estudos ao ambiente escolar sendo este, para ele, “a melhor instituição para a reprodução dos privilégios de classe porque exerce essa função de forma velada, “aparentando neutralidade” (BOURDIEU, 1977, p. 488). Uma forma de reprodução dos privilégios, segundo o autor, seria a capacidade das classes dominantes de delimitar o capital cultural a ser considerado válido, fazendo reconhecer sua cultura como a de maior valor simbólico.

O documento replica e reforça as tensões entre as culturas na sociedade, evidenciando uma ação pedagógica caracterizada pelo que Bourdieu chama de violência simbólica. Esta seria a imposição arbitrária na escola da cultura dominante, relegando o insucesso às classes populares por não possuírem os códigos culturais considerados legítimos, marginalizando seus valores próprios.

Dessa forma, para os alunos oriundos das classes populares, a escola representa a expulsão de sua cultura, pois desconsidera seus saberes, suas práticas, suas formas de pensar [...]. Não só desconsidera como despreza, menospreza, desvaloriza e ignora. Dentro dessa perspectiva fica evidente que para os alunos das classes dominantes, que já possuem essa cultura desde o nascimento, é muito mais fácil obter êxito escolar, do que para aqueles vindos das classes dominadas, que necessitam despir-se de sua cultura materna e aprender uma nova cultura, novos hábitos, nova linguagem, novo vocabulário, nova maneira de se portar entre tantas outras regras imputadas pela cultura dominante. Sendo assim o sujeito só será bem visto pela sociedade se dominar esses preceitos eleitos como legítimos (SILVA, 2016).

¹³ “Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De certa forma, o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural [...] é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais” (SILVA, 1995, p.24).

Deste modo, o projeto da Base reafirma o lugar da escola como legitimador da cultura dominante ao indicar para a dança um recorte que sutilmente se delinea para a ênfase na dança sistematizada, perpetua a arte como componente elitizado que prossegue privilegiando um capital cultural que não dialoga com a maioria de nossa população e, pela impraticabilidade de seu projeto, tende a consolidar a visão das danças populares como algo destituído de valor, a ser desconsiderado como código cultural complexo em significados.

Consideramos essas reflexões pertinentes para que o projeto a ser realizado no ambiente escolar seja, com a Base e apesar da Base, reflexo da importância do conteúdo da dança do Brasil e, conseqüentemente da nossa cultura e sociedade.

Seguimos o texto, em vista disso, explicitando alguns conceitos sobre cultura popular de modo a frisar sua complexidade para, em seguida, problematizar sua vivência e pertinência no âmbito escolar.

A cultura popular e sua construção do mundo

Maracatu, Frevo, Boi, Capoeira, Catira, Dança de São Gonçalo, Folia de Reis, Congado, Coco, Umbigada, Maculelê, Cirandas, Sambas, Torés, entre tantas outras. Todas essas manifestações da cultura popular envolvem uma vasta pluralidade de danças.

A primeira coisa importante a se salientar sobre a cultura popular brasileira é que ela é viva em seus espaços. São matrizes corporais imbuídas de sentidos, de perspectivas originais e atuais, que estão em constante transformação.

Aquilo que se reproduz entre pescadores, índios e camponeses como saber, crença ou arte reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e a circulação de trocas de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais. Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo

momento se modifica. O que significa que a todo momento se recria (BRANDÃO,1984, p.38).

Ter clareza quanto a isso é importante para que se evite no âmbito escolar a perpetuação de matrizes de movimento fixas sem que se pondere sobre a transformação da cultura ou que se pretenda o “resgate” das manifestações culturais, qualificando-as como algo encerrado no passado.

As manifestações da cultura popular são inseridas em contextos e profundamente ligadas às trajetórias, históricos, tradições e práticas de grupos sociais.

No caso da Cultura Popular, não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura Popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar...

A enumeração é acintosamente caótica passando do material ao simbólico e voltando do simbólico para o material, pois o intento é deixar bem clara a indivisibilidade, no cotidiano do homem rústico, de *corpo e alma*, necessidades orgânicas e necessidades morais.

Essa indivisibilidade é difícil de ser apreendida pelo observador letrado que, por não vivê-la subjetivamente, procura recortar em partes ou tópicos a experiência popular, fazendo dela um elenco de *itens* separados, dos quais alguns seriam materiais, outros não (BOSI, 1992, p.316).

As danças e festividades¹⁴ não são um evento isolado do viver desses sujeitos. São o ponto culminante de um processo rico em significados de suas concepções de

¹⁴ É muitas vezes nas festividades que se encontram as danças da cultura popular. Harvey Cox (1974) salienta a perda na sociedade industrial do Ocidente de dois fatores muito presentes na cultura popular brasileira: A Festividade e a Fantasia. A Festividade seria a capacidade de celebração frequentemente relacionada a eventos passados alargando os limites da experiência de vida,

mundo. Portanto, qualquer estudo sério que se pretenda ter com a cultura popular e suas danças abrange o olhar para as paisagens, os contextos sociais e políticos, os discursos e vivências dos indivíduos que constroem e modificam seus costumes a partir do próprio processo cultural em que estão inseridos.

Lendas ou crenças, festas ou jogos, costumes ou tradições - esses fenômenos não dizem nada por si mesmos, eles apenas dizem algo enquanto parte de uma cultura, a qual não pode ser entendida sem referência à realidade social de que faz parte, à história de sua sociedade (SANTOS, 1996, p.47).

Desligar as danças de seus sagrados, de seus espaços e sentidos é calar o pulso que move esses corpos. É reduzir um fenômeno cultural a ações motoras, quando a criação de nossa cultura está preta de memórias, experiências, fé, recomeços e celebrações.

Interpretar o significado das culturas implica em reconstituir, em sua totalidade, o modo como os grupos se representam, as relações sociais que os definem enquanto tais, na sua estrutura interna e nas suas relações com outros grupos e com a natureza, nos termos e a partir dos critérios de racionalidade desses grupos (ARANTES, 1985, p.34).

Os grupos sociais que vivenciam essas manifestações culturais, por vezes, têm outros valores - questões que se corporificam nessa dança e que precisam ser levadas em conta na experiência da dança.

Sendo entendida como um sistema de comunicação que dá sentido à nossa vida, as culturas humanas constituem-se de conjuntos de verdades relativas aos atores sociais que nela aprenderam por que e

enquanto a Fantasia seria nosso potencial para conceber a vida por modos radicalmente diferentes dos conhecidos. Enquanto a Festividade estaria ligada à memória, a Fantasia se reúne à esperança. Para o autor, a Festividade é caracterizada pelo excesso, pelas alterações temporárias de condutas sociais, pelo contraste com a vida cotidiana e pela afirmação da vida. A Festividade reconhece e sublima os fatores negativos da realidade. Examinar essa questão nos faz entender a importância de atrelar o estudo da Dança do Brasil aos contextos de seus protagonistas. Um estudo de dança que só olha para Festividade e não concebe a gravidade e complexidade do evento empobrece-o.

como existir. As culturas são “versões” da vida; teias, imposições, escolhas de uma “política” dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo (ROCHA, 1988, p.35).

Há, na cultura popular, um forte caráter de resistência, de teimosia pelo direito à escolha de construir sua “versão” do modo de viver a vida.

[...] há nisso um forte e dinâmico teor de resistência política às inovações impostas pelo colonizador ou pelas classes dominantes. O conteúdo e a forma tradicionais dos modos de “sentir, pensar e agir” do índio, do povo colonizado, da comunidade camponesa são uma forma de resistir a padrões equivalentes, modernos e incorporados à força como instrumentos de dominação através da destruição de valores próprios de sua cultura (BRANDÃO, op. cit., p.40).

As manifestações populares são a persistência na possibilidade da diferença, da pluralidade, na interlocução de muitas vozes. A resistência presente na cultura popular- a manutenção de valores que reage à constante inovação e aglutinação de nossa sociedade - só é possível de ser compreendida se alargamos o olhar para não apenas a cultura popular em si mesma, mas as pressões, as muitas relações entre culturas que forjam estas características.

Só se pode propriamente respeitar a diversidade cultural se entender a inserção dessas culturas particulares na história mundial. Se insistirmos em relativizar as culturas e só vê-las de dentro para fora, teremos de nos recusar a admitir os aspectos objetivos que o desenvolvimento histórico e da relação entre povos e nações impõe. Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras. Existem, no entanto, processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas. O absurdo daquela equação acima referida se manifesta no fato de que enquanto a ciência social dos países capitalistas centrais elaborava teorias relativistas da cultura, sua civilização avançava implacavelmente, conquistando e destruindo povos e nações, tendo como instrumento uma capacidade de produção material que não é nem um pouco relativa (SANTOS, op. cit., p.16).

A cultura popular é o lado mais fraco em uma corda histórica marcada pela tentativa de dominação entre povos, pelo olhar hierarquizante entre as culturas. Pela nivelção ideológica entre os saberes.

Colocada em uma posição de controle sobre a ordem social – controle da produção e distribuição de bens e poderes –, uma classe dominante constitui os seus pensadores, os seus artistas e sacerdotes, os seus intelectuais, enfim, para que pensem o mundo para ela ou para que o pensem e representem para todos, de acordo com os seus interesses hegemônicos de classe. Somente de tal posição estrutural de controle é possível realizar uma representação totalizadora da realidade social (BRANDÃO, *op. cit.*, p.101).

É muitas vezes à partir da supressão da diferença que as classes dominantes validam sua posição de poder.

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo (ROCHA, *op. cit.*, p.5).

Entendemos que uma das grandes lições da dança do Brasil e nossa cultura brasileira é a compreensão da possibilidade do outro, da generosidade contida na diferença.

O verdadeiro humanismo, para Lévi-Strauss, seria aquele no qual você estende a toda a esfera do vivente um valor intrínseco. Não quer dizer que são todos iguais a você. São todos diferentes, como você. Restituir o valor significa restituir a capacidade de diferir, de ser diferente, sem ser desigual. É não confundir nunca diferença e desigualdade. Não é por acaso que todas as minorias exigem respeito. Respeitar significa reconhecer a distância, aceitar a diferença. (...) Respeitar quer dizer: aceite que nem todo mundo quer viver como você vive (CASTRO, 2014).

Essas questões são pertinentes para que se evite um trabalho frívolo, que não considere as tensões que constroem essas corporalidades. E difíceis, pois, como

trabalhar os conteúdos da cultura brasileira desconhecida e depreciada por ela mesma sem enfatizar mais equívocos? A possibilidade de um trabalho crítico com a dança do Brasil está justamente na promoção de olhares mais autônomos e menos etnocêntricos para com a cultura popular.

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, op. cit., p.5).

Um exemplo claro de como isso ainda se perpetua é haver professores e materiais didáticos afirmando que os índios andavam nus. Esse discurso evidencia que os estamos julgando pelo nosso conceito de vestimenta e o que esta deve ou não cobrir em um corpo quando esse povo, de muitos povos, tem seus próprios conceitos de indumentária.

Nenhuma pedagogia que pretenda a autonomia pode atingir esse fim sem que se aprenda o esforço de permitir ao outro ter voz sobre si mesmo. E trata-se de uma lida contínua, que requisita atenção, pois há um enorme abismo de desconhecimento e discursos pré-fabricados sobre a cultura popular que afetam nosso imaginário, nosso contato, nossos pressupostos, nosso olhar, nossa relação com nossos corpos, os espaços que podemos ou não habitar. Nossa identidade.

A distribuição da luz e das sombras sobre objetos, ambientes e corpos, não é coisa que deveríamos tomar meramente como coisa física, o corriqueiro espetáculo de como o sol ou a lâmpada fazem figurar certos lados, deixando outros sob penumbra, arquitetando o que vai brilhar e o que ficará escuro. A iluminação é coisa também social (COSTA, 2004, p.18).

Retomando os conceitos de Bourdieu, relatados no início do texto, questionamos o quanto a construção do projeto da Base reflete a manutenção de uma violência simbólica que relega o conteúdo da cultura popular à escuridão,

reforçando a validação do capital cultural de uma classe dominante, erudita, que, através de um olhar etnocêntrico, reserva a estes conteúdos uma visão simplista, irrefletida e que não nos permite a transformação do olhar, o alcance do outro e seu discurso.

É no corpo que se dão essas questões. E é através de um trabalho crítico com a dança do Brasil, a partir da ótica das próprias manifestações, abraçando suas cosmologias, seu estado vívido, seus contextos e tensões, que será possível colocar o próprio corpo em movimento, em transgressão, em processo artístico.

A relevância do trabalho com a dança do Brasil é conhecermos sem ingenuidades o lugar de forças antagônicas do corpo, o conflito no mundo que se sucede também em nossa corporalidade: as múltiplas culturas e suas hierarquias, as sobreposições, qualificações, os mecanismos de regulação, os embates, seus estremecimentos e aproximações.

É a partir da multiplicidade de referenciais corporais e a reflexão sobre os valores e forças que mobilizam esses saberes que os indivíduos podem se reconhecer, entenderem-se parte de um evento social para, por fim, tomarem decisões com consciência e autonomia.

É inteiramente correto dizer que a sociedade é um fato objetivo, que nos coage e até nos cria. No entanto, também é correto dizer que nossos próprios atos significativos ajudam a sustentar o edifício da sociedade e podem oportunamente ajudar a modificá-lo. Com efeito, as duas afirmativas encerram o paradoxo da existência humana: a sociedade nos define, mas é por sua vez definida por nós. [...] Necessitamos do reconhecimento da sociedade para sermos humanos, para termos uma imagem de nós próprios, para possuímos uma identidade. No entanto, a sociedade necessita do reconhecimento de muitos de nós para sequer existir. Em outras palavras, não somente nós, mas a sociedade existe em virtude de definição. O êxito da nossa recusa em reconhecer uma determinada realidade social dependerá de nossa localização social. Ao escravo, pouco adianta recusar-se a reconhecer sua escravidão. Mas o caso muda de figura quando um dos senhores o faz. Contudo os sistemas escravagistas sempre reagiram violentamente a tal desafio, mesmo partindo da mais humilde de suas vítimas. Parece, portanto, que da

mesma forma que não existe poder total na sociedade, também não existe impotência total (BERGER,1986, p.144).

Se a escola é reflexo das pressões e ideologias de uma sociedade, ela também é um imenso instrumento de transformação. Se é verdade que a sociedade está no corpo, que o corpo também dance em resposta à sociedade. É pela experiência de outros valores que o sujeito pode ousar imaginar transformações refletindo o corpo e no corpo sobre nossa identidade e diferença, criando pontes para nossas distâncias para, enfim, ter possibilidade de encontros.

A Dança do Brasil e as Possibilidades de Ação

Até o presente momento, explanamos a situação atual da dança do Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular e algumas particularidades a respeito da cultura popular de modo a contribuir com as discussões do que se propõe no âmbito escolar com este conteúdo.

Por fim, gostaríamos de questionar o que resta para a vivência do brasileiro que não teve contato com sua própria cultura, que não está inserido em qualquer manifestação cultural. Que alternativas de vivências a escola pode oferecer que contribuam para a aproximação e reflexão sobre as culturas propiciando uma amplitude nos referenciais corporais atrelada a um projeto crítico e emancipador?

Pedimos licença para dividir algumas possibilidades e argumentos a partir da vivência da primeira autora como bailarina e pesquisadora durante o curso de Dança na Universidade Estadual de Campinas e, atualmente, como docente de Artes da rede municipal de São Paulo. Não as apresentamos como única alternativa, mas compartilhamos no intuito de apoiar novos olhares e questões sobre o ensino da dança do Brasil que tem tanto ainda a florescer.

4.1. Um pouco sobre o Método BPI: seus eixos e ferramentas

Durante o curso de dança na Unicamp, realizei disciplinas de dança do Brasil com as Profas. Dras. Ana Carolina Lopes Melchert, Larissa Sato Turtelli, Graziela Estela Fonseca Rodrigues e Paula Caruso Teixeira. Todas elas desenvolvem um trabalho com o Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). Este Método promove uma vivência criativa em dança a partir do contato corpo a corpo do intérprete com as manifestações culturais populares brasileiras ou segmentos sociais específicos que apresentem uma característica de resistência cultural. O Método possui três eixos que se sustentam mutuamente: *Inventário no Corpo*, *Co-habitar com a Fonte* e *Estruturação da Personagem*. Os eixos são bem delineados, contudo indissociáveis, de modo que eles se entrecruzam ao longo do processo, que é único para cada intérprete. Ao longo das disciplinas são trabalhados aspectos dos eixos que são aprofundados, caso haja interesse do aluno, através de pesquisas de Iniciação Científica, nos Trabalhos de Conclusão de Curso ou ao longo da Pós-Graduação, com os projetos de Mestrado e Doutorado.

O Método lida com o movimento considerando o corpo em suas múltiplas instâncias como seus aspectos sociais, emocionais e sociais. É a partir do entendimento do corpo como um fenômeno complexo, que se propõe uma criação gerada do contato e percepção do intérprete consigo e com o outro, de modo que o dançar do artista se entrelaça a seu desenvolvimento pessoal e sua percepção de si.

No eixo *Inventário no Corpo*, o intérprete vai escavar sua história pessoal entendendo a gênese de seus gestos, as localidades de memórias e imaginários, o reconhecimento de emoções e enredos de sua corporalidade.

O bailarino é conduzido a uma investigação de seu corpo, a qual envolve um re-avivamento das memórias que o constituem, um resgate de sua história pessoal, uma redescoberta de suas origens e uma redescoberta do meio sociocultural que o permeia, pois tudo está inscrito em seu corpo. Este eixo visa ao reconhecimento do bailarino de seu próprio corpo, desconstruindo crenças e padrões pré-formatados de movimento e entrando em contato com seus gestos vitais (TURTELLI, 2009, p.10).

Essa primeira fase tem o suporte principalmente de duas ferramentas¹⁵ do Método que são desenvolvidas ao longo das aulas: A Técnica de Dança do BPI e a Técnica dos Sentidos.

A Técnica de Dança do BPI é uma sistematização das qualidades corporais encontradas na dança do Brasil à partir das pesquisas de campo realizadas por Graziela Rodrigues:

A autora estudou e decodificou as técnicas corporais aí existentes, identificando uma organização física e sensível do corpo que não é considerada na Dança erudita ou de palco. Estes estudos foram sistematizados no que veio a ser chamado Estrutura Física e Anatomia Simbólica (RODRIGUES, 2010, p.1).

A Técnica de Dança do Método BPI, também chamada de Estrutura Física e Anatomia Simbólica, amplia os referenciais do intérprete quanto às movimentações e sentidos da Dança do Brasil.

É importante salientar que o objetivo neste e em todos os eixos não é a cópia de matrizes de movimentos. As ações físicas se interessam por um aprimoramento técnico na medida em que desenvolvem novos esquemas corporais e possibilidades de movimento ao intérprete, porém esse caminho é sempre elaborado com o intérprete sendo o referencial de si mesmo, a partir da percepção e apropriação de seu corpo. A Técnica é realizada com base em princípios anatômicos e sustentada por uma conexão com o imaginário¹⁶ do intérprete, que fundamentado na contextualização dos sentidos dos movimentos na dança do Brasil, cria sua

¹⁵ Pela escolha do recorte, neste artigo serão descritas apenas algumas das ferramentas utilizadas no Método, que ao todo são: A Técnica de Dança, a Técnica dos Sentidos, os Laboratórios Dirigidos, as Pesquisas de Campo e os Registros (RODRIGUES, 2010).

¹⁶ Em Achterberg (1996, p.9, apud RODRIGUES, 2003, p.81), a imaginação “é o processo de pensamento que invoca e usa os sentidos: visão, audição, olfato, paladar, sentidos do movimento, posição e tato”.

experiência pessoal com o movimento expandindo sua possibilidade técnica e poética de fazer dança.

A Técnica dos Sentidos é uma sistematização que ampara o intérprete na lida com o tráfego de suas sensações, sentimentos e imagens ligadas aos movimentos. Esse circuito pode começar em qualquer um desses referenciais e deslocar-se para os outros. Em todos os eixos, a Técnica possibilita a capacidade de escuta para percorrer um trajeto interno, ampliando o contato, a abertura para com o campo e favorecendo o entendimento desse contato.

Deste modo, o trabalho técnico amplia e recebe o imaginário e este, por sua vez, é acolhido e corporificado proporcionando novas capacidades de movimento apoiados na concepção do “fenômeno do movimento de uma forma ampla e integradora” (TURTELLI, op. cit., p.13).

O *Inventário no Corpo* trata-se quase sempre de um momento conflituoso. É comum encontrar resistência por parte da família para obter dados ou perceber que histórias são omitidas, encobertas ou romantizadas. Por parte do intérprete, do mesmo modo, é possível que haja um sentimento de rejeição perante a sua realidade circundante ou de incerteza quanto à sua imagem corporal¹⁷ frente às descobertas que faz, quando amplia as referências de si. É possível experimentar nas aulas a contradição de se identificar com inúmeros gestos, sensações e imagens, porém não conseguir dar vazão a eles devido a julgamentos e preconceitos quanto a essas matrizes. Essas questões são sempre discutidas em aula, de modo que há um sucessivo transitar entre reflexão e fruição do movimento construindo conhecimento por múltiplas portas de acesso.

¹⁷ A imagem corporal engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experimenta e conceitua seu próprio corpo. Ela está ligada a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processos de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos. Mas não se trata diretamente de uma organização cerebral em funcionamento. Embora dependente de uma estrutura orgânica circunscrita, um “corpo humano”, a imagem corporal deve ser compreendida como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência existencial e individual do ser humano, em um universo de inter-relações entre imagens corporais (TAVARES, 2003, p.15).

Passei pela experiência desse eixo como aluna e acompanhei algumas turmas posteriores durante essa fase como ouvinte. Esses dados não são fáceis de serem identificados. Muitas vezes a rejeição vem impregnada de discursos contraditórios e só no corpo, a partir das emoções que se nota essa dificuldade de aceitação. É necessária muita perspicácia e acolhimento por parte do docente para apoiar este processo.

Em meu caso, por exemplo, fiz um semestre tímido corporalmente tentando entender como me relacionar com aquela série de movimentações que não faziam parte de meu referencial estético de bailarina. Contudo, meu trabalho final – os escritos com a resultante do Inventário – foram surpreendentemente elaborados, coloridos, repletos de memórias e afeto. Foi interessante identificar como aqueles conteúdos me formavam, sem que eu me desse conta até então. Sem perceber, dei o primeiro passo para elaborar uma série de contradições e dificuldades com minha história que se refletiam no meu potencial de expressividade e na permissão que eu me concedia ao movimento.

O eixo *Co-Habitar com a Fonte* é quando o bailarino sai do espaço de aula e entra em contato com o corpo que pretende pesquisar dentro de seu contexto. Rodrigues (2003, p.110) afirma sobre este eixo:

O bailarino, ao estar no corpo a corpo na pesquisa de campo, sai do seu próprio umbigo, participa de outros ambientes e exercita enxergar outros corpos além do seu próprio e daqueles que foram instituídos para serem os seus modelos. Co-habitar com a Fonte é um estado de pesquisa em que se ultrapassam os limites de mundos – do pesquisador e do pesquisado – e entra em contato real com a vida estabelecendo uma relação sutil com o outro.

Antes de ir a campo, são feitos estudos preparatórios também através da Técnica de Dança e da Técnica dos Sentidos do BPI, de modo a se estar apto a manter uma abertura com o campo pesquisado. Neste eixo, a Técnica da Dança irá auxiliar o pesquisador a relacionar-se com o movimento observado tendo uma leitura corporal da organização física percebida. A Técnica dos Sentidos irá capacitá-lo a estar com o

outro e ao mesmo tempo perceber-se, compreendendo como sua personalidade afeta o encontro. Estar com o outro e ler seu universo sem interferência de nossos conceitos, visões e sentimentos requer um movimento constante de autocrítica e percepção.

Este eixo é um momento particularmente transformador. Ele é o ponto em que todos os estudos e reflexões sobre a cultura popular deixam de ser abstrações e nomenclaturas para tornarem-se corpos e experiências. Todo o estudo que se faz abordando temas como o etnocentrismo, a invisibilidade pública, as relações de classe, as dinâmicas entre culturas são colocados em cheque e vivenciados na prática à partir de contextos únicos.

É através deste encontro que o outro ganha voz. É a partir de um encontro corporal, em seu espaço, apreendendo seus sentidos que a cultura popular ganha traços claros que afetam, modificam, ampliam, aproximam...

Considerando a singularidade do processo, já que cada intérprete será movido por questões únicas, é um dado pertinente que a escolha do campo seja feita considerando cada processo individual identificando contextos que gerem interesse e conexão. Essa ação, além de favorecer o processo do intérprete, ainda condiz com uma docência que propicia a autonomia na medida em que, torna o intérprete autor do seu percurso de construção de conhecimento.

A dança do Brasil - vista através do método BPI no curso de graduação em dança na Unicamp - é um tema muito amplo. Enquanto o primeiro eixo do Método trabalha com várias corporalidades da dança do Brasil, um trabalho aprofundado como o segundo eixo exige escolhas. No fim do semestre, contudo, com a exposição de todos os alunos sobre suas vivências em campo, chega-se a um variado leque de experiências convidando a todos ao respeito e a escuta. Essa multiplicidade tem outra qualidade. Porque foi escolhida e experienciada por cada um dos sujeitos.

Realizar uma pesquisa de campo demanda um percurso de alteridade¹⁸. Essa vivência pede que se silencie os pressupostos que se tem sobre o campo e se abra para as respostas, muitas vezes contraditórias e sinuosas, que o outro tem a dar sobre si mesmo. É preciso estar centrado e consciente, em campo dos próprios sentimentos, sensações e interpretações dos fatos, pois é possível estar com o outro e ainda assim não estar aberto para ele. Nesse sentido, apenas o afeto cria o vínculo necessário para sair do próprio referencial e atentar-se para o outro com apreço. Bosi comenta dessa relação de um modo que considero pertinente a todos que queiram se aproximar da cultura popular.

Para entrar no cerne do problema, só há uma relação válida e fecunda entre o artista culto e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente a linguagem redutora, dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angustias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano (BOSI, op. cit., p.331, apud RODRIGUES, 2003, p. 119-120).

A pesquisa de campo no método tem suas particularidades, pois nela, não se está buscando elementos teóricos do campo e, sim, a apreensão sinestésica do corpo do outro. Ele cohabita quando apreende o corpo do outro no seu; quando, por algum momento, se sente parte da paisagem investigada, como se fosse o outro, sem perder a sua identidade de pesquisador” (TEIXEIRA, 2007, p.7).

O pesquisador se integra, se sintoniza com os corpos, se alinha às vivências captando sentidos complexos no movimento. Ele age como uma antena receptiva, usando seu corpo a serviço de receber o outro, seus valores, sua ótica – evitando

¹⁸ “Para a Psicologia, alteridade se refere ao “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de psicologia, 1973, p.75). Já para a filosofia: “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p.34-35) Dentre essas duas acepções, a mais próxima do presente artigo é a de índole filosófico que traz origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais” (MOLAR, 2011, p.62).

juízos, interferências ou expectativas - ampliando ao máximo sua atenção em seu próprio corpo a fim de captar a realidade que se apresenta. Isso envolve os corpos, os movimentos, as paisagens, as relações e diálogos, os contextos e histórias do campo.

Tive uma vivência em uma de minhas pesquisas de campo que ilustra essa questão: Durante uma pesquisa em terreiros de Candomblé de Cachoeira e São Félix - Bahia, foi preciso esperar pela autorização da líder de um dos espaços. Ficamos uma tarde inteira sentados em banquinhos de madeiras acompanhados por alguns frequentadores que nos receberam. Meu primeiro impulso foi aproveitar o momento para questioná-los obtendo o máximo de informações possíveis sobre sua vida. Os frequentadores, porém, estavam em um estado corporal silencioso, introspectivo e - seguindo as orientações de minha professora Larissa Turtelli - apenas ficamos com eles, respeitando seus tempos. Ao longo da tarde, pequenos diálogos entre eles foram acontecendo dividindo questões íntimas conforme a confiança e a aceitação de nossa presença eram estabelecidas.

Eles inicialmente conversavam de maneira indireta, evitando citar nomes ou demonstrar seus sentimentos ou opiniões sobre ocorridos. Com o tempo, porém, foram nos acolhendo nas confidências, se dirigindo também a nós em suas falas e dividindo conosco situações íntimas como o pesar por certos ocorridos, comentando situações de luto, desgosto, ou pequenas curiosidades cotidianas de pessoas por quem tinham carinho e que marcaram suas vidas.

O que eles decidiram por trocar foi muito mais precioso do que qualquer inquirição que pudesse ser feita e a construção do respeito se deu muito mais pela supressão dos meus impulsos e a partilha dos seus esquemas corporais, a consideração por seus corpos e ritmos, do que por qualquer intelectualidade.

Com isso, pretendo comentar o estudar mútuo que acontece em campo, de ambas as partes, ou seja, os sentimentos de distância e desconfiança que pesquisador e pesquisado partilham ao se encontrarem juntos porém estranhos, e a sabedoria que são as relações corporais, que estabelecem pontes muito mais eficazes e honestas que

a pura observação ou apenas o diálogo sem uma sintonia corporal. O campo percebe que você se abre, que está se propondo ser afetado por ele. Isso não se diz apenas através de palavras.¹⁹

O próximo eixo, a *Estruturação da Personagem* trata-se do momento em que o resultado criativo do encontro com o campo vai se aclarando através dos Laboratórios Dirigidos²⁰, que no Método BPI alguns deles são denominados *dojos*²¹. Eles ocorrem em espaços delimitados ao redor do intérprete e, por meio da Técnica dos Sentidos, corpo e o espaço vão se preenchendo das imagens, sentimentos e sensações suscitadas no intérprete pela ida a campo, expandindo a imagem corporal e o potencial expressivo do intérprete.

Ao longo do trabalho, questões ligadas à experiência pessoal do intérprete vão se entrelaçando aos conteúdos suscitados pelo campo, gerando uma síntese única que tende a se integrar dentro de um sentido, um discurso do corpo. O corpo diz a que veio. Afirma Rodrigues (2003, p.121):

A personagem emerge do *Co-habitar com a Fonte* e do que essa vivência despertou na própria pessoa. Esse despertar ocorre dentro de um processo de construção e destruição da imagem corporal, no sentido abordado por Schilder (1994), como sendo uma tendência de energia de vida, criativa. As questões da plasticidade, da mutabilidade e da flexibilidade da imagem corporal são elementos vivenciados nesta fase de uma forma intensa.

¹⁹ A Pesquisa de Campo descrita ocorreu em 2015, com outros quatro pesquisadores do Método e a orientadora Larissa Turtelli. Do trabalho elaborado à partir das Pesquisas, surgiu nosso Trabalho de Conclusão de Curso "Depois daquele Canto", dirigido e orientado pelas Profas. Dras. Graziela Rodrigues e Larissa Turtelli, com assistência de direção de Elisa Massariolli da Costa.

²⁰ Os Laboratórios Dirigidos são trabalhados em todos os eixos. Relatei-os apenas agora por uma questão de prioridade de recorte quanto a este texto.

²¹ Segundo Rodrigues e Müller (2006, p.136): "Os estudos de imagem corporal consideram ao redor do corpo uma extensão do corpo por ser uma esfera de sensibilidade especial. Segundo Paul Schilder, do ponto de vista psicológico, os arredores do corpo são animados por ele. Em dança, este espaço significa um espaço pessoal que, segundo Laban, é chamado Kinesfera. Em tradições orientais este espaço em torno do corpo é chamado de dōjo, espaço este que o guerreiro deve cuidar para que não seja invadido pelo inimigo por ser parte de seu corpo".

É pertinente salientar que o conteúdo emerso no corpo após a vivência em campo e a formatação de como este se elabora no corpo não decorre de uma intencionalidade por parte do intérprete ou do diretor que o auxilia em todas as fases do método, pelo contrário, o corpo e a experiência vivida pelo intérprete são os materiais protagonistas da criação. É pela escuta e percepção das reverberações ocorridas no corpo que surge a manifestação do vivido e gerado. E para tal, o intérprete passa pelo exercício de ampliar seus referenciais do que é dança, do que é belo, do que é aceitável ou significativo aceitando e recebendo sua composição única, acolhendo seus gestos vitais, integrando-se a sua capacidade de expressão com liberdade.

O método pode ser vivenciado sem que necessariamente se chegue ao ponto da personagem já que cada processo é único e o tempo para a elaboração dos conteúdos vivenciados em campo para enfim gerar o novo é singular. Apesar de não ser impreterível a personagem é fundamental pois culmina um processo de transformação precioso e chegar nesta etapa traz ao intérprete visíveis alterações em seu potencial expressivo.

Em minha experiência, minha mudança foi extensa. A corporalidade de minha personagem, Violeta, utilizava partes do meu corpo de um modo não usual para meus padrões corporais e estéticos como eu nunca fizera antes, desde a forma como eu colocava meu rosto, o olhar, o canto, até a potência e o vigor do tônus e ações físicas. Por meio da personagem, fui para lugares emocionais, corporais e criativos singulares. Ela me liberava.

4.2. Algumas Experiências do ensino da Dança do Brasil com Método BPI em diferentes contextos

O método BPI já foi desenvolvido com diferentes públicos como crianças, adolescentes, adultos, bailarinos e professores da Rede Pública de São Paulo em

variados espaços de ensino formais e não formais.²² O método, apesar de sólido e estruturado, sempre trabalha com a especificidade de seu vivenciador, de forma que os eixos e ferramentas são utilizados em prol de criar uma experiência significativa para seu público. Deste modo, diferentes espaços mostrarão diferentes usos para as mesmas ferramentas. Porque o olhar é sempre para o intérprete.

A grande possibilidade que ele representa é justamente sua experiência em campos em que muitas vezes o único recurso disponível era o humano. E a criação ainda assim se dava.

Dois trabalhos de mestrado realizados na UNICAMP com o BPI e com o foco em educação trazem contribuições para a compreensão dos ajustes necessários para cada público e dos resultados obtidos com o método.

A pesquisadora Mariana Floriano²³ desenvolveu uma prática corporal com crianças de 7 e 8 anos na cidade de Campinas, no colégio EDUCAP utilizando-se de sua personagem “Menina” para dialogar e aproximar as crianças da vivência do método. Durante sua pesquisa, que enfatizou as matrizes de movimentos dos Folguedos de Boi, adaptou as formas de conduzir exercícios, as ferramentas do método aproximando-as do brincar característico desta fase, os tempos determinados para cada dinâmica, entre outras estratégias.

Em suas discussões sobre os resultados obtidos, levantou apontamentos sobre o ganho com relação à auto percepção corporal por parte das crianças e sua relação com o espaço já que começaram o trabalho sem sequer conseguir pisar o pé descalço no chão.

Comentou sobre a apropriação por parte das crianças de conteúdos da organização corporal como a noção de eixo corporal, a maleabilidade de tónus, entre outros.

²² Para ter acesso aos escritos dos projetos de Mestrado e Doutorado desenvolvidos no Método, recomendo o Banco de Teses da Unicamp: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

²³ Pesquisa “O Método BPI para criança: considerações acerca de uma prática corporal com crianças de 7-8 anos”.

Abordou as relações desenvolvidas entre as crianças que propiciaram a disponibilidade para se relacionar, para a troca, o respeito e aceitação do processo do outro. Este último, só foi possível pela ampliação de referenciais de movimento, liberando-os para testar novas lidas com a expressão.

Por fim, a autora comenta sobre o imaginário atrofiado apresentado pelas crianças, que tinham muita dificuldade em acessar suas percepções corporais e promover um fluxo de mudanças no corpo.

Como no Método BPI, o trabalho com a imaginação é parte integrante do trabalho corporal da Técnica de Dança e dos Sentidos e de todo processo criativo, foi necessário o resgate do ato de imaginar. Encontramos no brincar o caminho primário nesta busca pelo imaginário (FLORIANO, 2014, p.158).

O fluxo dos sentidos do Método BPI foi exercitado através da atitude criativa instaurada pela brincadeira. Desta forma, observamos que o brincar revelou-se um aspecto indissociável da prática corporal do Método BPI para crianças, pois desperta as condições de imaginação, criatividade e expressão em seus corpos (Ibidem, p. 159).

O trabalho demonstrou particularmente revelador nesse sentido com um aumento expressivo da mobilidade, fluxo e dinamismo corporais baseado na relação da intérprete com as crianças, das crianças entre elas e das crianças consigo.

A pesquisadora Sara Dias Valardão²⁴ desenvolveu um processo criativo a partir do método BPI com crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, na Organização Não-Governamental CEPROMM - Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada, localizada no Jardim Itatinga, zona isolada de prostituição, em Campinas. O público apresentava uma forte característica de vulnerabilidade social e dificuldade de contato com as suas origens culturais. De fato, o grupo, de maioria negra apresentava preconceito e rejeição à cultura popular brasileira, se desconhecendo nestes conteúdos, como a pesquisadora descreve a seguir:

²⁴ Relações de risco: um processo criativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).

Cito aqui um episódio ocorrido nos corredores do CEPROMM onde se ouviu a frase: “Eu não vou entrar na sala com este preto!”. O autor, um adolescente de quatorze anos, que estava neste momento acompanhado de mais dois colegas, os três negros, referiam-se ao novo educador de informática, também negro. Vê-se neste discurso, que os próprios meninos negros nesta cena, não se veem como negros (VALARDÃO, 2014, p.58).

O modo encontrado pela pesquisadora de trabalhar o tema foi fazendo uma delicada transição entre o que era apreciado pelos jovens (o Hip Hop, vivência que tiveram na ONG e que, apesar de sua raiz negra, tinha forte ligação com o imaginário de clipes de televisão de cantores norte-americanos), ainda mantendo a dinâmica de coreografias fechadas, para vagarosamente sugerir pequenas estratégias de criação e, com o tempo, inserir matrizes de movimento e sonoridades da cultura popular promovendo um percurso até a imersão no método à partir da resposta positiva dos educandos.

Outra adaptação realizada pela pesquisadora foi o uso frequente de materiais²⁵ que auxiliassem na percepção corporal, já previstos no BPI, mas que foram adaptados pela resposta positiva do grupo e pela percepção do benefício do uso na assimilação de conceitos corporais. Um exemplo disso foi a dinâmica de pintar os bastões com spray de grafite, realizando sempre um intercalar entre o mundo conhecido e a ampliação de referenciais.

Considerando a dificuldade de locomoção e estranhamento quanto a cultura popular, a pesquisadora optou por realizar uma pesquisa de campo com todo o grupo unido em uma comunidade de jongo, de modo que sua presença e a segurança do grupo proporcionassem mais abertura para com o campo. Vale ressaltar que o local foi selecionado segundo as especificidades do grupo e os

²⁵ Exemplos destes materiais são: bastões que apoiam o trabalho de eixo corporal, bacias com pedras ou grãos para dar suporte a percepção dos pés, tecidos para a região do quadril que dão peso e percepção da cintura pélvica e sua relação com a gravidade, além de argila, usada para ajudar na conscientização da variedade de tónus possível ao sistema muscular. Todos os materiais sempre se associam à ampliação do imaginário.

conteúdos levantados até o momento da pesquisa. A pesquisa de campo notoriamente contribuiu para a ampliação dos referenciais socioculturais mobilizando os processos de identidade como descreve a autora:

Presenciar a fala de uma educanda que, após chegar à Fazenda Roseira exclama que conheceu “coisas dos antepassados” é estar diante do reconhecimento da africanidade como parte de sua própria história, e isso faz com que adiante, as cenas da apresentação de encerramento do processo criativo tenham novo sentido. (Ibidem, p.197)

O trabalho apresentou resultados surpreendentes como, por exemplo, o desenvolvimento efetivo da autonomia dos educandos. Estes não eram obrigados a fazer parte do projeto (diferentemente das outras atividades da ONG), e eram convocados a ter uma participação ativa em todo o processo, opinando sobre seu andamento e manifestando suas necessidades. Isso repercutiu em outras relações dos educandos, que ficaram mais críticos com sua experiência no CEPROMM, exigindo mudanças em certas organizações da instituição.

O trabalho no método BPI necessita de laços de confiança e afeto, de modo que o corpo encontre espaço para percorrer uma trajetória expondo-se e trazendo sua singularidade. Em vista disso, houve uma quebra na percepção dos papéis hierárquicos e seus significados, a construção de um espaço para o diálogo e a consequente abertura para a relação com o outro baseada no respeito. O grupo conseguiu se ouvir, relacionar-se via toque, validar o sentimento do outro e considerar a criação baseada na individualidade. Foi possível entender os limites proporcionados por regras e acordos, mas também seus próprios limites corporais com relação ao outro e ao espaço, entendendo e aceitando suas necessidades.

Com relação à vivência no método, o grupo demonstrou uma progressiva reconexão corporal propiciando sua liberação expressiva, fator que marcou um crescimento na autovalorização, o apreço pelo próprio processo e consequente cuidado com o corpo. A autodescoberta gerou um acolhimento dos próprios

sentimentos e transformação destes em mobilidade, favorecendo o reconhecimento da individualidade.

Adjacentes a esses ganhos, foi possível notar um avanço com relação à concentração do grupo, sua disciplina e perseverança, sua organização pessoal, sua capacidade de reflexão e discernimento com relação ao processo e o aumento do apreço pela escrita – que circunda o processo em todas as fases através dos Registros, que se dividem em Diários de Campo e Diários de *Dojo*.

Os exemplos das pesquisas acima demonstram a variedade de trabalhos e ênfases possíveis com o Método BPI a partir da perspectiva do respeito à individualidade. O Método demonstra ser uma excelente forma de aproximação, fruição e problematização da cultura popular. Ele não se trata da única via de trabalho possível com o tema, porém, acredito que sua sistematização e desenvolvimento trazem elementos-chaves e pistas da possibilidade de uma atividade atrelada a alteridade, que aproxime o contato com a dança do Brasil de forma responsável.

Poderia se dizer que os resultados obtidos não são encontrados apenas no trabalho em dança, porém, a forma de conhecimento que essa área promove tem traços únicos porque desdobram os saberes à partir do corpo, lugar onde se instaura nossa realidade tangível, nossa possibilidade de ação e contestação do mundo.

Do mesmo modo que uma autoridade estética se inscreve em nossa carne através de práticas corporais nas quais nos engajamos, essas diferentes práticas corporais podem também ser utilizadas como fonte de resistência e emancipação¹. Dito de outra maneira, se for verdade que relações de poder de opressão se inscrevem em nosso corpo, então essas relações de opressão podem ser postas de novo em questão pelas práticas corporais (FORTIN, 2004, p.168-169).

A dança em toda sua história sempre espelhou questões de seu tempo. Que o trabalho com a dança do Brasil possa se apoderar de sua vocação geradora de vida e de transformação.

Considerações Finais

O artigo em questão foi a possibilidade de revisão do percurso da primeira autora como intérprete e pesquisadora da dança do Brasil e do método Bailarino-Pesquisador-Intérprete e a análise desta trajetória identificando questões como artista e educadora suscitadas por estes aprendizados.

Até o presente momento, este texto buscou analisar o documento da Base Nacional Comum Curricular reconhecendo as semelhanças do local ocupado pela cultura popular na sociedade brasileira e no documento normativo – sempre à margem, sempre à sombra.

A interlocução entre os conceitos sobre a cultura popular e o método BPI pretendem demonstrar a importância e a complexidade deste tema, mas acima de tudo, o potencial de um trabalho significativo com a dança do Brasil.

A principal conclusão é que deve haver e existem modos de se vivenciar um processo de educação e arte que tragam estas difíceis questões para a superfície, para o olhar mais apurado, consciente e transformador.

Findamos reforçando a pertinência da identidade para o corpo: esse sentimento de pertencimento que promove as interações, as relações e influências de saber que moldarão uma série de escolhas do indivíduo.

O potencial do trabalho em dança com essa temática não está em uma postura alienada, assistencialista, hierarquizada e muito menos que pretenda cercear as escolhas do ser, ditando seu lugar no mundo ou seu potencial de ação baseado em seu histórico familiar ou suas influências culturais.

A riqueza do contato com a dança do Brasil está em movimentar referenciais, proporcionando fluidez no engessamento do indivíduo para com sua percepção de si e um reconhecimento de sua condição contraditória de colonizador e colonizado, de produto de valores sociais e criador de sua realidade circundante. A ousadia de construir a si mesmo a partir de um olhar agudo para o próprio ser e o que o move.

Segundo Schilder (1994, p.152), do ponto de vista fisiológico, a imagem corporal não é um fenômeno estático, e sim adquirido, construído e estruturado num contato contínuo com o mundo. Não é uma estrutura, mas uma estruturação, na qual ocorrem mudanças contínuas, todas relacionadas a mobilidade e a ações no mundo externo (RODRIGUES, 2003, p.103).

A dança do Brasil pode ser um espaço para que o corpo dê as respostas do que é esse indivíduo em construção a partir do contato dele com sua realidade, seus gestos e do contato com as inúmeras culturas que o cercam. Um trabalho como o BPI permite que fale o corpo, quando a regra em muitos setores da escola é inculcar, educar, formá-lo. É possível permitir ao corpo vivenciar suas multiplicidades para que possa oferecer respostas mais singulares, em posse de si, livres para sua atuação consciente no mundo.

Quando enxergamos um corpo, vendo suas características próprias, suas qualidades e defeitos, e não através da lente que busca compulsivamente uma homogeneização a partir de cristalização de modelos e valores sociais estagnados, estamos tendo uma posição de reconhecimento e valorização da existência em si (RODRIGUES, 2007, p.6).

Eduardo Viveiros de Castro²⁶, em uma entrevista ao site “Outras Palavras”, em 2012, comenta sobre a necessidade do Brasil se inspirar em si mesmo na busca por soluções para nossa realidade:

Penso, de qualquer forma, que se deve insistir na ideia de que o Brasil tem - ou, a essa altura, teria - as condições ecológicas, geográficas, culturais de desenvolver um novo estilo de civilização, um que não seja uma cópia empobrecida do modelo americano e norte-europeu. Poderíamos começar a experimentar, timidamente que fosse, algum tipo de alternativa aos paradigmas tecno-econômicos desenvolvidos na Europa moderna. Mas imagino que, se

²⁶ Antropólogo brasileiro, professor do Museu Nacional (UFRJ) e sócio fundador do Instituto Socioambiental (ISA).

algum país vai acabar fazendo isso no mundo, será a China. Verdade que os chineses têm 5.000 anos de história cultural praticamente contínua, e o que nós temos a oferecer são apenas 500 anos de dominação europeia e uma triste história de etnocídio, deliberado ou não. Mesmo assim, é indesculpável a falta de inventividade da sociedade brasileira, pelo menos das suas elites políticas e intelectuais, que perderam várias ocasiões de se inspirarem nas soluções socioculturais que os povos brasileiros historicamente ofereceram, e de assim articular as condições de uma civilização brasileira minimamente diferente dos comerciais de TV.

Encerramos esse trabalho fazendo um elogio à originalidade e diversidade da cultura brasileira que, mesmo ignorada, tem a inventividade que pode nos levar a novos olhares para a vida e possibilitar novas construções na escola, na dança e no ser.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. **O que é Cultura Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão revista. Abril de 2016.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Arte. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília/ SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artefund.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL (Estado). **Orientações Curriculares e Didáticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Dança**. São Paulo, SÃO PAULO, 2013. Secretaria da Educação SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1039.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BOURDIEU, P. **Cultural Reproduction and Social Reproduction**, in J. Karabel and A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil) (Org.). **Sobre a Dança na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Física Escolar**: Dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS_DANCA_TEMA_EF_BASES_CURRICULARES_13_12_2015_A.pdf>. Acesso em: 24 maio 2016.

COSTA, F. B. **Homens Invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

COX, H. **A festa dos foliões**: um ensaio teológico sobre festividade e fantasia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1974.

CASTRO, E. V. **Diálogos sobre o fim do mundo**. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CASTRO, E. V. **Outros valores, além do frenesi de consumo**. 2012. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/posts/outros-valores-alem-do-frenesi-de-consumo/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução) Petrópolis: Vozes, 1986.

FLORIANO, M. **O Método BPI para criança: considerações acerca de uma prática corporal com crianças de 7-8 anos**. Tese (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FORTIN, S. **Transformação de Práticas de Dança**. In: Lições de dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

MOLINA, A. **Base Nacional Comum Curricular**: por que isso interessa à dança? 2016. Disponível em: <<http://idanca.net/base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MOLAR, J.O. **A Alteridade na Educação**: Noção em construção. In Revista NUPEM (Online), v. 3, p. 61-72, 2011.

NAVAS, C. **Dança Brasileira no final do século XX**. In: Dicionário SESC, A Linguagem da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, E. P. G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, G.; MÜLLER, R. **Dança dos Brasis**: as mulheres Asurini do Xingu. In: Anais do IV CONGRESSO ABRACE. Ed. 7 Letras: UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006, p.166-167. ISSN 1517-7831. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/Memoria%20Abrace%20X%20digital.pdf>> Acesso em: 24 maio 2016.

RODRIGUES, G. E. F. **Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação.** Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

RODRIGUES, G. E. F. **O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da imagem corporal:** reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste Método. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RODRIGUES, G. E. F. **Dança em Foco I: Por que Dançar?** Material didático. GGPE-Grupo Gestor de Projetos Educacionais do Gabinete do reitor. UNICAMP: Campinas, SP, 2007.

RODRIGUES, G. E. F. **As Ferramentas do BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete).** In: Anais do I Simpósio Internacional e I Congresso Brasileiro de Imagem Corporal (ISBN:9788599688120). UNICAMP. Campinas, SP. 2010.

SANTOS, J.L. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

SILVA, V. D. M. **Os processos de violência simbólica e a orientação educacional.** Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/os-processos-violencia-simbolica-orientacao-educacional.htm>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SILVA, G. O. V. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu.** Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/3184>>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

STRAZZACAPPA, M. **Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança.** In: Lições de Dança 4, Rio de Janeiro: UniverCidade. 2004.

TAVARES, M. C. G. C. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento.** São Paulo: Manole, 2003.

TEIXEIRA, P. C. **O Santo que dança: uma vivência corporal a partir do eixo co-habitar com a fonte do Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI).** Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TURTELLI, L. S.. **O espetáculo cênico no método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI): um estudo a partir da criação e apresentações do espetáculo de dança Valsa**

do Desassossego. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VALARDÃO, S. D. **Relações de risco:** um processo criativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.