



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

CARLOS CLEITON EVANGELISTA GONÇALVES

**XAXADO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE RESSIGNIFICAÇÕES
DA CULTURA POPULAR NO AMBIENTE ESCOLAR FORMAL**

JOÃO PESSOA

2018

CARLOS CLEITON EVANGELISTA GONÇALVES

**XAXADO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE RESSIGNIFICAÇÕES
DA CULTURA POPULAR NO AMBIENTE ESCOLAR FORMAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Dias Laranjeira

JOÃO PESSOA

2018

G635x Gonçalves, Carlos Cleiton.

Xaxado e criação artística: um estudo sobre
ressignificações da cultura popular no ambiente escolar
formal / Carlos Cleiton Gonçalves. - João Pessoa, 2018.
86 f.

Orientação: Carolina Dias Laranjeira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Dança. 2. Educação. 3. Xaxado. 4. Ressignificação.
5. Cultura popular. I. Laranjeira, Carolina Dias. II.
Título.

UFPB/BC

Carlos Cleiton Evangelista Gonçalves

XAXADO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA: UM ESTUDO SOBRE RESSIGNIFICAÇÕES DA
CULTURA POPULAR NO AMBIENTE ESCOLAR FORMAL

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Carolina Dias Laranjeira

PROFª. DRª. CAROLINA DIAS LARANJEIRA (ORIENTADORA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Líria de Araújo Moraes

PROFª. DRª. LÍRIA DE ARAÚJO MORAIS (EXAMINADORA INTERNA)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Victor Hugo Neves de Oliveira

PROF. DR. VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA (EXAMINADOR EXTERNO)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

João Pessoa – Paraíba, em 07/06/2018

*A todos que estiveram comigo numa experiência de vida
chamada Grupo de Xaxado Bandoleiros do Sertão,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

*Agradeço à minha família, por ser meu apoio e minha referência;
Aos meus amigos, pelo incentivo;
Aos meus alunos, pela participação na pesquisa;
Aos colegas professores e demais funcionários da Escola Bernardino José Batista, por toda compreensão na adequação do trabalho às necessidades da pesquisa;
Aos colegas de mestrado, por terem tornado tudo mais fácil;
Aos professores do mestrado, pela oportunidade;
À CAPES, pelo fomento indispensável à efetivação da pesquisa;
À orientadora Carolina Laranjeira, pela parceria, paciência e compromisso;
A Reinaldo, por toda ajuda;
A Irivan, Wirnaíde e Vanessa, por todo o suporte;
A Anderson e Olivandro, pela ajuda intelectual e espiritual;
A Geraldo e Cosma, por me terem, criarem e educarem;
A Célia, Cleydson, Cleia e Carla, pelo amor fraterno;
A Thelma, Pedro, Gabriel e Nathan, por serem minha maior alegria;
A Bia, Érika, Eudes, Jairo, Janaina, Larissa, Morganna e Nozicássio, por tudo.*

“Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. ”

Paulo Freire

RESUMO

A atividade com danças populares na escola formal requer uma atenção especial. O trabalho escolar com aquilo que advém do universo de produção artística no âmbito da cultura popular necessita de abordagens pedagógicas contextualizadas ao mundo vivido dos alunos. Em sala de aula, torna-se necessário proporcionar uma experiência que vá além da reprodução silenciada, que seja também um processo de ensino e aprendizagem pautado na reflexão, na crítica e na percepção do corpo no espaço social e cultural em que ele se movimenta. Este trabalho, fruto de pesquisa pelo Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/UFPB), na linha de pesquisa sobre processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, refere-se a busca por possibilidades de ressignificação da cultura popular no ambiente escolar formal. Na prática, delimita-se na transformação do xaxado, enquanto dança popular espetacularmente produzida e difundida no Alto Sertão Paraibano, onde está localizada a escola em que a pesquisa acontece, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardino José Batista, no município de Triunfo. Dessa forma, os alunos foram envolvidos num processo em que são convidados a vivenciarem uma série de atividades, conduzidas sob a prática de exercícios de improvisação e por uma abordagem somática em dança, para a construção lúdica de novos padrões de movimentos, obtidos a partir dos parâmetros do xaxado. A dissertação levanta a discussão sobre a ideia de tradição em confronto com as possibilidades de reelaboração dessa dança. Investiga-se como é possível proporcionar uma nova leitura de uma dança popular com alunos da educação básica sem que aconteça centrada no estereótipo de normas e estéticas fechadas dos festivais, que contribuem para uma ideia de padrão. Como resultado, houve uma elaboração de uma abordagem pedagógica e criativa, que resultou numa apresentação e na continuidade do processo na escola. Houve também uma alteração nos modos de pensar as tradições, de praticar a dança e de perceber o corpo em cena, conduzindo a novas possibilidades de manifestar as próprias individualidades.

Palavras-chave

Dança; Educação; Xaxado; Ressignificação; Cultura Popular

ABSTRACT

The activity with popular dances in formal school requires special attention. The school work with what comes from the universe of artistic production in the ambit of popular culture needs pedagogical approaches contextualized to the lived world of the students. In the classroom, it becomes necessary to provide an experience that goes beyond silenced reproduction, which is also a process of teaching and learning based on reflection, criticism and perception of the body in the social and cultural space in which it moves. This work, as a result of research by the Professional Master in Arts (PROFARTES / UFPB), in the line of research on teaching, learning and arts creation processes, refers to the search for possibilities of re-signification of popular culture in the formal school environment. In practice, it is delimited in the transformation of the xaxado, as popular dance spectacularly produced and diffused in Alto Sertão Paraibano, where is located the school in which the research happens, the State School of Primary and Secondary Education Bernardino José Batista, in the municipality of Triunfo. In this way, the students were involved in a process in which they are invited to experience a series of activities, conducted under the practice of improvisation exercises and by a somatic approach in dance, for the playful construction of new patterns of movements, obtained from the parameters of the xaxado. The dissertation raises the discussion about the idea of tradition in confrontation with the possibilities of reworking this dance. It is investigated how it is possible to provide a new reading of a popular dance with students of basic education without it happening centered in the stereotype of closed norms and esthetics of the festivals, that contribute to an idea of pattern. As a result, a pedagogical and creative approach was developed that resulted in a presentation and continuity of the process at school. There was also a change in ways of thinking about traditions, of practicing dance and of perceiving the body on the scene, leading to new possibilities of manifesting one's own individualities.

Keywords:

Dance; Education; Re-signification; Xaxado; Popular Culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – Convenção Nacional de Juventude Rural.....	22
Imagen 2 – Grupo de Xaxado Bandoleiros do Sertão.....	29
Imagen 3 – Grupo de Xaxado da Escola Bernardino José Batista.....	43
Imagen 4 – Exercícios ao chão.....	62
Imagen 5 - Exercícios de integração entre o aluno intérprete, o movimento e o espaço.....	64
Imagen 6 – Alunos em atividade extraclasse	68
Imagen 7 – Vivência com dança em sala de aula	71
Imagen 8 – Experimentação final	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – O xaxado na tradição e na escola: contextualização e problematizações.....17	
1.1. Xaxado: representações e espetacularidade.....	17
1.2. O discurso da tradição no xaxado e sua presença na escola.....	26
1.2.1. Ressignificação: uma nova relação com as tradições.....	32
1.3. A cultura como pedagogia	35
CAPÍTULO 2 – Abordagens da dança: em busca da dimensão criativa para a ressignificação..... 42	
2.1. Dança no contexto: a dança de cada um na era do multiculturalismo.....	42
2.2. O desenvolvimento de uma consciência corporal a partir da educação somática.....	49
2.3. Transformação da dança e do dançarino: a improvisação como possibilidade de apresentar individualidades.....	55
CAPÍTULO 3 – Em busca da ressignificação: aspectos metodológicos de um processo criativo em dança na escola..... 59	
3.1. A pesquisa em processos de ressignificação do xaxado.....	59
3.2. A construção de um corpo singular: da ativação de uma disponibilidade para a dança à contextualização daquilo que se dança.....	61
3.2.1. Jogos improvisacionais: a brincadeira como ferramenta para a descoberta do movimento.....	67
3.2.2. Composição coreográfica: o processo em cena nas experimentações finais	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
APÊNDICE.....	85
Apêndice A – Roteiro de Entrevista	85
Apêndice B – DVD.....	86

INTRODUÇÃO

A oportunidade de repensar o xaxado, sua estética, seus padrões, sua história e a importância que ocupa no universo da produção popular de arte e cultura no Nordeste surgiu com esta pesquisa de mestrado. Sou professor em caráter efetivo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardino José Batista, em Triunfo, no Alto Sertão da Paraíba, e esta pesquisa trata de um trabalho envolvendo essa dança popular com os alunos do ensino médio, cuja faixa etária vai de quatorze a dezoito anos, nos anos de 2017 e 2018, nas aulas regulares de Artes e também de forma extracurricular.

Não menos importante, uma outra oportunidade surgiu com esta pesquisa: a de fazer uma autoanálise acerca do trabalho com dança popular numa instituição de educação formal. Passando a ter como eixo o estudo da construção histórica das culturas populares, pude perceber que há muito mais do que proporcionar uma atividade pedagógica com dança que apenas reproduza passos e movimentos, muito comum nas aulas de dança que acontecem nas escolas formais. Penso que, enquanto educadores, podemos ser também estimuladores do pensamento crítico, de um ensino que tenha por princípio a reflexão, o protagonismo e a autonomia, em todas as áreas do conhecimento e em todas as linguagens artísticas.

Encontrado mais facilmente na região do semiárido nordestino, de forma mais intensa em algumas comunidades do Ceará, da Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, o xaxado tem uma grande relevância nas atividades culturais de lugares por onde teriam passado grupos de cangaceiros, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Alguns desses grupos eram chefiados por Virgulino Ferreira, o Lampião, o maior nome do movimento armado nordestino da República Velha brasileira, conhecido como cangaço. O xaxado é fortemente relacionado a esse movimento paramilitar. E em algumas das comunidades, pequenas e distantes dos grandes centros urbanos, onde o xaxado é produzido e apresentado por pessoas de todas as idades, o assalto dos cangaceiros foi um dos seus maiores e mais importantes acontecimentos históricos locais.

Triunfo, município sertanejo paraibano de quase dez mil habitantes, localizado a pouco mais de quinhentos quilômetros da capital João Pessoa, contém ataques de cangaceiros que ocupam lugar de destaque em sua historicidade. Nos bairros, nas escolas e em outros ambientes culturais e socioeducativos há uma produção de xaxado voltado à sua espetacularização. Não consiste em ser uma brincadeira esporádica, que acontece numa roda de pessoas ao som de instrumentos musicais, como é o caso de muitas danças populares brasileiras que sobrevivem

em algumas comunidades. O xaxado é ensaiado para ser apresentado sob forma de espetáculo. Todo o seu processo acontece com vistas a uma futura apresentação cênica.

Há em Triunfo, nos municípios vizinhos e em outros municípios onde o xaxado se constitui como algo tradicional, uma grande preocupação com a sua estética, sua técnica, seus padrões e com a forma pela qual é concebido cenicamente. Por isso, à frente dos grupos e de projetos que contemplam criações em xaxado sempre deve estar alguém que tenha bastante experiência com essa dança. E foi assim que eu, mesmo sendo licenciado em História, fui designado para ser o responsável pelo grupo de xaxado da escola, justamente pela experiência de uma vida toda em diferentes grupos de xaxado, na produção de alguns deles e na criação de um: o Grupo Bandoleiros do Sertão, que atuou por quatro anos, de 2006 a 2010, representando o município de Triunfo em grandes festivais de danças e folguedos populares do país.

O trabalho pedagógico com o xaxado na escola trouxe questionamentos e reflexões importantes para mim, agora não mais somente um dançarino ou produtor atuante no universo de produção cultural popular, mas sim um educador, preocupado em fazer sua parte no sentido de proporcionar atividades pedagógicas realmente significantes. A forma mecânica do ensino do xaxado, o caráter reprodutivo e a construção da coreografia pela coreografia nas montagens com dança na escola tornaram-se motivos de inquietações para mim como um profissional da educação.

O que acabei percebendo foi que na escola minha experiência pedagógica com o xaxado sempre resultava em criações previsíveis, utilizando sempre os mesmos elementos básicos dessa dança, seus padrões e suas técnicas, não sendo suficientes para a apreensão da contextualização histórica e social que eu desejava despertar nos estudantes, nem sendo uma atividade que aprofundasse uma discussão sobre o fazer artístico, que poderia ser muito significante para suas vidas. Assim, lancei-me numa pesquisa através do Mestrado Profissional em Artes, na Universidade Federal da Paraíba, para refletir melhor sobre processos de ensino, aprendizagem e criação em dança, que pudessem trazer significações e ressignificações da cultura popular para os alunos dançantes participantes, podendo ser também uma contribuição acadêmica importante sobre como trabalhar com cultura popular na escola.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa é o de promover ressignificações de uma dança da cultura popular no ambiente escolar formal. Além disso, o trabalho foi guiado pelos objetivos de conhecer o trabalho de grupos específicos de xaxado que atuam no entorno da escola.

De modo bem simplista, pode-se dizer que ressignificar quer dizer atribuir um novo ou outro significado a alguma coisa. No nosso contexto, seria também vivenciar aquilo que

produzimos a partir de uma nova ótica e experimentar possibilidades de fazer diferente. Se afirmamos que existem técnicas e procedimentos próprios e fechados que envolvem a produção de xaxado entendemos que quem está envolto nessa produção está preso a padrões e com poucas chances de inovar. Pedagogicamente, a ressignificação aqui pode ser compreendida como uma oportunidade de estimular a criatividade com autonomia, sem a comum taxação do que é certo e errado, do que pode e não pode. Quando o leque de possibilidades aumenta, mais caminhos encontramos para sair experimentando. Nesse sentido, trabalhamos com a ideia de desencadear os parâmetros de movimentos do xaxado. E por desencadear entende-se a exploração do movimento corporal, no sentido de conhecer mais variedades de movimento, afim de obter uma nova percepção do corpo no espaço. Assim, numa atitude de constante exploração, desencadear é sair dos limites do xaxado tradicional, experimentar outros desenhos coreográficos, outros níveis do espaço e passar a vivenciar outras relações do corpo com o meio através da dança.

Estudos com enfoque em cultura, tradição, folclore (CANCLINI, 2013; ORTIZ, 1988; HOBSBAWN E RANGER, 1984; COUTINHO, 1977) e educação popular (BRANDÃO, 1985) permeiam o embasamento teórico desta pesquisa, além de todas as contribuições para o trabalho de ressignificação de dança popular, advindas de pesquisas no campo da dança no contexto (MARQUES, 2010, 2007, 2001), das práticas de improvisação (MUNIZ, 2011; LEITE, 2005; GUERRERO, 2008) e da abordagem somática em dança (MILLER, 2012, 2007; STRAZZACAPPA, 2009). As notas de entrevistas de agentes culturais difusores do xaxado constituem-se num importante diálogo com o universo prático da cultura popular. E as anotações em diários escritos durante as oficinas de dança com os alunos transpõem a realidade no que concerne à prática cotidiana das atividades no chão da escola durante esta pesquisa.

O livro de Canclini (2013), *Culturas híbridas – estratégias para entra e sair da modernidade*, constitui-se como um importante subsídio para análise e reflexão sobre a complexidade de relações que configuram a cultura popular na América Latina. Dessa forma, o diálogo entre a cultura erudita e a cultura popular e de massas, no qual ele foca intensamente, permite lançar um olhar sobre como as tradições culturais se comportam diante do avanço da modernidade, empreendendo uma análise a partir da teoria da hibridação de culturas, que coexistem, mesclam-se e transformam-se a partir de muitos fatores.

O livro *A educação como cultura*, de Brandão (1985), serve-nos como uma base teórica profunda a respeito de como as relações de poder atravessam as teias de relações sociais e como elas se moldam à construção histórica de uma cultura popular. Além de ser uma crítica aos movimentos de cultura popular no Brasil, ativados na segunda metade do século XX, que foram responsáveis pelos processos pedagógicos que aconteceram sem objetivar a emancipação da

consciência do povo, de forma a não se constituir num alerta sobre a existência de uma dominação entre as classes e sem promover uma consciência política de lugar na sociedade. O estudo dos apontamentos desse autor nos leva a refletir sobre a ideia de que a escola brasileira foi moldada para ser um lugar em que as relações de poder se concretizam, gerando conformismos e alienações, além de ser um local onde a criatividade do aluno é cortada e o pensamento crítico, desestimulado.

Para pensar o trabalho com a linguagem artística da dança e como se dá a sua relação com a educação básica na contemporaneidade, Isabel Marques (2010, 2007 e 2001) traz contribuições essenciais e muito significativas. Seu pensamento ajuda a romper a barreira dos diálogos acríticos que cerceiam a ação pedagógica com dança, sendo perfeitamente ajustável ao ensino de danças populares brasileiras na escola formal. Os livros *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (2001) e *Dançando na escola* (2007) apontam para a necessidade de promover um processo educativo baseado no contexto em que ele é produzido. Dessa forma, torna-se possível estabelecer um ensino em dança promovendo a proximidade entre a escola e a sociedade, num processo que compreenda, transforme e desconstrua suposições e verdades universais.

No livro *Linguagem da dança: arte e ensino*, Marques (2010) delineia uma dinâmica pedagógica pautada no tripé arte-ensino-sociedade e os entrelaçamentos de uma quadra articuladora: problematização-articulação-crítica-transformação. Segundo ela, as aulas de dança não podem acontecer dissociadas de uma relação direta entre a vivência pessoal do aluno, o corpo-tempo-espaco, com os saberes específicos da dança.

A atividade prática desta pesquisa está embasada na metodologia de Jussara Miller, encontrada nos livros *Qual é o corpo que dança?* (2012) e *A escuta do corpo* (2007). A autora propõe o desenvolvimento da percepção corporal baseado no processo lúdico da Técnica Klauss Viana. Segundo a autora, a percepção corporal é de fundamental importância para a construção de um corpo disponível para a dança e proporciona a quebra da visão binária, uma importante ideia de inclusão de todos os corpos atrelada à ideia de construção de um corpo singular.

Outros pesquisadores contribuem para a fundamentação teórica deste trabalho, como por exemplo, para dialogar com os aspectos do xaxado quanto dança tradicional relacionada ao cangaço (VALLADÃO; FIDÉLIS, 2011; SILVA; BRITO, 2012; SOUZA, 2006; BENJAMIM, 1989), para reforçar a reflexão, a compreensão e os questionamentos pertinentes ao diálogo entre cultura popular e dança (DOMENICI, 2015, 2011, 2009; LARANJEIRA, 2015; MARQUES, 2012) e para promover o vínculo entre arte e processos criativos/de ensino-

aprendizagem na escola (BARRETO, 2004; SCARPATO, 2001, OLIVEIRA; TIBÚRCIO, 2010).

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo trata-se de uma abordagem sobre o xaxado e tem como título *O xaxado na tradição e na escola: contextualização e problematizações*. Num movimento de idas e vindas, do local para o geral e do geral para o local, exponho argumentos sobre essa dança popular brasileira e sobre o contexto cultural em que ela está inserida, para tentar encaixá-la num perfil dentre uma infinidade de outros existentes no universo da cultura popular.

O primeiro capítulo está subdividido em três partes. A primeira, intitulada de *Xaxado: representações e espetacularidade*, é sobre algumas possíveis relações do xaxado com a história e com aspectos culturais das comunidades em que ele está estabelecido. Trato também de como ele se constitui numa dança repleta de padrões que são exigidos nos espetáculos de grupos de danças populares em festivais específicos no Nordeste. Nesse tópico, descrevo minha trajetória pessoal com o xaxado, fazendo um relato de como os primeiros contatos com essa dança aconteceram ainda na minha adolescência até me tornar um dançarino experiente e um produtor conhecedor de seus padrões e de suas técnicas. Pontuo isso com considerações sobre a história dessa dança e a sua relação com o cangaço, que é um elemento histórico imbricado na consolidação dessa manifestação, da qual é muito difícil dissociar.

O segundo subtítulo do primeiro capítulo tem como título *O discurso da tradição no xaxado e sua presença na escola*. Trago aqui um relato de como está estruturada a minha atividade pedagógica com o xaxado na escola em que atuo, descrevendo os anseios dela, dos alunos e da comunidade com essa atividade. Aqui, evidencio também o depoimento de diretores, coreógrafos e produtores de grupos de danças populares envolvidos com espetáculos de xaxado em entrevistas que foram concedidas a mim por ocasião desta pesquisa. Procurei compreender seus objetivos, seus processos de criação, suas relações com a comunidade e com as escolas locais, à procura de semelhanças e diferenças com a atividade com xaxado realizado em Triunfo e na escola onde esta pesquisa se desenvolve. Neste tópico, trago uma explanação sobre o conceito de ressignificação, explorando a ideia de transformação do pensamento para que a compreensão sobre a dança possa ultrapassar a barreira das convenções tradicionais.

O terceiro e último tópico do primeiro capítulo tem como título *A cultura como pedagogia*. Ele se constitui numa abordagem sobre aspectos pedagógicos do trabalho com cultura popular na comunidade e na escola. Trago apontamentos sobre as questões políticas e sociais imbricadas na constituição das culturas populares, dos processos de folclorização para atender a projetos de dominação, de como podemos lidar com o desafio de promover esse

diálogo na escola e de como isso chega até a sala de aula de dança em um trabalho com dança popular. A primeira parte desta dissertação organiza-se como uma preparação de terreno para as discussões mais específicas acerca do objetivo de ressignificar uma dança popular na escola.

O segundo capítulo, intitulado de “Abordagens da dança: em busca da dimensão criativa para a ressignificação” enfoca abordagens teóricas que contemplam a atividade pedagógica com dança e, dentro do possível, com dança popular na escola. Nele, trago conceituações e apontamentos de alguns pesquisadores sobre, principalmente, abordagem somática em dança e práticas de improvisação, ligando a possibilidades de execução com os alunos participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo tem como título “Em busca da ressignificação: aspectos metodológicos de um processo criativo em dança na escola” e constitui-se num relato das atividades com os alunos, permeado por autocriticas a respeito dos resultados obtidos com esta experiência.

No apêndice A, traz-se o roteiro de entrevista para os agentes culturais dos grupos envolvidos com a produção de xaxado. E no apêndice B, um DVD constituído de três faixas com alguns momentos do trabalho na escola com os alunos participantes da pesquisa. A Faixa 1 contém um resumo das atividades práticas em sala de aula com os alunos de uma turma regular, o Segundo Ano “B”, durante as aulas de Artes. A faixa 2 mostra alguns momentos da atividade realizada de forma extracurricular, com alunos que se inscreveram para participar dela. E na faixa 3 conta um vídeo completo de um exercício compositivo realizado pelos alunos em sala de aula, cuja composição foi de autoria dos próprios.

No âmbito da pesquisa prática, inicialmente pensamos em um número limitado de oficinas com um roteiro de execução contendo início, meio e fim. As atividades ocorreriam somente de forma extracurricular, em um horário contrário ao de aulas e com alunos que se dispusessem a participar desse estudo, realizando inscrições formais, inclusive. No entanto, depois de realizado um ciclo de oficinas em caráter extracurricular, resolvemos aplicar os experimentos também em uma turma regular, com todos os alunos, no intuito de verificar os efeitos dos procedimentos práticos nas aulas regulares de Artes. Essa necessidade foi sentida na ocasião da qualificação da pesquisa. Logo, o tempo para desenvolver a atividade pedagógica em sala de aula foi curto, mas o suficiente para nos apropriarmos de reflexões acerca da recepção dos alunos, da viabilidade de execução dos exercícios e dos resultados a nível de sala de aula.

Algumas das atividades precisaram de mais tempo para serem plenamente trabalhadas. Outras, para as quais chegamos a disponibilizar um tempo maior, acabaram por ser utilizadas

de forma muito breve, ou por ter sido facilmente assimilada pelo grupo ou por não se encaixar com o perfil dele. Dessa forma, ficou difícil encerrar as atividades tanto de forma extracurricular como em sala de aula no tempo previsto. Sendo que o trabalho com alunos não encerrou. E nem temos como saber quando será encerrado, pois percebemos que essa atividade de transformação é algo contínuo e que as experiências adquiridas na sua prática na escola serviram muito para uma valorização maior do processo do que de um resultado final.

Na prática, foram realizadas o que chamei de oficinas de ressignificação do xaxado. Em sala de aula e em uma série de encontros ocorridos em um horário contrário ao de aulas, os alunos participantes entraram em contato na escola com novas experimentações com dança, tornando-se uma vivência prática que tem trazido novos sentidos para cada um de nós, num processo de reflexão, conhecimento e transformação. O corpo passou a ser o ponto de partida, numa atividade de expansão do pensamento para recolhimento de vivências pessoais significativas no mundo de cada um, dando margem para a descoberta de novos movimentos a partir do que eles já estão acostumados a efetivar: os padrões de movimento do xaxado. As descobertas continuam sendo trabalhadas na escola. São os materiais sobre os quais continuaremos a desenvolver novas experiências e composições coreográficas num processo que se tornou contínuo, um dos mais importantes resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: O xaxado na tradição e na escola: contextualização e problematizações

A forma como o xaxado é produzido em algumas comunidades que o detém como algo tradicional é a forma como ele chega nas escolas dessas comunidades: sempre revestido de uma importância sobre a sua estética e seus padrões. Muitas crianças, jovens e adultos estão envolvidos em sua produção e sua difusão em muitas cidades do interior do Nordeste e sua apresentação nos festivais de culturas populares ou nas festas juninas são os objetivos de muitos grupos, criados para serem apreciados, comparados, elogiados e criticados. Na escola, os espetáculos de xaxado aconteceriam para garantir a manutenção dessa cultura existente na comunidade, defendida por seus agentes como algo que precisa ser preservado. Mas alguns questionamentos deram margem para a realização de uma pesquisa nesse âmbito de produção de uma dança popular: Seria possível recriar o xaxado a partir de releituras e fora do estereótipo consagrado nas festividades tradicionais? O que acontece quando se pretende ressignificar uma dança popular na escola, romper com sua estética e reelaborá-la para proporcionar uma nova leitura? Nesse primeiro momento, trataremos de conhecer o contexto do xaxado na escola e no entorno de onde esta pesquisa se realiza, para depois discutirmos qual a necessidade de promover um processo de ressignificação de uma dança popular com alunos de uma escola formal.

1.1 Xaxado: representações e espetacularidade

Aprender a dançar xaxado pode ser uma experiência difícil mesmo para quem já tem familiaridade com codificações de movimentos complexos. A dificuldade em aprender os passos mais básicos é enorme, mais ainda para os que viveram longe do reduto dessa dança popular brasileira, que sobrevive em algumas cidades do interior do Nordeste, mais precisamente na região identificada como Sertão.

Com os pés sempre bem firmes ao chão deve-se avançar um dos pés e deslizá-lo em três rápidos movimentos laterais, de fora para dentro, sendo que o terceiro movimento deve culminar num deslizar mais seco, quase como uma batida. Essa é uma descrição simples do passo mais básico do xaxado, chamado de Base. Ele é um parâmetro, cujo som emitido determina o som de todos os outros movimentos com os pés, que são sempre um desencadeamento de possibilidades desses movimentos básicos. Nos ambientes em que acontecem o ensino do xaxado pode-se ouvir sempre que um passo para ser passo de xaxado deve ter, ao ser executado, o mesmo som que tem o passo Base.

A maioria dos grupos de xaxado usa terminologias para os passos para facilitar o trabalho no processo de criação coreográfica. Todos os passos devem obedecer ao princípio dos movimentos do passo Base. Independentemente de que pé seja usado ou da direção que ele tome (se arrastado, cruzado, levantado...), o som de qualquer passo deve ser igual ao do Base. O passo “Corta-jaca”, por exemplo, diferencia-se do Base apenas no último movimento quando, em vez dele acontecer no mesmo sentido dos dois primeiros, acontece cruzando com o outro pé, numa velocidade que permita voltar para o ponto inicial e prosseguir com a dança sem prejuízo de sintonia com o ritmo. O grupo de xaxado Cabras de Lampião, de Serra Talhada, Pernambuco, por exemplo, usa em seu repertório de Xaxado mais de vinte passos. Os mais utilizados por esse grupo são o Base, Corta-Jaca, Devorteio, Gilvan, Vitorioso e Mané. A maioria dos passos pode ser realizada com os dois pés alternadamente, o que pode aumentar seriamente a dificuldade na execução.

Não bastasse a dificuldade na execução quase sempre muito rápida dos passos, ela tem que acontecer em profundo sincronismo com todos os integrantes do espetáculo, em média de 14 dançarinos em cena. Quanto mais rápido e mais sincronizados os passos são realizados, mais admiração e respeito um grupo terá nos circuitos de difusão do xaxado.

Dançado quase sempre em fila indiana, o xaxado é uma dança que exige muito condicionamento físico do dançarino. A velocidade na execução dos passos deve ocorrer em sintonia com o ritmo marcado pela zabumba¹ e a maior parte de um espetáculo de xaxado deve ser marcada por uma alta intensidade desse ritmo. Os momentos de muita rapidez na execução dos passos são chamados de “altos”, que devem marcar necessariamente o início e o fim do espetáculo. Esses “momentos altos” são intercalados com “momentos de descanso”, que são os números em que a dança é realizada com movimentos mais lentos, permitindo ao dançarino que diminua a intensidade do movimento e realmente descanse um pouco em cena. Além de tudo, a indumentária composta geralmente com muitos adereços de couros, cabaças, bornais, chapéu e rifle (artefato falso) dificulta ainda mais o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais. Na verdade, evidencia-se a necessidade de muita dedicação e muito treinamento por parte de quem dança xaxado a fim de conseguir técnica e condicionamento físico necessários para uma boa atuação em cena.

¹Instrumento percussivo que marca o som grave dos ritmos do xaxado, presente em diversas performances musicais tradicionais do Nordeste. Segundo o website Percussionista, a zabumba é, na verdade, um tambor de madeira, com pele de couro ou sintética. A afinação, como os dos demais tambores, pode ser de cordas ou sistema de afinação com parafusos. É também conhecida pelo nome de "bombo" ou "bumbo". De médias e grandes dimensões e sonoridade grave, é tocado ou percutido por varetas, macetas ou baquetas, em superfície com uma ou duas membranas esticadas em uma das bases, as quais, percutidas, produzem sons indeterminados, muito usado para marcar o ritmo em determinados gêneros musicais.

Foi no alto dos meus treze anos de idade que tive a primeira experiência com um grupo de xaxado, na cidade de Triunfo, localizada no Alto Sertão da Paraíba. Uma pequena, mas bem-sucedida apresentação de xaxado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardino José Batista, onde hoje sou professor de História e de Artes, levou-me ao encontro de uma coreógrafa de um grupo de xaxado de um bairro periférico da cidade, chamado de Bairro Luís Gomes de Brito. O nome dela era Lúcia Rosendo de Santana (1957-2015) e seu grupo, chamado de “Estrela do Sertão”, tinha já alguns anos de atividade e era constituído de pessoas mais velhas que eu. Suas idades variavam entre os dezoito até mais de trinta anos.

O grupo Estrela do Sertão foi um grupo popular que nunca contou com grandes verbas institucionais para o seu financiamento e nem fez grandes apresentações públicas. Os dançarinos mais velhos e mais experientes foram gradativamente abandonando o grupo, que dois anos depois da minha entrada se transformou em um grupo de quadrilha estilizada, que estava a ganhar cada vez mais espaço e investimento nas atividades de cultura popular da região.²

A quadrilha não me interessou e foi com meus quinze anos de idade, ao ingressar no ensino médio da mesma escola em que estudava e ao assumir o posto de diretor cultural do Grêmio Livre, que fundei o primeiro grupo de xaxado dessa escola, que integrava um grupo maior chamado de GAEC – Grupo de Atividades Esportivas e Culturais³. Eu mesmo era o responsável pelos ensaios e pelas apresentações, que inicialmente aconteciam somente nos eventos da escola e depois passaram a acontecer também em eventos do município de Triunfo e de municípios vizinhos.

Quando passou o tempo de escola, mesmo tendo de dar cabo de projetos pessoais e profissionais, como o ingresso na vida acadêmica, trabalho e concursos, minha relação com o

² O artigo de Janio Roque Barros de Castro, intitulado de Espetacularização e mercantilização das festas juninas na atualidade (2012), ajuda a compreender como a cultura-econômica transforma na contemporaneidade os significados de festejar, e como a mercantilização da cultura contribui para o engajamento da população e da cultura popular nesse processo. A estilização das quadrilhas na atualidade é um exemplo de como as manifestações populares se adaptam ao processo de espetacularização, deixando de ser uma simples brincadeira comunitária para se tornar em um imponente mecanismo de projeção da arte popular, em uma atividade que envolve grandes investimentos financeiros e acaba gerando um mercado, consequentemente despertando o interesse da população na produção e participação de tais atividades.

³ O GAEC foi fruto de uma parceria entre a direção cultural, cujo cargo eu estava à frente, com a direção esportiva do Grêmio Livre da EEEFM Bernardino José Batista, de Triunfo – Paraíba, que teve como diretora, na gestão de 1998-1999, Maria Lusívia Duarte Adelino (1981 –). A parceria resultou em inúmeras ações de incentivo ao esporte, à dança e ao teatro escolar, com organizações de eventos benéficos na cidade para o custeamento de times de futebol, grupos de dança, a exemplo do grupo de xaxado e grupos de teatro, este coordenado pelo também aluno à época Luiz Antonio Farias (1982-2012). Essa gestão do Grêmio Livre, que teve como presidente José Gilberto Lisboa (1980 –), foi uma das mais atuantes dessa instituição escolar. Sendo perceptível que as atuais associações de estudantes, inclusive dessa escola, já não possuem mais a disposição e a autonomia que foram marcas dos grêmios escolares dos anos 80 e 90.

xaxado continuou muito próxima. Migrei como dançarino entre os anos de 2000 e 2006 por alguns grupos de danças populares da região sempre na condição exclusiva de dançarino de xaxado: como o Grupo Expressão, de Triunfo, Paraíba (2000 – 2004), Grupo Encanto Nordestino (2003 – 2005), de Cajazeiras, também na Paraíba, e Grupo Maria Bonita, de Logradouro, povoado da cidade de Umari, Ceará (2005 – 2006).

Foi então que no ano de 2006, juntamente com alguns amigos dissidentes do Grupo Expressão, de Triunfo, que havia encerrado suas atividades no ano de 2005, que resolvemos criar um grupo específico de xaxado, que ganhou o nome de Bandoleiros do Sertão. Na verdade, se constituía em um grupo de jovens dançarinos completamente apaixonados por essa dança, que se dispôs a criar um espetáculo inteiramente pautado em um xaxado mais puro, profundamente técnico, baseado no que de mais conservador houvesse em relação à dança desde os tempos em que ela ainda era dançada pelos cangaceiros.

Para isso, fizemos uma pesquisa e um laboratório de xaxado que incluiu desde a conversas com pessoas muito experientes da região, que estiveram em outros tempos envolvidos com xaxado, até o contato com o Grupo Cabras de Lampião, que marcou profundamente o estilo e a proposta cênica do nosso grupo. O Grupo Cabras de Lampião é uma associação cultural que tem sede no município em que nasceu o representante mais importante do movimento conhecido como cangaço, Virgulino Ferreira, o Lampião. Seu trabalho consiste em valorizar o xaxado enquanto herança direta dos cangaceiros e defende que Lampião foi o principal criador da estética que cerca esse universo cangaço-xaxado. Assim, justifica a necessidade de manter vivos os elementos que condicionem a uma memória coletiva em relação às especificidades desse universo. O grupo administra museus com itens que teriam pertencido a Lampião, assim como possui vários projetos culturais e espetáculos de dança e teatro tendo o cangaço e o xaxado como tema.

As canções, a indumentária, a coreografia e principalmente os passos de xaxado foram cuidadosamente pesquisados, tanto para efetivar um trabalho de resgate histórico de grupos de xaxado mais antigos como para promover um aspecto de representação e relação dessa dança com o cangaço, movimento armado do Nordeste onde o xaxado teria sido fortemente difundido por seus participantes.

O Grupo Bandoleiros do Sertão em quase cinco anos de atividade participou de vários eventos e festivais de dança popular por todo o país. Apresentou-se em programas de televisão com abrangências locais e nacionais, a exemplo do Programa Nordeste Caboclo, na TV Diário, de Fortaleza – Ceará, em 2009, e esteve em algumas edições do Encontro Nordestino de Xaxado, de Serra Talhada, Pernambuco, que é considerado o mais importante festival de xaxado

do país. Esse festival acontece sempre ao meio do ano e é produzido pelo grupo Cabras de Lampião, que geralmente seleciona os grupos participantes através de vídeos e descrições sobre o trabalho deles e suas propostas. Em julho de 2010, o Bandoleiros do Sertão esteve, a convite deles, no evento anual conhecido como Tributo a Lampião, uma oportunidade em que há oficinas, palestras, mostras audiovisuais, coreográficas e gastronômicas sobre o universo cangaço-xaxado.

Quando o grupo Bandoleiros do Sertão deixou de se apresentar, em 2010, principalmente por questões de ordem financeira, pela decadência de incentivos do poder público e pela desmotivação de alguns membros, ele registrava um histórico de cento e quarenta e oito apresentações. Nesse momento, a cidade de Triunfo contava com vários outros grupos de xaxado, de todas as idades: infantis, de adolescentes e de idosos. Alguns foram criados por membros do Grupo Bandoleiros do Sertão e até hoje alguns ainda atuam, mas todos de forma muita tímida, sem grandes espetáculos e sem turnês pelo Brasil afora. É possível encontrar trabalhos com xaxado em praticamente todas as escolas da cidade, públicas e privadas. Nas associações comunitárias da zona rural, nas de bairro e na associação cultural da cidade existem grupos que ensaiam e se apresentam regularmente, muito mais no período junino e nas festas de fim de ano, quando acontece também a festa do padroeiro Menino Deus e a festa de aniversário de emancipação política do município.

Apesar do trabalho do Bandoleiros do Sertão ter intensificado o surgimento de muitos pequenos grupos na cidade, o xaxado na cidade de Triunfo e na região data de muito tempo. Informações dão conta que na década de 1980 um grupo com jovens de Triunfo e de Poço José de Moura⁴ se apresentaram em um evento em Brasília, chamado de “Convenção Nacional de Juventude Rural”, como registrado na imagem 1 abaixo. Sabe-se que muitas pessoas dessas pessoas, algumas hoje aposentadas, dançaram xaxado em suas infâncias. A minha avó, Maria Helena Pinheiro (1925 –) conta que nos anos 1960, nas festas de São João da comunidade rural em que ainda mora atualmente, Barra do Juá⁵, apresentações de xaxado com pessoas vestidas como cangaceiros eram muito comuns. De fato, percebe-se que apresentações de xaxado nessas

⁴ Poço de José de Moura é um município do Alto Sertão da Paraíba, que segundo o último Censo Populacional (IBGE 2010) sua população estima-se em 3.978 habitantes. Foi politicamente emancipada em 29 de abril de 1994 e à época referida no texto constituía-se como um povoado em que a grande parte de sua extensão geográfica pertencia ao município de Antenor Navarro, hoje São João do Rio do Peixe, sendo que algumas partes de seu atual território também pertenceram ao município vizinho de Triunfo.

⁵ Barra do Juá é um povoado que pertence ao município de Triunfo, na Paraíba, que foi atacado por grupos de cangaceiros no final da década de 1920. Não se sabe ao certo se o ataque foi da tropa de Lampião, mas no ideário popular o mais famoso cangaceiro esteve presente no local e teria incendiado o seu promissor comércio. Diz-se que o então povoado “involuiu”, quando à época tinha fortes aspirações a tornar-se um município, cedendo lugar para que o então Sítio Picadas se tornasse emancipado politicamente e viesse a ser chamado de Triunfo (CARTAXO, 1975).

localidades do Alto Sertão da Paraíba despertam sempre muita a atenção de todos e uma singular apreciação pelos mais velhos.

Imagen 1: Convenção Nacional de Juventude Rural



Grupo de xaxado de moradores de Triunfo e Poço de José de Moura, na Paraíba, em evento cultural em Brasília - DF, em julho de 1982.

Fonte: Acervo pessoal de Maria da Consolação Torres Mangabeira.

Observado nos trabalhos de grupos de danças populares em todos os estados nordestinos, o xaxado é muito mais fortemente difundido no sertão da Paraíba, do Ceará, do Rio Grande do Norte e de Pernambuco, sendo este último o abrigo do mais influente grupo específico de xaxado na atualidade, o grupo Cabras de Lampião. Darcy Ribeiro (1995) descreve o sertão como enormes extensões semiáridas das caatingas, penetrando já o Brasil Central, que se elevam em planalto e se estendem por milhares de léguas quadradas. Foi aí que se desenvolveu uma dança que tem uma conhecida singularidade: o xaxado é dono de uma estética própria e é envolto de um fascínio em torno de sua origem, existência e representatividade.

Nos sertões do Nordeste, o xaxado acontece tendo em vista à sua espetacularização. Sempre concebido, produzido e coreografado para ser apresentado. Muitos grupos de danças populares, chamados muitas vezes de parafolclóricos, exibem o xaxado como números importantes em seus espetáculos. Outros, ou surgiram para serem específicos dessa dança ou tornaram-se específicos depois que importantes festivais de folguedos passaram a exigir espetáculos exclusivos de xaxado. E assim, alguns festivais foram criados para tratarem unicamente do universo desse ritmo, como o Encontro Nordestino de Xaxado, que acontece todos os anos em Serra Talhada, sertão de Pernambuco, e também o Festival de Xaxado, que acontece também anualmente no sertão da Paraíba, na cidade de Poço de José de Moura. Ambos

contam com uma grande estrutura e logística para trazer à cena dezenas de grupos de xaxado de todo o Nordeste, atraem milhares de pessoas e acontecem sob o patrocínio de grandes órgãos financeiros e governamentais.

Muito parecido um com o outro, esses dois festivais específicos de xaxado geralmente contam com uma programação que vai desde desfiles dos grupos pelas ruas da cidade, oportunidade em que a população aprecia, compara, elogia ou critica a indumentária deles, até a oficinas de xaxado, que reforçam a técnica da dança e incentivam o conservadorismo em torno do que já existe de acumulado como sendo característico ou não dela. Há oficinas voltadas para os dançarinos experientes, assim como para iniciantes e às vezes para alunos de determinadas escolas ou ONGs. Os festivais não são oficialmente competitivos, embora as conversas nos bastidores e os comuns debates entre produtores, coreógrafos e dançarinos acabem por determinar um nível de qualidade dos grupos, assim como diagnosticar em alguns a necessidade de melhorar no tocante aos aspectos cênicos, nas propostas de coreografia, de música ou figurino.

Indubitavelmente, nesses festivais, os grupos são encorajados a seguirem um padrão estético que assegure a caracterização que é peculiar ao xaxado. Grupos que fujam dessa estética são desestimulados, sequer conseguem ter a chance de apresentar suas propostas nos palcos desses festivais. Essa estética do xaxado é fortemente vinculada à estética do cangaço. A referência ao cangaço deve estar presente em todos os quesitos: na indumentária, que não dispensa o uso da representação material dos rifles; nas canções, que tratam das façanhas vividas pelos cangaceiros em suas aventuras pelos sertões; na expressão séria dos dançarinos e na centralidade que devem ter as figuras de Lampião e Maria Bonita no espetáculo e no espaço cênico.

Entre os aspectos técnicos e estéticos de um espetáculo de xaxado pode-se observar uma formação quase sempre frontal e uma postura corporal verticalizada, exceto na execução do passo Devorteio ou no momento do Ataque, quando os dançarinos simulam o confronto dos cangaceiros com a força armada e é possível que saiam do nível alto por alguns instantes. Praticamente, não existe nenhum movimento realizado em nível baixo e o desenho coreográfico raramente evolui para formação de círculos ou outros arranjos que quebrem a formação de filas.

As filas estão sempre presentes e em várias direções. Elas remetem à formação de guerra dos cangaceiros, quando de suas andanças pelas matas do sertão, sendo que o último absorvia a função de apagar as pegadas que se formavam no trajeto. Na apresentação de xaxado é possível perceber em alguns momentos o último da fila executando um passo diferenciado, numa clara alusão a esse “apagar” de pegadas.

Os passos Devorteio e Vitorioso representam uma das poucas oportunidades de levantar as mãos para o alto, ainda que sejam executados para exaltar a posse do armamento simbólico. O rifle permanece a maior parte do tempo à frente do corpo, acima do peitoral e com os dedos sempre no gatilho. É possível que um número ou outro ele seja colocado para a parte detrás, numa alusão a uma “baixar guarda”. Alguns grupos ousam colocar em cena uma espécie de malabarismo e, enquanto os dançarinos executam os passos, trocam suas armas jogando-as pelo ar, muitas vezes numa considerável distância e altura, exibindo técnica, sincronismo e precisão. Dificilmente a arma sai de cena, o que às vezes se vê acontecer é colocarem-na ao chão próximo ao corpo para a realização de algum movimento, mas de forma rápida.

A expressão muito séria e os gritos de guerra são também uma marca na apresentação do xaxado. Palavras de ordem contra a polícia ou de encorajamento aos cangaceiros são muito comumente ouvidos. O grito “Simbora, cambada!” costuma ser emitido pela figura de Lampião. Cabe a esse personagem também a função de disciplinar o “bando”. Inclusive, quando o Lampião do grupo percebe algum erro por parte dos outros dançarinos, como atraso no passo ou erro de direção, ele pode reclamar em alto e bom som, numa demonstração de autoridade em cena e de exigência disciplinar.

É comum haver distinção de movimentos entre homens e mulheres num mesmo momento do espetáculo, assim como também é comum que haja uma fila para cada sexo. A maioria dos grupos coloca em cena a mesma quantidade de dançarinos e dançarinas, formando pares, tendo sempre Maria Bonita como líder e à frente da fila feminina e o Lampião, da masculina. Há grupos só de homens e também só de mulheres. Nos espetáculos de grupos mistos é possível que haja um número em que só as mulheres dançam, oportunidade em que geralmente é enaltecida a figura de Maria Bonita ou em que se exalta a bravura e a indelicadeza da mulher cangaceira, embora seja um momento em que o sorriso pode surgir livremente e a expressão séria, carrancuda, pode dar lugar a uma expressão facial de contentamento.

Nos bailes organizados por Virgulino Ferreira, o Lampião, cangaceiro emblemático sobre quem recai uma aura mitológica reforçada por um conjunto de detalhes de sua existência que habitam o imaginário coletivo (SILVA, 2009), a dança preferida pelos cangaceiros era o xaxado. Bebiam e dançavam quando venciam seus combatentes, transfigurando para o rifle a imagem da mulher, que até certo momento não existia no cangaço, e arrastando as sandálias de couro no chão para comemorar as vitórias (VALLADÃO; FIDELIS, 2011). O termo xaxado viria justamente da onomatopeia produzida por esse arrastar da sandália de couro pelo solo seco (CASCUDO, 1975; BENJAMIN 1989).

Há uma forte ideia no interior dos grupos populares de que o xaxado é proveniente da época do cangaço e de que a sua origem está em grupos de cangaceiros. Clodoaldo José de Araújo Sousa, presidente e coreógrafo da Tropa de Danças Regionais de Joca Claudino, na Paraíba, cujo grupo atua há mais de quinze anos com apresentações de várias danças populares, mas que tem o xaxado como carro-chefe, afirma que o xaxado teve origem com os cangaceiros de Lampião. Para alguns, assim como para Antonio Luiz Feitosa, presidente da Associação Cultural Maria Bonita, de Logradouro, povoado pertencente ao município de Umari, no Ceará, o cangaceiro Lampião (Virgulino Ferreira) foi o criador do xaxado e essa ideia é amplamente difundida por movimentos de cultura popular como esses.

A estética dessa dança continua fortemente vinculada à estética do cangaço, um movimento brasileiro de sublevação. Uma comum apresentação de xaxado é basicamente uma representação de cangaceiros trajados dançando armados e tendo as figuras de Lampião e Maria Bonita como figuras centrais.

Sobre quem eram os cangaceiros, Anildomá Willans Souza (2006) escreveu:

Viviam em grupos, saqueando cidades, vilas e fazendas, enfrentando o poderio dos coronéis e fazendeiros, desafiando a polícia e todo o aparato do Estado. A palavra cangaceiro vem de canga, peça de madeira que prende os bois ao carro. Os cangaceiros carregavam a arma sobre os ombros, lembrando uma canga. Quem se sentisse injustiçado, sempre procurava um meio de tornar-se um cangaceiro. No cangaço o ganho era sempre superior ao de qualquer outra profissão estabelecida. Além do dinheiro e joias, frutos dos saques, tinham fama, liberdade, respeito da população, admiração das mulheres, simpatia das pessoas e rompimento com a submissão aos donos do poder. (SOUZA, 2006, p. 14)

O sertão nordestino é repleto de histórias (e estórias) sobre cangaceiros. Não é difícil encontrar quem ainda possa testemunhar sobre as façanhas, os atos de atrocidades e até mesmo os de heroísmos destes grupos paramilitares que surgiram nessa parte do Brasil entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Segundo Darcy Ribeiro (1995), o cangaço foi uma forma de banditismo típica do sertão pastoril, em que cada integrante do bando tinha uma justificativa moral para afiliar-se ao movimento. E, para Souza (2006), a justificativa para Virgulino Ferreira, o Lampião, entrar para o cangaço foi o de vingar a morte do pai, precisamente dois dias após o assassinato dele, em 1920. Para a coordenadora de danças populares do grupo Cabras de Lampião, de Serra Talhada, Pernambuco, Cleonice Maria de Souza, a figura de Lampião no espetáculo de xaxado é a porta-voz do grito de ordem contra a injustiça social pelo fato dele próprio ter sido vítima do sistema coronelista que vigorava à época em que ingressou no cangaço.

De qualquer forma, como bem destaca o artigo Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço (SILVA; BRITO, 2012), existem muitas questões sociais, políticas e econômicas que são discutidas na historiografia do cangaço no campo de muitas áreas das ciências humanas, mas o que de fato tem ganhado visibilidade é a abordagem cultural: imagens, representações, memórias e identidades têm se tornado cada vez mais alvos de pesquisas para a compreensão das especificidades do cangaço e de suas heranças.

1.2 O discurso da tradição no xaxado e sua presença na escola

Identificada como uma dança de origem popular, presente na cultura popular e disseminada principalmente em festivais de folguedos no Brasil, o xaxado em algumas cidades do interior do Nordeste aparece com muita intensidade em eventos escolares. Suas apresentações, por exemplo, podem acontecer em gincanas culturais, em aberturas ou encerramentos de campeonatos esportivos ou nos eventos juninos, quando o nível de importância e expectativa, nessas cidades e nessas escolas, pode passar até mesmo da tradicional quadrilha.

Em Serra Talhada, Pernambuco, a Associação Cultural Cabras de Lampião desenvolve projetos que envolvem a comunidade escolar. Entre as atividades estão palestras, entrega de materiais paradidáticos como livrinhos da literatura de cordel e a realização de oficinas de xaxado, que culminam com um evento chamado Dia do Xaxado, oportunidade em que os alunos se apresentam para toda a comunidade. Um dos projetos visa também acompanhamento dos alunos aos museus que há na cidade, o Museu do Cangaço e a Casa de Lampião, que são administrados pela associação, que mantém os locais com financiamentos de diversos programas de incentivo à cultura. Na oportunidade, são exibidos filmes e documentários, alguns produzidos pela própria associação. Segundo Cleonice Maria de Souza, coordenadora de danças da entidade, o objetivo dos projetos é valorizar a cultura popular local, promover o conhecimento e respeito não só do xaxado, mas do cangaço e da importância que teve o cangaceiro natural da cidade, o Lampião, para a história da cidade, da região nordestina e do Brasil.

A Escola Bernardino José Batista, em Triunfo, Paraíba, possui uma atividade pedagógica com xaxado e dispõe de uma organização própria para lidar com a estrutura e o suporte necessários ao acontecimento de apresentações regulares em alguns momentos do ano letivo. Salvaguardados por resoluções do conselho da escola, constantes no projeto político escolar, mais especificamente nas partes de regimento interno e da proposta pedagógica

curricular, os alunos interessados no aprendizado e aperfeiçoamento técnico do xaxado podem até mesmo ser dispensados das aulas práticas de Educação Física, para se dedicarem aos ensaios.

Nessa escola, os alunos podem participar dos times esportivos e dos grupos artísticos existentes, que têm um ou mais professores responsáveis por treinos, ensaios ou encontros periódicos. Fazem parte do quadro de grupos artísticos o grupo de teatro, o de poesia, o de pintura, o de quadrilha e o de xaxado. Esses dois últimos geralmente são ativados no primeiro semestre letivo, com vistas às apresentações no período junino.

Tanto os times esportivos como os grupos artísticos são atividades extracurriculares da escola. Os professores designados para serem os responsáveis por cada um deles não precisam ter necessariamente uma formação na área, embora o corpo gestor pedagógico procure dar a professores com formação específica a responsabilidade pelo acompanhamento desses grupos, o que não acontece plenamente por questões de demanda profissional ou disponibilidade de horários.

Eu, por exemplo, sou professor do componente curricular de História nessa escola desde 2013, quando fui convocado para dar aulas através de concurso público. Porém, sou o professor responsável pelo grupo de xaxado e desde o primeiro ano que uma parte da minha jornada de trabalho é composta também por aulas de Artes. Primeiro, pelo fato de não ter professor efetivo na escola com essa formação. Segundo, por não ter havido vaga para professor de Artes para a cidade ou mesmo para a Regional Estadual de Ensino nos últimos concursos públicos estaduais. Terceiro, por não haver professores com esta formação disponíveis na região. Quarto, por conta da minha trajetória pessoal à frente de grupos artísticos da cidade, ainda que do universo popular. E quinto, pela minha experiência com xaxado, que seria decisiva para a continuidade de um trabalho com essa dança que a escola já desenvolvia há alguns anos e que eu próprio ajudei a criar quando ainda era aluno dela.

Em 2013, quando assumi o cargo de professor nessa escola, já existia um grupo de xaxado, que nunca foi colocado um nome nele e que não havia evoluído muito desde que suas raízes foram fincadas quando eu ainda era aluno, nos últimos anos da década de 1990. Apesar de depois disso ter feito alguns trabalhos como voluntário, ajudando a melhorar os aspectos cênicos, o figurino e a técnica dos alunos, o grupo parecia uma escultura em processo de construção, só mudava de forma quando alguém ia lá e dava algum toque. Se no ano seguinte não aparecesse alguém para criar algo novo os alunos fariam a mesma apresentação do ano passado e no ano que vem novamente.

Para que tivéssemos tempo de criar e de pensar nos diferentes aspectos que comporiam as apresentações do grupo instituímos um encontro semanal já a partir do primeiro mês letivo, em fevereiro. Os demais grupos seguiram essa ideia. Em pouco tempo todos os grupos e times esportivos que foram surgindo na escola foram institucionalizados e hoje fazem parte da grade oficial de atividades extracurriculares constante no projeto político e pedagógico escolar.

A análise do trabalho de outros grupos de xaxado é um exercício que costumamos efetivar nos encontros semanais do grupo tradicional de xaxado da escola. Comumente, assistimos a vídeos de apresentações, discutimos sobre vários elementos dos espetáculos assistidos, mas principalmente sobre a técnica dos passos e movimentos de cada grupo. Sempre aproveito para discutir mais profundamente sobre a técnica, sobre o que os alunos consideram como sendo importante ou não dentro da proposta coreográfica apresentada e sobre como poderia ser diferente, caso eles fossem os coreógrafos. Na pesquisa em processos de ressignificação de xaxado, dois aspectos importantes são levados em conta: o estímulo ao processo criativo participativo, tendo o aluno como protagonista e autônomo, e a reflexão sobre os padrões que são difundidos em festivais, mostras e apresentações em eventos de cultura popular.

Para entender o pensamento dos agentes que envolvem padrões estéticos e sua relação com a tradição, entrevistei alguns líderes, diretores ou coreógrafos de grupos de xaxado de algumas cidades onde a cultura de criação e difusão dessa dança popular é bastante forte. Meu objetivo era estabelecer uma relação entre o xaxado difundido em localidades de quatro estados da região nordestina, tentando encontrar também diferenças que pudessem dar a certeza de que ele possui características muito locais e a de que sua idealização e concepção podem também se dar por motivações diferentes.

Da Paraíba⁶, entrevistei Izana Alves, diretora do Grupo Herdeiros do Xaxado, em Triunfo, e Clodoaldo José de Araújo Sousa, diretor da Tropa de Danças Regionais e Grupo de Xaxado Cangaceiros do Sertão, de Joca Claudino.

As cidades de Triunfo, Poço de José de Moura e Joca Claudino, na Paraíba, são muito próximas e fazem fronteiras umas com as outras. Juntas, contam com um total de 15.816 habitantes (IBGE, 2017)⁷ e elas têm algo muito em comum: todas possuem uma cultura de

⁶ Os demais entrevistados de outros estados foram: No Ceará: Luiz Antonio Feitosa, Grupo Maria Bonita, Logradouro, em Umari. No Rio Grande do Norte: Wendell Linhares, Grupo Bando de Lampião, em Touros. Em Pernambuco: Cleonice Maria de Souza, Grupo Cabras de Lampião, em Serra Talhada.

⁷ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - o censo demográfico de 2010 verificou que a população de Triunfo contava com 9.223 habitantes, enquanto que a de Poço de José de Moura era de 3.978, a de Joca Claudino, 2.615.

criação espetacular de xaxado que os destaca no cenário de produção de dança popular no Alto Sertão Paraibano. Abaixo, na imagem 2, observa-se um momento de apresentação do Grupo de Xaxado Bandoleiros do Sertão, de Triunfo, em evento cultural no estado do Piauí. Grupos de xaxado são constantemente criados nas escolas e nos bairros, pelas associações culturais, pelos serviços de assistência social e pelo Ponto de Cultura⁸, esse existente apenas em Poço de José de Moura.

Imagen 2: Grupo de Xaxado Bandoleiros do Sertão



Apresentação do Grupo de Xaxado Bandoleiros do Sertão no XXXIV Encontro Nacional de Folguedos do Piauí, junho de 2010.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Izana Alves, de trinta e três anos, é graduada em Letras e leciona numa escola municipal de ensino fundamental na cidade de Triunfo. Está há cinco anos na direção do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da cidade que é, segundo a Tipificação Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2014), um complemento ao trabalho social com a família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social. Ela é a idealizadora de um grupo de xaxado que nasceu de um trabalho dentro do SCFV, o grupo Herdeiros do Xaxado. Um dos objetivos desse serviço de assistência social é “possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades” (BRASIL, 2014, p. 19) e foi em observância a ele que a professora pensou

⁸ Segundo informações do portal do Ministério da Cultura (acessado em 27/05/2017), Pontos de Cultura são grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva.

em desenvolver atividades com xaxado, que resultou num grupo específico dessa dança que já fez mais de vinte apresentações em eventos culturais da cidade e da região.

Não passava pela minha cabeça a criação de um grupo formalizado, com ensaios regulares, agenda de apresentações, essas coisas que grupos têm de fazer. A intenção era a de apenas brincar com xaxado, já que essa cultura na nossa região é muito forte e os meninos têm muito interesse. Eles acham muito bonito. Então não foi difícil quando eu disse que queria ensaiar uma apresentação de xaxado aqui no serviço [o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos]. Quase todos eles queriam participar. Mas não dava para todos participarem. Até porque não conseguíramos recursos para fazer a roupa de todos. E o material para figurino de xaxado é muito caro. Esses acessórios de couro, chapéus, cartucheiras, são muito caros. Tivemos então que fazer não uma seleção propriamente dita, mas fomos estabelecendo critérios, de idade, por exemplo. Decidimos que os menores, os com faixa de 8 a 13 anos, até 14 anos, dependendo da altura, poderiam participar. Os demais seriam alocados em outros grupos, de outras danças, como quadrilha, por exemplo (...). Então, eles [crianças e adolescentes envolvidos] se dedicaram demais, tanto que depois que se apresentaram foram sendo chamados para mais apresentações. E a gente vai. É uma forma de engajar esses meninos em uma coisa boa, sadia, né? Eles se empolgam bastante quando vão se apresentar. (Izana Alves, 16/02/2017, informação verbal)

Na fala de Izana Alves, não só a que foi transcrita acima, mas em vários outros momentos da entrevista, é possível destacar alguns pontos importantes, entre eles o fato de que os assistidos, crianças e adolescentes que fazem parte do programa, têm bastante interesse em participar de apresentações com xaxado. Um aspecto importante acerca do trabalho com o Grupo Herdeiros do Xaxado, nome dado ao grupo criado por ela no SCFV, é o fato de que usam padrões, não só dos movimentos, mas também da altura das crianças, apontando para uma ideia de homogeneização.

A indumentária e as canções utilizadas pelo grupo em sua apresentação são bem características do xaxado mais tradicional, aquele que não dispensa o uso da relação com o cangaço, com utilizações de espingardas falsas e de todo um aparato de vestuário que lembra muito as imagens que conhecemos de cangaceiros. Todos os grupos procurados para esta pesquisa seguem um padrão, a estética própria do xaxado que é composta de uma indumentária que remete à forma como os cangaceiros se vestiam para suas andanças e lutas pela caatinga dos sertões nordestinos. Segundo o pesquisador Frederico Pernambucano de Mello (2012), a estética do cangaço foi resultado de uma mistura de influências europeias com a indumentária dos coronéis da elite nordestina da época. Segundo o autor, a indumentária do cangaço era “ostentosa, imponente, colorida, repleta de símbolos religiosos e ornamentos, o que destoava muito das vestes simples do humilde povo sertanejo.” (MELLO, 2012, p. 42).

A vestimenta padrão do cangaço, reproduzida pelos grupos de xaxado, geralmente na cor cáqui, era quase toda coberta de acessórios: lenços de seda, colares, terços, fitas, fivelas e bornais eram colocados por sobre os pescoços ou amarrados em várias partes do corpo. Os

dedos eram repletos de anéis de ouro e de prata saqueados. Chapéus, cartucheiras, alpercatas e caneleiras de couro eram também usados. As caneleiras tinham como objetivo proteger as pernas dos cangaceiros dos espinhos da caatinga, elas eram enfeitadas com estrelas, botões e ilhoses coloridos. E, por último, somado a tudo isso, os rifles, que também não foi dispensado do figurino dos grupos de xaxado e aparece como um item obrigatório, mesmo quando a apresentação é feita com crianças.

Dançar xaxado e não falar de Lampião e Maria Bonita não tem sentido. Quando eu danço ‘olê, mulher rendeira! ’ eu já imagino maria Bonita. Quando eu danço ‘É lampá, é lampá, é lampá! ’ já imagino Lampião em cena. Então é o seguinte: dançar xaxado sem a representação de Lampião e Maria Bonita, no meu ponto de vista, não tem sentido porque quem criou o xaxado foi Lampião, Maria Bonita e seus cangaceiros. Então precisamos entrar na história. Nossa espetáculo de xaxado eu considero um espetáculo muito baseado no original, através do figurino, através dos passos, através das músicas, da interpretação, da fisionomia de cada membro dançando. Dançar xaxado é estar fazendo o que Lampião, Maria Bonita e seus cangaceiros faziam quando venciam uma batalha. O xaxado era dançado para comemorar suas vitórias.
(Clodoaldo José de Araújo Sousa, 23/02/2017, informação verbal)

Clodoaldo José de Araújo Sousa, de trinta e três anos, é diretor, coreógrafo, figurinista e dançarino da Tropa de Danças Regionais de Joca Claudino, que apresenta outros espetáculos de dança populares além do xaxado, entre elas o coco, ciranda, quadrilha, forró, caboclos, xote e baião. O grupo, que foi criado há quinze anos por uma secretaria de cultura da cidade, tornou-se autônomo depois de findada aquela gestão municipal. Nesse período, conta com uma faixa de cento e cinquenta apresentações. O xaxado é o carro-chefe do grupo e, segundo o diretor, é o espetáculo mais procurado. De fato, o grupo se tornou mais conhecido nos circuitos de mostras de arte popular pelo Nordeste principalmente por conta do espetáculo com xaxado.

Segundo o diretor da Tropa de Danças Regionais de Joca Claudino, existe um projeto em construção que trata, nas palavras dele, de uma intervenção cultural na escola, onde se levará aos estudantes a oportunidade de conhecer melhor não só o trabalho com xaxado que o grupo tem, mas também a própria história da dança, de como ela surgiu e porque é importante “resgatá-la”:

O objetivo nosso de dançar xaxado é de resgatar, divulgar e preservar a cultura nordestina, paraibana e brasileira, através do xaxado, que é sobre uma história verídica: sobre o cangaço. O que ficou de legado da dança é o que ficou de rico para nós. A dança, a interpretação, as músicas, representam algo forte na cultura nordestina, na cultura paraibana. Quando estamos em cena, quando estamos montados, nós somos figuras que contam uma história que marcou época. Uma história do Nordeste. Uma história brasileira. (Clodoaldo José de Araújo Sousa, 23/02/2017, informação verbal)

O coreógrafo da Tropa de Danças regionais de Joca Claudino é só mais um entre muitos que defendem a vivência do xaxado como uma forma de preservar uma cultura tradicional. Canclini (2013) argumenta que uma cultura tradicional está baseada em experiências prévias sobre a maneira como um grupo tem de dar respostas e vincular-se ao seu contexto histórico e social (BLACHE, 1988 apud CANCLINI, 2013). Isto se aplicaria ao caso das comunidades onde o xaxado está presente, ao reforçar, através dele, a memória coletiva acerca do cangaço como uma experiência comum em sua história, sendo uma forma de assegurar uma identidade. Entretanto, manter um padrão e um vínculo com um passado estabelecido faz supor que há uma necessidade de petrificar essa manifestação, desconsiderando que vários fatores podem alterar sua estrutura ao longo dos anos.

1.2.1 Ressignificação: uma nova relação com as tradições

Nestor Garcia Canclini (2013) propõe que um ponto importante no estudo das culturas populares é entender como estão se transformando e como interagem com as forças da modernidade. O popular pode não se revestir de saberes e estilos cultos, mas apodera-se da apreensão de sua história e tenta, em meio ao multiculturalismo, preservá-la, mantê-la viva em suas tradições. Jacques Le Goff (1990) chama isso de memória coletiva e a defende como sendo uma forma de constituir o vivido de uma relação nunca acabada entre o passado e o presente. Eloisa Domenici (2009, p.07), em seu artigo “A pesquisa das danças populares brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas” faz um comentário importante sobre o que realmente seria a dança popular: “uma extensa rede de movimentos e metáforas produzidas pelo exercício coletivo de significação de uma brincadeira”. Endossa, assim, a necessidade de aceitarmos a dança popular como corporalização de cruzamentos sociais e históricos, cobertos de significações e sentidos, que devem ser instigados, lidos e relidos.

São essas leituras que proponho aos alunos participantes desta pesquisa sobre ressignificações de dança popular, porque as leituras de danças populares sendo múltiplas são passíveis de serem ressignificadas. E, segundo Isabel Marques (2010), é interessante que sempre nos perguntamos quem dança e onde dança, porque são justamente através de questionamentos de quem, onde, o quê, como e por que cada dança é dançada que podemos compreender como foram feitos os cruzamentos sociais de determinada manifestação artística e permitir a reflexão com base em suas respostas.

Portanto, é perceptível como os aspectos tradicionais do xaxado estão fortemente inseridos na escola através do discurso de seus agentes, chegando no ambiente escolar até

mesmo formalmente, através de projetos. Na escola, o diálogo com a cultura tradicional é imprescindível. Precisamos trabalhar no sentido de dar às novas gerações a oportunidade de ter uma nova relação com o universo das tradições, no sentido de ser uma oportunidade de conhecer a própria história e de poder estar constantemente fazendo leituras e releituras da atividade tradicional que cerca a vida em comunidade.

A ideia de ressignificar uma dança popular na escola consiste, primordialmente, numa tentativa de transformar as relações dos sujeitos em situação escolar com os aspectos da cultura tradicional, com as quais lidam diariamente na comunidade em que vivem. Dentro da escola, o impulso a essa nova relação só pode ser possível quando a atividade pedagógica acontece atrelada a uma sólida contextualização, que oportunize não só o debate e a reflexão sobre ser/estar no mundo, mas que possa garantir o entrelaçamento das vivências pessoais na prática de (re) descoberta corporal.

O professor, psiquiatra e psicanalista, Zelig Libermann (2014), afirma que o processo de ressignificação é um ato de deposição dos acontecimentos, em outras palavras, um abandono de um estado vivencial para dar lugar a outro. Citando Freud (1896), ele atesta que à medida que um registro recebe novas e diferentes transcrições, as lógicas do desenvolvimento se sucedem, como camadas, fazendo com que as novas experiências sejam afixadas imediatamente acima das últimas. Dessa forma, o ser humano recorre à capacidade de ressignificação para libertar-se de um destino exclusivo de repetição (LIBERMANN, 2014, p. 83).

O trabalho comunitário dos agentes culturais difusores do xaxado se constitui como fonte de um modo específico de dança para muitos estudantes, mas a mídia apresenta-se também como um importante espaço pedagógico de dança, ensinando coreografias da moda, por meio de videoclipes, programas de auditório e dos sites de internet, como o Youtube, por exemplo (TOMAZZONI, 2009 apud PICCININI; SARAIVA, 2012). O ensino dessas coreografias apela para uma massificação da dança e dos corpos dançantes. As imagens de corpo são padronizadas, geram uniformidade e se tornam um convite para todos participarem. Em meio a um contexto social do mundo consumista capitalista, as coreografias ensinadas na mídia aparecem quase que “empacotadas” para o consumo das massas. Diante disso, estimular uma vivência em dança que ultrapasse o modelo de repetição com os quais já estão acostumados fora da escola é promover uma atitude de ressignificação da dança/arte na vida de cada participante do processo.

A abordagem da dança no ambiente escolar deveria acontecer sempre a partir de uma reflexão das concepções de corpo e movimento confeccionados pela cultura. Refletir sobre pedagogia da dança requer a compreensão dos modos de fazer e de por que fazer dança nos

mais diversos cenários contemporâneos. No caso do trabalho com danças tradicionais, um questionamento importante a ser feito é se a reprodução delas na escola inibe a expressão da sensibilidade, da autenticidade e da criatividade de quem dança. Em caso positivo, torna-se preciso estimular o aparecimento de novas experiências na vida escolar desses sujeitos para que sua relação com o universo da dança enquanto linguagem artística seja ressignificada. A reprodução mecânica das danças afeta a apreciação pela arte, bloqueia a fruição e a capacidade de sentir outros ritmos e outras formas (SARAIVA, 2009).

Sobre o trabalho pedagógico com vistas à ressignificação da dança na escola, Piccinini e Saraiva (2012) relatam o seguinte:

Construir o conhecimento em dança na escola, nessa perspectiva, pressupõe um olhar ao fenômeno, que é o corpo em movimento na dança, propondo a sua experiência no processo ensino-aprendizagem, interligada à experiência já vivida subjetivamente. Nessa concepção, somos um corpo/corporeidade capaz de superar a excessiva racionalização e repetição dos atos motores, sem termos que imitar um padrão de movimento, ao contrário, ela possibilita a percepção e nova significação do movimento, sem preconceitos ou estereótipos de movimento, como, por exemplo, quando se dá, no caso da dança, o ensino-aprendizagem somente por meio de técnicas codificadas dos estilos ou gêneros de dança. (PICCININI; SARAIVA, 2012, p. 734)

Ressignificar o conhecimento dos estudantes sobre dança não significa negar os conhecimentos que os mesmos trazem de outros contextos, mas propor outras formas de dançar. A pesquisadora Karenine Porpino (2006) afirma que trazer a dança que o aluno dança para a sala de aula pode tornar-se uma atitude de respeito ao aluno que as vive em seu cotidiano, porém, este trazer para a sala de aula não significa vivenciar tais danças tal qual os alunos a vivenciam fora da escola.

Considera-se importante o trabalho prévio de contextualização, a partir do diálogo claro e direto com os sujeitos participantes, para em seguida dar cabo da aplicação de uma nova proposta de descoberta do corpo e do movimento, fora dos aspectos convencionais e estereotipados do ensino da dança. Nesse sentido, a dança passa a ser uma experimentação, em que algumas regras são quebradas para outras serem absorvidas. Segundo Porpino (2006), esse processo de construção e desconstrução de regras e técnicas é a própria ressignificação da concepção de movimento. Dessa forma, o fenômeno dança se conecta com a vida/existência corporal, pois se apresenta repleta de significados para a existência, para a corporeidade e para uma aprendizagem significativa do indivíduo.

Antes de haver uma necessidade de ressignificar uma dança popular na escola, há a necessidade de ressignificar o trabalho com a linguagem artística da dança de uma forma generalizada. O problema não está no xaxado e nem em nenhuma dança popular específica.

Está na abordagem pedagógica com a qual a escola contemporânea brasileira tem dado ao trabalho com dança. A nossa realidade transpõe para uma transformação do xaxado por ser um elemento da cultura popular que está estabelecido no entorno da escola onde a pesquisa acontece e por ser uma dança que tem sido reproduzida de forma mecânica e estereotipada na própria escola, aos moldes da reprodução massificada da cultura.

Na verdade, as culturas sempre estiveram em processo de ressignificação por meio do contato e relação de troca umas com as outras. Um aspecto que permite defender a não homogeneização da cultura é a ideia de hibridação (CANCLINI, 2013). As culturas se transformam e se reinventam para continuar a existirem. Muito do que hoje diz respeito a uma cultura dita popular e tradicional nada mais é que uma recodificação de um sistema erudito. O popular recebe elementos da erudição, interpreta-os e ressignifica-os de acordo com suas referências culturais (GUSHIKEN, 2011 apud GADINI; REIS, 2016), assim como acontece inversamente, o erudito se forma a partir das expressões populares. Logo, o processo de ressignificação cultural é dinâmico e as culturas populares não têm chance de ficarem estagnadas no tempo, por mais que defensores das causas populares militem por sua conservação. Na escola, queremos promover uma atitude de transformação desse pensamento de conservação e levar os estudantes a repensarem as tradições contemporâneas como mecanismos de univocidade e massificação, dando brecha para enaltecerem suas singularidades e para terem acesso aos saberes específicos da dança enquanto linguagem artística.

1.3 A cultura como pedagogia

O trabalho com cultura popular na escola pode ser tratado como processo pedagógico ao ser abordado por teorias educacionais, entretanto, aqui me atendo a visão de Carlos Rodrigues Brandão (1985) traçando um diálogo com pensadores das culturas populares. Pois, a cultura popular por si só é um universo e suas teias de relações precisam ser colocadas em evidência para entendermos como se dão os processos de produção, difusão e apropriação de algo que se constitui como popular. Assim, é necessário compreender como as práticas culturais se tornam legitimadas pela comunidade e se transformam em algo típico, tradicional.

Algumas abordagens acerca da cultura popular como a de Carlos Rodrigues Brandão em seu livro “A educação como cultura” (1985) nos fazem pensar sobre os projetos de institucionalização da cultura popular em nosso país. Nesse livro, Brandão faz uma diferenciação entre “cultura popular” e “Cultura Popular”, numa referência de que a cultura popular (com as iniciais minúsculas) é justamente a distância, o intervalo entre o conhecimento

popular e o erudito que, para ele, é mais do que diferença de níveis e estilos, e sim, de relações entre classes, poderes, interesses. Cultura Popular (com iniciais maiúsculas), por sua vez, seria um processo acionário que não pode estar desligado do povo, construído com ele e para ele, conscientemente. Dessa forma, o povo se opõe à prática não-refletida e não-crítica da cultura tradicional (imposta) dos subalternos. E a luta política através de processos culturais acontece com uma intenção pedagógica.

Brandão (1985) pressupõe uma necessidade de conhecer o processo de politização da cultura pelos movimentos de cultura popular no Brasil, a partir dos anos 60, para compreender que alguns processos não são inteiramente construídos com efetiva participação do povo. Esses processos referidos pelo autor constituem-se nos Movimentos de Cultura Popular⁹, grupos de ação pedagógica que tiveram a intensa participação de estudantes universitários, artistas e outras categorias de intelectuais, como por exemplo Paulo Freire (1921-1997)¹⁰.

Segundo Brandão (1985), a cultura brasileira é um exemplo de reprodução social da desigualdade. Para ele, o processo de politização da cultura que ocorreu a partir dos anos 60 deveria ser uma profunda crítica à cultura popular enquanto sinônimo de folclore, tornando-se num instrumento de conscientização e organização militante de trabalhadores rurais e urbanos para, através de um olhar mais antropológico, compreender as estruturas populares da reprodução do saber, levando à passagem de uma educação do povo para uma educação de classe:

Aos olhos dos anos 60, a única maneira efetiva de tornar politicamente revolucionária a questão da cultura era a de realizá-la através da Cultura Popular: a prática que torna política (politicamente revolucionária) a cultura popular (a cultura subalterna e reflexa do povo). Este é o processo pelo qual as palavras “cultura” e “popular” passam do significar as “tradições do povo”, ao traduzir o “movimento de classes populares”. É também o meio pelo qual a ideia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe. Estes três indicadores da ação e do significado da ação aparecem repetidamente em vários discursos da época. (BRANDÃO, 1985, p. 34)

O folclore enquanto sinônimo de cultura popular tornou-se um desígnio da especialização do saber e das expressões subalternas a partir da criação da primeira Sociedade

⁹ Para o autor, os movimentos mais significativos eram: Ação Popular, Centro Popular de Cultura, Movimentos de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e Campanha de Pé no Chão também se Aprender a Ler. Tinham por meta construir uma cultura popular com base numa verdadeira cultura de classe, em que o povo, consciente, participasse do processo crítico e politicamente, tornando-se “capaz de transformar tanto os símbolos que se representa e ao seu mundo, quanto a sua própria realidade material” (BRANDÃO, 1985, p. 15).

¹⁰ Segundo o website do Instituto Paulo Freire, Paulo Freire foi um professor que pôs em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação.

do Folclore, em 1878, na França (CANCLINI, 2013), quando se pretendeu situar o conhecimento popular dentro de um conhecimento científico. Torna-se tarefa do folclore apreender o popular como tradição, advinda de uma inquietude romântica que levou a fazer essa definição de popular como algo tradicional.

Os estudos folclóricos foram impulsionados pela preocupação de vários escritores românticos em conhecer os costumes populares. Renato Ortiz (1983) afirma que os românticos exaltaram as formas populares de expressar os sentimentos e que passaram a destacar situações particulares, locais, em oposição ao cosmopolitismo da literatura clássica e do iluminismo, que entendia as atividades intelectuais como algo restrito às elites.

A exaltação dos costumes populares, seus hábitos exóticos, suas diferenças e seus valores, foi historicamente concebida de “cima para baixo”. No Brasil, a prática de recriação da cultura que tomou impulso nos anos 60 não aconteceu em meio a um projeto de transformações globais de estruturas (COUTINHO, 1977). Embora a intenção fosse a de democratizar a cultura elitista, o povo não foi chamado a ser “não apenas um beneficiário marginal dos efeitos da luta, mas também e principalmente um de seus sujeitos participantes” (COUTINHO, 1977, p. 8).

A cultura popular associa-se a ideia de folclore e o trabalho folclórico é um movimento de homens de elite (CANCLINI, 2013). As utilizações líricas das tradições populares pelos românticos geraram aquilo que se transformou em uma tarefa folclórica: a apreensão do popular como algo tradicional. No popular estaria o depósito da criatividade do povo, a profundidade de um costume que se perderia com o avanço da modernidade.

A necessidade de preservar as características inerente àquilo que foi construído pelo povo sertanejo é um discurso comum entre os agentes difusores do xaxado. Os aspectos dessa tradição, segundo eles, não podem se perder. Caberia aos mais jovens a tarefa de resguardar seus padrões, aprendendo-a e repassando-a mais à frente. Porque se não houver um trabalho de repasse e de manutenção dos aspectos próprios da dança, ela tende a deixar de existir.

Para Canclini (2013), não existe uma tendência da modernização em provocar o desaparecimento das culturas tradicionais, justamente porque algumas culturas tidas como tradicionais naturalmente se adaptam e se transformam frente à modernidade. Para alguns folcloristas o problema se reduz a conservar e resgatar algumas tradições, sendo que as culturas tradicionais já não representam a parte majoritária dos costumes populares atuais, elas se desenvolvem em meio a uma rede de relações com a vida urbana, as migrações, o turismo e por opções simbólicas oferecidas por meios eletrônicos, por exemplo. Sobre a comercialização da cultura tradicional, Canclini (2013) diz que:

Por discutíveis que pareçam certos usos comerciais de bens folclóricos, é inegável que grande parte do crescimento e da difusão das culturas tradicionais se deve à promoção das indústrias fonográficas, aos festivais de dança, às feiras que incluem artesanato e, é claro, à sua divulgação pelos meios massivos. A comunicação radiofônica e televisiva ampliou, em escala nacional e internacional, músicas de repercussão local, como ocorre com o valse criollo e a chicha peruanos, o chamamé e os quartetos na Argentina, a música nordestina e as canções gaúchas no Brasil, os corridos revolucionários mexicanos, incluídos no repertório dos que divulgam a nova música nos meios eletrônicos. (CANCLINI, 2013, p. 217)

Os grupos de danças populares que difundem o xaxado no interior do Nordeste são autoidentificados como grupos folclóricos ou parafolclóricos. Quando são interrogados sobre os objetivos de seus trabalhos um dos primeiros verbos a serem proferidos é o “valorizar”, sempre precedido de “cultura nordestina”, “tradições populares” ou “cultura nordestina tradicional”. Não muito raro a frase “resgatar a cultura tradicional” aparece nas falas dos líderes desses grupos. Como se houvesse uma necessidade de trazer de volta, mesmo que no breve período de apresentação do espetáculo, o brilho e a importância que teve essa dança em outros tempos.

O xaxado é visto como algo que é parte da cultura tradicional e pode se encaixar na definição de tradição inventada de Eric Hobsbawm e Terence Ranger (1984). Segundo os autores, algumas tradições foram realmente inventadas, construídas e institucionalizadas de maneira formal em um período curto de tempo, porém, difícil de ser localizado e delimitado. As apresentações de xaxado, sua relação com Lampião e de Lampião com o cangaço, remetem a um período específico em que a dança teve seu auge nas festas e nas confraternizações de cangaceiros, nas primeiras décadas do século XX. Mas precisar o surgimento desse folguedo, o lugar e com que objetivo, é algo que ninguém, nem mesmo os líderes de grupos de xaxado que se dedicam a pesquisar a história dele, consegue determinar.

Um dos primeiros “sintomas” de que uma tradição foi inventada e estabelecida como tal é a sua forte relação com um passado específico. Hobsbawm e Ranger (1984) argumentam que alguns valores são inculcados e as práticas de natureza ritual ou simbólica estabelecem uma continuidade com um passado histórico apropriado. Segundo os autores, essas tradições tornam-se, na atualidade, reações a novas referências e estabelecem uma lembrança do passado a partir da repetição quase que obrigatória. O contraste entre as transformações do mundo moderno e a tentativa de tornar imutável alguns aspectos de uma vida social passada delineia uma tradição como sendo inventada.

Os grupos parafolclóricos defendem a reelaboração de danças populares para valorização e divulgação de algumas manifestações (LOBATTO, 1994 apud OLIVEIRA;

TIBURCIO, 2010). O universo da tradição popular é o motivo da arte para elaborar composições desses grupos cênicos, mas a ideia de resgate, presente nos discursos dos agentes desses grupos, tal como vimos no item anterior referente ao xaxado, dá um tom de algo pejorativo, “como se a tradição estivesse cristalizada, estanque, necessitando de uma ação que a retire da ‘imobilidade’ em que se encontra.” (OLIVEIRA; TIBURCIO, 2010, p. 12).

Neste sentido, Canclini (2013) colabora com o pensamento de que as tradições não se mantêm intactas frente ao tempo, elas se adaptam e evoluem. Segundo o autor, “nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino final dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade” (CANCLINI, 2013, p. 239). O prestígio histórico que tem o popular e o folclore reafirma o sentimento de unidade nacional, o povo os assume como uma herança, um patrimônio, mas a preservação de certas manifestações se dá também por interesses econômicos.

Essa apropriação do povo de que uma determinada manifestação é a representação de sua história, de sua identidade, remete a atitudes de dominação comuns desde as ações culturais colonizadoras, quando a cultura das comunidades anteriores à colonização foram folclorizadas, transformadas em festa (BRANDÃO, 1985). Dessa forma, após ser dividida, diluída e obrigada a ser folclore por uma cultura dominante, algumas culturas muito locais são vistas universalmente, como algo que foi coletivamente praticado.

Na realidade da vida social os valores da cultura do povo e os da cultura popular estão misturados. O papel do educador militante é justamente o de separá-los, distinguindo com o povo uns dos outros. Isto significa aportar instrumentos – e não conteúdos culturais de valor erudito – para que o próprio povo explice a diferença e se aproprie do que é próprio de sua cultura. A aquisição de uma cultura popular não aparece solta, como maneiras mais pessoais e críticas de um pensamento individual. Não é também apenas a mudança de sua capacidade de criar, lidando com seus símbolos. Ela se reflete progressivamente na organicidade de classe das organizações populares. (BRANDÃO, 1985, p. 69)

A investigação sobre o fato de que manifestações populares, advindas de uma cultura dita popular, podem ter sido folclorizadas para atenderem a projetos de nacionalização, conformismo de classe, relações de poder, fortalecimento da subalternidade e dominação cultural, deixa o trabalho educacional que utiliza elementos de cultura popular passível de ser uma ponte para reforçar todos esses princípios. Se um trabalho com cultura popular na escola é feito sem a reflexão sobre as teias de relações que cruzam suas manifestações cultua-se uma sistemática de ensino pautada na não-problematização, num estudo sem reflexão, na leitura pela leitura, na cópia pela cópia.

O trabalho com cultura popular nas aulas de Artes amplia a dificuldade em estabelecer aspectos pedagógicos que levem em conta as especificidades históricas que traçam a oposição

entre aquilo que é erudito e o que é popular. Essa oposição, que marca também o que é moderno e o que é tradicional, marca distinções estabelecidas pela estética moderna entre aquilo que é arte e aquilo que é artesanato. A arte sendo constituída como um produto que foi obra de uma fruição artística, como aqueles em que a forma predomina sobre a função, e o artesanato como aquilo que foi produzido com um sentido mais prático, num predomínio do útil sobre o belo (CANCLINI, 2013).

Na visão de Brandão (1985), não há como partir para o debate sobre o que define algo como arte, artesanato, moderno ou tradicional deixando os aspectos políticos de fora. O autor sugere que tudo é político e que “todo saber emana de pólos de poder e corresponde aos seus interesses, ou, então, afirma-se como a possibilidade de transgredi-los.” (BRANDÃO, 1985, p. 123).

Neste sentido, nunca é inóportuno promover uma reflexão em sala de aula sobre essas oposições entre o popular e o erudito. Sobre esse distanciamento, Canclini (2013) ressalta que:

[os historiadores sociais da arte] quase nunca chegam a questionar a fenda entre o culto e o popular, que em parte se superpõe à cisão entre o rural e o urbano, entre o tradicional e o moderno. A arte corresponderia aos interesses e gostos da burguesia e de setores cultivados da pequena burguesia, desenvolve-se nas cidades, fala delas e, quando representa paisagens de campo, faz isso com a óptica urbana. (...) O artesanato, ao invés disso, é visto como um produto de índios e camponeses, de acordo com sua rusticidade, com os mitos que aparecem em sua decoração, com os setores populares que tradicionalmente o fazem e o usam. (CANCLINI, 2013, pp. 242 e 243)

Na escola, nas aulas de Artes, o trabalho com quaisquer das linguagens artísticas pode desencadear numa atividade de relação, comparação ou diferenciação com a arte popular. Porém, um cuidado latente na prática do ensino de dança recai sobre a questão da reprodução mecânica de passos e movimentos. Quando o processo criativo está centrado na cópia pela cópia exclui-se do aluno dançante a oportunidade de dar significação ao que pratica. As aulas de danças brasileiras são um exemplo de como o processo de criação muitas vezes se restringe à memorização de uma coreografia, no máximo fazendo uma relação rasa com a historicidade que permeia tais manifestações, numa prática que muitos chamam de contextualização.

Mas a proposta de contextualização dos trabalhos artísticos não pode se ater somente aos fatos históricos em si. Segundo Isabel Marques (2010), contextualizar é estabelecer relações: “Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (MARQUES, 2010, p. 161). O que se precisa é fazer com que os alunos relacionem aquilo que dançam com as dinâmicas sociais, políticas e culturais. Para a autora, aprender coreografias é importante, principalmente as de cultura local, mas se o

que se almeja é educar leitores de mundo não podemos reduzir esse aprendizado a cópias mecânicas.

Excluir do processo criativo a oportunidade de promover a significação pelo aluno do que ele dança é colocá-lo numa situação de memorização e repetição que em nada ou muito pouco acrescentará em sua vida. Se notoriamente alguns modelos pedagógico-metodológicos de memorização estão fadados ao fracasso escolar ou a uma educação que não valoriza o contexto e a totalidade do aluno, o ensino de dança que preza também por uma metodologia de repetição mecânica tende também a se tornar um fracasso na experiência escolar dele, no sentido de não ser algo transformador ou que proporcione uma aprendizagem que possa efetivamente contar como importante e levar para a vida além da sala de aula ou do espaço em que se apresentará.

O ato de desestimular a repetição dos passos e movimentos das danças populares brasileiras pode ser vista por alguns defensores das causas populares como uma tentativa de interferir no aspecto tradicional que cerca a cultura popular. Há uma crença de que a tradição é estanque, que não evolui, e há a ideia de que não se pode mexer naquilo que faz parte desse universo porque estaríamos alterando uma construção histórica, reproduzindo ainda uma visão romântica dos processos culturais. Para eles, a modernização impede a cultura popular de ser ela mesma. A dança popular e tudo que se caracteriza como folclore acaba causando fascinação pelo produto em detrimento de todo o processo, levando a uma valorização maior da repetição do que da transformação (CANCLINI, 2013).

Nesse sentido, entendo que é preciso ultrapassar as ideias que cercam a metodologia comum do tratamento pedagógico de danças populares na escola formal. A necessidade de promover um processo de ressignificação de uma dança popular com alunos nesse tipo de escola está imbricada no fato de que o trabalho com dança precisa acontecer valorizando o contexto e a totalidade do aluno, e que para isso aconteça é preciso estimular um processo criativo em que ele faça parte, seja protagonista, tornando-se não apenas um corpo que reproduz movimentos, mas um corpo que ultrapasse a barreira do estado mecânico da dança para acessar um estado exploratório de percepção do mundo que o cerca.

Os contextos culturais atravessados nos corpos que dançam marcam profundamente a forma, a intenção, o encadeamento de cada um: o movimento não é uma ilusão, sugere Isabel Marques (2010). Esses contextos darão outra dimensão ao movimento humano que não o da mera reprodução, da cópia, da execução silenciada. Dessa forma, os corpos dos alunos dançantes são permeáveis aos fluxos culturais. Se não permitirmos que eles entrelacem e

ramifiquem suas emoções, suas realidades, suas vivências cotidianas, estaremos solicitando-lhes que se mexam sem sentir, sem vivenciar o que se dança.

CAPÍTULO 2: Abordagens da dança: em busca da dimensão criativa para a ressignificação

2.1 Dança no contexto: a dança de cada um na era do multiculturalismo

Na contemporaneidade, a multiplicidade de propostas, de ações e de toda a diversidade que caracteriza o mundo contemporâneo nos empurra para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico com artes e, no nosso caso, com a linguagem artística da dança. A pesquisadora Isabel Marques (2010) chama a nossa atenção para o fato de que, em meio ao multiculturalismo, por mais aprofundados que sejam os saberes da dança isolados nas quatro paredes das salas de aulas, o trabalho com dança na escola dificilmente impregnará de sentidos os atos cotidianos pedagógicos se estiverem baseados na reprodução de passos ou reprodução de repertórios de dança. Segundo a autora, se o trabalho com dança na escola se resumir a isso e não tecer relações com a sociedade, não educará o que ela chama de leitores de dança/mundo.

Numa paráfrase à crítica de Paulo Freire à leitura mecânica da palavra, Isabel Marques (2010) diz que “ler a dança não é como passar por cima de passos e movimentos, decorá-los ou usá-los corretamente nas apresentações de fim de ano” (MARQUES, 2010, p. 33). Dessa forma, o que dá sentido ao trabalho com dança é aquele que percorre outros caminhos, que não o da mera memorização, da cópia e da reprodução mecânica. Processos de ensino e aprendizagem em dança, segundo a autora, devem traçar teias claras, abertas, flutuantes e significativas, porque “se não formos capazes de ler ampla e criticamente o mundo em que vivemos, dificilmente nos envolveremos em suas redes múltiplas e será impossível transformá-las” (MARQUES, 2010, p.35).

Um dos grandes desafios da educação em artes nas escolas é o de promover um trabalho pedagógico pautado numa premissa de que é possível relacionar os saberes artísticos específicos com o contexto cultural e social dos estudantes. O trabalho pedagógico com a linguagem da dança, ou com qualquer outra expressão artística, deveria realizar-se sempre sob um forte diálogo dos indivíduos em situação de aprendizagem escolar com o mundo vivido (MARQUES, 2010). A linguagem é, nesse sentido, uma possibilidade de ação, que conecta o processo pedagógico e seus resultados a uma rede de relações abertas ou transitórias, proporcionando um descortinamento da realidade cultural e social em que os estudantes estão inseridos.

A proposta metodológica chamada de “Dança no contexto”, teorizada por Isabel Marques (2010) propõe que as relações sociais sejam discutidas nas escolas, nas aulas de dança, num processo de desconstrução e reconstrução. A pesquisadora sugere que os contextos sociais sejam compreendidos e desvelados na rotina de produção, apreciação e contextualização dos trabalhos artísticos. Dessa forma, os corpos em situação de ensino e aprendizagem aprendem e ensinam em constantes diálogos críticos com o mundo.

Na Escola Bernardino José Batista, onde não há em sua grade de aulas uma disciplina de dança, assim como na imensa maioria das escolas públicas estaduais e municipais do estado paraibano, o trabalho com dança em sala de aula resume-se a algumas poucas experimentações que se dão mais de maneira lúdica e quase sempre obedecendo a um roteiro de livro didático. Fora isso, a escola possui uma prática de preparação dos alunos para uma apresentação pública de ao menos duas manifestações populares por ano, geralmente no período junino: o xaxado e a quadrilha. Na imagem 3, abaixo, vê-se o grupo de xaxado da escola em apresentação na festa junina de 2014.

Imagen 3 - Grupo de Xaxado da Escola Bernardino José Batista



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Esta pesquisa de mestrado foi realizada num contexto que possibilitou um olhar aprofundado sobre as questões pedagógicas que norteiam o ensino de artes nas escolas de educação básica, não sendo indiferente aos problemas estruturais de qualquer natureza que impedem o oferecimento de atividades artísticas a todos os estudantes. A configuração atual da escola pesquisada não é um modelo pedagógico eficiente, que esteja à frente das demais escolas do estado da Paraíba, mas ao menos garante a possibilidade de proporcionar alternativas à participação dos alunos em exercícios práticos com artes, mesmo que essas alternativas não possam ser consideradas por todos.

Ressalto que a escola pesquisada realiza um grande esforço para proporcionar essas alternativas. Ainda mais quando nos apropriamos da certeza de que é quase impossível efetivar um trabalho pleno entrelaçado entre teoria e prática em sala de aula. As diretrizes operacionais educacionais do Estado da Paraíba disponibilizam apenas uma única aula de artes por semana para cada turma do ensino médio. Uma aula de cinquenta minutos, encaixada entre uma aula e outra dos demais componentes curriculares, certamente não é suficiente para promover nenhuma reflexão mais aprofundada sobre qualquer tema de qualquer linguagem artística. Devemos lembrar ainda que essa única aula semanal deve contemplar durante todo o ano letivo um estudo referente a um pouco de cada linguagem. Não temos aulas de dança, de teatro, de música ou de artes visuais, propriamente ditas, mas aulas de artes em que essas linguagens precisam ser trabalhadas. Nessas condições, se é difícil dar cabo de um estudo teórico das artes em sala de aula, muito mais complicado é partir para um trabalho prático nela, que esbarra sempre nas questões estruturais de espaço e de tempo.

Para efeito dessa pesquisa de mestrado, e pensando também numa forma de transformar o trabalho com dança na Escola Bernardino José Batista, estivemos empenhados em conhecer propostas metodológicas que possibilitessem uma atividade diferenciada daquelas com as quais os estudantes já estavam especificamente acostumados: os ensaios periódicos de xaxado. Um de nossos objetivos com essa pesquisa é o de promover uma ressignificação dessa dança popular no interior da escola em um processo criativo que possua um caráter reflexivo e, portanto, mais artístico, após compreender que o trabalho com esse tipo de dança não só na escola, mas em outros ambientes socioeducativos da comunidade, acontece sempre de uma forma mecânica, não sendo suficiente para levar a uma apreensão crítica daquilo que se dança, como dança, onde dança e por que se dança.

Nesse sentido, a pesquisadora Roberta Ramos Marques (2012) traz um argumento importante para essa discussão do corpo que dança: o de que uma afirmação épica do popular, assim como a narrativa da nação, pode ser reforçada no âmbito das metáforas criadas pelo corpo dançante. Mas essas metáforas podem ser desestabilizadas, isso porque os pensamentos no corpo-artista podem desestabilizar outros arranjos e “promover o aparecimento de novas metáforas” (GREINER, 2005 apud MARQUES, 2012, p.215).

Eloisa Domenici (2015) explica que a teoria das metáforas oportuniza compreender que se pode ter acesso ao imaginário particular de uma comunidade a partir da gestualidade e das expressões faladas nas brincadeiras populares. Esse imaginário possui cadeia de sentidos, que alimentam a brincadeira que, por sua vez, alimenta o cotidiano da comunidade.

As experiências socioculturais marcam profundamente o movimento de cada um, sugere Isabel Marques (2010). Os corpos dos intérpretes da dança, segundo a autora, são permeáveis aos fluxos culturais e às tramas dos cotidianos sociais. Dessa forma, faz-se necessário aproximar mais os saberes específicos da dança com as tramas sociais contemporâneas, impregnando de sentidos os campos de significação da dança e traçando múltiplas relações entre ela e nossas existências sociopolítico-culturais.

A pesquisadora Carolina Laranjeira (2015), em pesquisa de campo com o grupo Peleja sobre as danças do Cavalo Marinho, da Zona da Mata Norte de Pernambuco, ressalta que, ao dançarem juntamente com os brincadores, passaram a partilhar sentimentos em comum, numa relação em que uma espécie de atração parecia estar sendo exercida sobre os seus corpos. Mesmo fora do seu contexto, algumas danças provenientes de manifestações populares continuam a provocar o surgimento de metáforas e imagens simbólicas. Quando os aspectos tônicos e simbólicos dessas danças estão presentes, imagens de congregação, de comunhão e pertencimento, que ultrapassam o universo da cultura local, tendem a emergir (DOMENICI, 2009 apud LARANJEIRA, 2015, p. 608).

As investigações corporais de Carolina Laranjeira (2015) utilizando padrões de movimentos do Cavalo Marinho foram, segundo ela, um ponto de partida para a busca de novas experiências de movimento num processo criativo, cujas experiências não se limitavam às estruturas coreográficas e aos padrões de movimento nas sequências, mas eram “conduzidas por estados que emergiam da relação entre movimento e memórias da vivência do trabalho de campo” (LARANJEIRA, 2015, p. 597).

No processo de estudo sobre o Cavalo Marinho, Laranjeira (2015) afirma que sua postura em campo revelou uma procura pela compreensão do que está além dos gestos dos brincadores. A pesquisadora questionou-se sobre o que a levou a notar as maneiras dos brincadores se movimentarem, encontrando em Nöe¹¹ e em Paul Zarrilli¹² reflexões importantes sobre a questão da percepção e do conhecimento sensório-motor. Ressalta assim que a concepção de percepção de Nöe “é definida enquanto ação perceptualmente guiada e origina-se na compreensão de uma cognição corporalizada, enativa, emergente, da interação entre corpo e mundo” (LARANJEIRA, 2015, p. 606). E sobre a compreensão do que seria o conhecimento sensório-motor em Paul Zarrilli, a autora menciona o seguinte:

¹¹ NÖE, Alva. *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press, 2004.

¹² ZARRILLI, Phillip B. An Enactive Approach to Understanding Acting. *Theatre Journal*, Baltimore, v. 59, n. 4, p. 635-647, dez. 2007.

O conhecimento sensório-motor seria, então, um conhecimento prático que envolve não apenas a habilidade de aquisição da forma pela reprodução de padrões de movimento, mas pelo domínio da maneira como a estimulação sensória varia. Ou seja, o aprender a dançar envolve uma sofisticação da percepção pela repetição, além de uma sofisticação motora. Isso confirma a quase óbvia noção de que repetir por repetir não leva necessariamente a uma progressão de qualidade, sendo a maneira como você repete essencial para que haja qualquer mudança qualitativa durante a aquisição de uma habilidade corporal. (LARANJEIRA, 2015, p. 607)

Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem com xaxado, na escola ou em qualquer outro ambiente em que esse trabalho acontece, a repetição de movimentos por meio de exercícios nem sempre visa a uma sofisticação da percepção e nem sempre objetiva uma mudança de postura frente à construção de um corpo mais suscetível a adquirir novas habilidades corporais. Nas escolas formais e nos ambientes em que o trabalho com xaxado acontece, é sempre muito comum submeter os corpos dançantes a uma rotina desgastante de repetição de um determinado repertório com o intuito de chegar a um nível de sincronismo que, para essa dança popular, é sinônimo de qualidade.

A repetição no balé romântico, por exemplo, é uma forma tanto do dançarino adquirir habilidades para a realização de movimentos idealizados como para corresponder a expectativa do público (MARQUES, 2012). Trazendo para o xaxado, a questão da repetição está também muito mais voltada para uma funcionalidade estética e cênica do grupo como um todo do que para as experimentações e significações pessoais. Razão pela qual, nas aulas de xaxado, o repertório pessoal do movimento de cada um é suplantado pelo projeto de enaltecimento da tradição, reforçando os estereótipos de nacionalidade e regionalismo, que se afirmam nas danças populares.

Quando fala sobre a ação da repetição nas aulas de dança, a pesquisadora Jussara Miller (2012) valoriza a ação de criar e inovar fundamentada na fonte da pesquisa da escola Vianna¹³. Citando Luigi Pareyson¹⁴, reitera que conservação e inovação são partes de um mesmo processo, que engloba o complexo conceito de tradição. Ela argumenta que: “As duas funções, de inovar e de conservar, só podem ser exercidas conjuntamente, já que continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento” (PAREYSON, 1997 apud MILLER, 2012, p. 17)

¹³ A prática corporal especificada pela família Vianna (Klauss, Angel e Rainer), em suas ações artísticas muito tem contribuído com pesquisadores corporais, professores e coreógrafos para o estudo dos corpos brasileiros. Esse pensamento definiu-se como “Escola Vianna”. A técnica dessa escola contribui para reflexões que ampliam a discussão na tênue fronteira entre dança, teatro e performance. (MILLER, 2012, p. 11)

¹⁴ Segundo Jussara Miller (2012, p. 15), Luigi Pareyson (1918-1991) foi um filósofo italiano cujo pensamento sobre a arte abrange uma gama bastante diversificada de problemas e toca em questões fundamentais referentes à reflexão artística, como a reverberação de atuações de uma determinada linhagem de artistas nas gerações seguintes como conteúdo inerente e inevitável de ações herdadas e assimiladas.

Os sentidos das brincadeiras populares estão sendo continuamente atualizados, mesmo que possam parecer imutáveis, afirma Domenici (2015). A sobreposição entre o passado e o presente amplia a leitura sobre essas brincadeiras. E são leituras desse tipo que podem estar sendo feitas nas salas de aula de dança nas escolas formais: leituras sobre as tradições locais, sobre o cotidiano das comunidades e sobre os projetos de cada um.

A atividade com dança popular na escola quando reproduz os processos de criação realizados em outros espaços e contextos da mesma comunidade em que a escola está inserida aparece como algo pedagogicamente contraditório. As ideias recentes de que o ensino que se quer é um ensino inovador, transformador, surgem como algo distante quando esse ensino se dá de forma linear, quando prioriza a teoria em detrimento da prática e quando exclui-se a oportunidade de interferir e de criticamente compreender. Essas ações, quando utilizadas em qualquer área do conhecimento, reforçam a construção de um ensino marcado pela alienação e nada construtivista. E o papel da escola que se pretende arraigada a uma formação humana integral não pode continuar sendo um meio de embalsamar as tradições na era contemporânea (MARQUES, 2007).

A pesquisa de Marta Thiago Scarpato (2001) sobre a proposta da Dança Educativa¹⁵ nos dá a dimensão de que as escolas de ensino formal que possuem o componente curricular de dança ainda possuem, em sua maioria, uma prática de ensino que está associada a estilos que exigem uma técnica corporal com movimentos codificados, que exigem um ensino com base em movimentos certos e errados, definição de alunos aptos e não-aptos, supressão das experiências e sentimentos individuais e ausência de uma prática corporal que possibilite um trabalho consciente e crítico do aluno.

Mas o uso da dança na sala de aula não deve apenas restringir a uma vivência corporal aleatória (SCARPATO, 2001). Muitas vezes a aula é conduzida pela ideia de não trabalhar a repetição ou um estilo único de dança com os alunos e passa-se a trabalhar com projetos de dança-livre, onde numa mesma aula acontece uma mistura de estilos, como axé, jazz e balé clássico, por exemplo. Segundo a autora, os variados estilos numa mesma aula poderiam ser melhor aprofundados e explorados se existisse nessa aula uma fundamentação teórico-prático-pedagógica que justificasse tal proposta. O fazer só por fazer gera confusão. “O desconhecimento do valor da dança por parte de coordenadores pedagógicos, diretores de

¹⁵ Segundo Marta Thiago Scarpato (2001), o aprendizado da Dança Educativa integra o conhecimento intelectual e a habilidade corporal e criativa do aluno. Desenvolvida em escolas particulares de São Paulo, está inserida na Grade Curricular da Educação Infantil, fundamentada nas ideias convergentes de Rudolf Laban e Célestin Freinet. O termo Dança Educativa foi apresentada por Laban em seu livro Dança educativa moderna (São Paulo: Ícone, 1990).

escolas e a falta de especialistas sérios levam a um ensino confuso, sem fundamentação e reflexão” (SCARPATO, 2001, p. 59).

O ritmo de cada um e as experiências individuais são cada vez mais deixadas de lado pela escola que temos nos dias atuais. Parece mais que a escola quer formar funcionários obedientes, organizados e eficientes. Débora Barreto (2008) argumenta que a escola substituiu o sentido do amor e da solidariedade pela produção de funcionários e operários, deixando de lado a formação de cidadãos livres, conscientes e sensíveis por uma formação pautada na obrigação e na disciplina, que produz funcionários eficientes e desesperançosos. A mesma autora propôs a categoria “escola palco” que, em síntese, é a projeção de um ambiente onde a construção e a socialização dos conhecimentos se dão pela liberação da imaginação, da criação, do respeito à diversidade e preservando as particularidades de cada um. O educador-artista, nesse contexto, faz parte de um “elenco” de educadores e educandos críticos, sensíveis e humanos.

O educador-artista precisa comunicar seus conteúdos através de metodologias que viabilizem os objetivos da escola palco, porém, isso não é tudo. É necessário também saber falar com simplicidade sobre coisas complexas e ouvir com humildade e atenção as ideias e as propostas destes educandos, afinal, a relação educador-educando estrutura-se na democracia, no respeito e na amizade (BARRETO, 2008, p. 49).

Um questionamento pertinente sobre o trabalho com o xaxado na escola é o de como podemos colocar em prática o princípio de valorização das experiências individuais – dos movimentos de cada um – se a própria configuração desse tipo de dança se caracteriza pela experiência coletiva, pela sincronia e pelo enaltecimento do grupo em detrimento do indivíduo.

Precisamos, antes de tudo, ter a atitude de colocar esses questionamentos em discussão através de um exercício artístico-pedagógico no interior da escola. O debate com os estudantes, que passou a acontecer em sala de aula e em cada oficina de ressignificação do xaxado, tornou-se uma oportunidade de refletirmos sobre o universo da produção popular, mas principalmente sobre a própria estética do xaxado, com sua imprescindibilidade pelo sincronismo, assim como pela execução perfeita dos passos e por simbologias relacionadas à violência que a indumentária, as canções e as expressões cênicas materializam.

Além disso, colocou-se em discussão as questões de gênero que essa dança impõe, as canções que retratam uma luta contra sistemas, remetendo a um aspecto social de uma determinada época e de um determinado contexto em que a dança foi difundida e que não condiz mais com o cotidiano dos alunos. Discutiu-se – e não foram dadas por encerradas essas discussões – sobre como as questões de gênero podem ser desconstruídas no xaxado, como

podemos anular os aspectos simbólicos de violência expressos nos assessórios, na postura e na expressão facial, por exemplo, e como podemos estar colocando tudo isso em cena de uma forma diferente, transformada, ressignificada.

As experiências pós-debates estavam centradas nas tentativas de fazer diferente sem parar de dançar xaxado, em como se pode continuar dançando essa dança, mas permitindo-se desencadear os movimentos, numa apropriação de expressividade e autonomia para imprimir em novos passos aspectos que sejam individuais, frutos de suas experiências nas relações com os movimentos cotidianos.

Os princípios de educação somática e improvisação ajudaram a todos a redefinirem o conceito de dança, num processo que deixou de ter um tempo limitado para acontecer para se tornar um processo contínuo, permitindo a compreensão da necessidade de valorizar mais o próprio processo do que o resultado final. A pesquisa sobre processos de ressignificação passou a ser “pesquisa em processos de ressignificação”, que tem muitas ferramentas para ganhar mais adeptos e se tornar uma experiência efetiva no trabalho com arte/dança na escola.

Pelo caminho que percorremos até aqui, nesse capítulo, delineamos o seguinte: é preciso ler o mundo em que vivemos para nos envolver nas suas múltiplas redes de relações; a dança como linguagem artística é algo que pode conectar o aprendizado de saberes específicos da dança com a rede de relações do mundo; a Dança no Contexto (MARQUES, 2010) é uma proposta metodológica que solicita o diálogo crítico sobre o mundo vivido num processo pedagógico de ensino e aprendizagem com dança; a principal crítica à atividade pedagógica com uma dança popular na escola reside no fato de realizar-se sem um diálogo reflexivo; o surgimento de novas metáforas no trabalho com danças populares fora do seu contexto são um indicativo de que tais metáforas podem ser desestabilizadas, e se podem ser desestabilizadas podem ser transformadas; aquilo que se dança pode dizer muito das tramas sociais em que os estudantes estão envolvidos; a repetição exaustiva de passos e repertórios, típica do xaxado, mas de algumas danças clássicas também, como o balé, serve a um propósito estético global em detrimento das experiências individuais de cada dançarino; assim como a Dança no Contexto, a Dança Educativa (SCARPATTO, 2001) aspira uma prática corporal que possibilite um trabalho consciente e crítico do aluno.

2.2 O desenvolvimento de uma consciência corporal a partir da educação somática

Um dos princípios pensados para serem vivenciados nas oficinas de ressignificação do xaxado foi o princípio da educação somática, aquele que aponta para a percepção do corpo do

ponto de vista do próprio sujeito. O termo já era conhecido por mim desde a época da graduação quando o professor de História da Arte, numa explanação sobre a linguagem artística da dança, mencionou a enorme contribuição que tal abordagem trouxe para os processos criativos contemporâneos. Novamente entrei em contato com o termo numa especialização em Metodologias do ensino interdisciplinar entre História e Arte, quando na oportunidade a professora da disciplina de História da Dança reforçou a importância do trabalho somático para a investigação do corpo, possibilitando uma compreensão corporal que induz a novas posturas cênicas, num movimento que é feito de dentro para fora.

Mas foi no curso de mestrado que as leituras sobre educação somática foram aprofundadas. E após uma intensa pesquisa em livros, artigos, teses e dissertações e também a participação de oficinas de dança que possuíam uma abordagem somática, optei pela experimentação desse princípio com os alunos nas oficinas de ressignificação do xaxado.

Um dos primeiros contatos que tive nessa fase de maior aproximação de leituras sobre as práticas de educação somática foi com os livros de Jussara Miller: *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna* (2007) e *Qual é o corpo que dança? – dança e educação somática para adultos e crianças* (2012). A obra, que possui uma linguagem simples e direta, é voltada para educadores e profissionais da dança interessados em conhecer e vivenciar essa abordagem de forma artística e pedagógica. Mesmo entrando em contato com muitas outras obras, algumas com um caráter muito científico ou tratando exclusivamente da educação somática em processos criativos de bailarinos-criadores, de grandes espetáculos e famosas companhias de dança de todo o mundo que viram na educação somática um meio inovador de construir um corpo cênico, sempre revisitei a obra de Miller e encontrei nela um grande respaldo para fundamentar os exercícios que passamos a trabalhar com os alunos no âmbito desta pesquisa.

Em sua obra, Jussara Miller (2007, 2012) se debruça sobre a técnica Klauss Vianna, que nasce do estudo e da sistematização da prática e da didática de Klauss Vianna (1928-1992), um importante bailarino, professor e pesquisador do movimento no Brasil que, segundo Marcia Strazzacappa (2006), desenvolveu uma técnica de educação somática genuinamente brasileira. Na vasta literatura sobre os procedimentos técnicos de Vianna é possível encontrar informações que dão conta de que o pesquisador buscava despertar a consciência corporal dos seus alunos (artistas ou não), num processo que pretendia a investigação de seus próprios corpos em movimento. A pesquisadora Ana Clara Cabral Amaral Brasil (2015) enfatiza que Vianna trabalhava no sentido de possibilitar a conquista da autonomia dos seus alunos a partir da conscientização e exploração criativa e lúdica do movimento.

As muitas técnicas de educação somática partiram de um ponto em comum: a prevenção ou a reabilitação no tratamento de lesões (STRAZZACAPPA, 2006; GINOT, 2010). Embora não pertença ao campo médico, seus benefícios no plano terapêutico são bem evidentes. Não pertencem ao campo médico porque, como defende o pesquisador Marcílio Souza Vieira (2015), “[a educação somática] não detém o discurso sobre a patologia, não estabelece o diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental” (VIEIRA, 2015, p. 129). A educação somática passou de uma alternativa ao tratamento terapêutico para uma adequação de intérpretes-criadores ao mundo da cena. A exemplo da dança, passou a ser um laboratório para descoberta de uma consciência corporal, um caminho para se atingir um estado de atenção e percepção de si mesmo no ambiente.

O termo foi definido por Thomas Hanna (1928-1990), um norte-americano que em seu artigo *What is Somatics?* evidenciou que “[educação somática] é a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p. 7 apud STRAZZACAPPA, 2009, p. 48). O autor escolheu a palavra soma, do grego, ou seja, corpo vivo, num sentido mais amplo, para abranger não apenas os aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais (VIEIRA, 2015).

A palavra soma diferencia-se da palavra corpo no sentido de que a primeira sugere algo maleável, impregnado da ideia de processo, de estar em constante transformação. A segunda, algo estático e sólido (HANNA, 1993 apud VIEIRA, 2015). Assim, o termo traz uma perspectiva de olhar para si e para o outro como um todo, englobando aspectos perceptivos, afetivos e simbólicos. Essa percepção de si mesmo age com a função de provocar inúmeras transformações. A transformação que ocorre com base no enfoque somático é evidente e ocorre em vários planos, até mesmo no processo de criação artística em geral (MILLER, 2012).

A pesquisadora Jussara Miller (2007, 2015) quando fala sobre aspectos técnicos no trabalho pedagógico com dança deixa claro que sua noção de técnica não visa remeter ao adestramento condicionado e cristalizado. Nem é a nossa intenção com esta pesquisa submeter os alunos de uma escola formal a uma rotina de um treinamento técnico específico. Nosso desejo é que, assim como Miller aborda o uso da educação somática como um recurso possível na construção de um corpo mais disponível, possamos despertar uma consciência corporal num processo de descobertas constantemente discutidas, reformuladas e, principalmente, respeitando as individualidades de cada aluno dançante. A técnica não é fechada em si, evolui. “O processo técnico tem a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo

de criação” (MILLER, 2012, p. 53). Nesse sentido, a utilização sistemática de determinadas técnicas pode, em vez de proporcionar a liberdade de dançar que tanto almeja o corpo da cena contemporânea, prender ainda mais o indivíduo em determinados parâmetros, como se estivesse preso a uma camisa de força, levando-o à possibilidade de não estar disponível para o pensamento criativo, ao qual queremos despertar.

De acordo com Jussara Miller (2012), a técnica como processo transformador:

(...) foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculando do que frui. Esse estado investigativo da aula, que reverbera e propõe o estado cênico é o caminho para a construção de um corpo cênico, pois o corpo já está em ação investigativa e criativa na práxis diária de sala de aula. Trabalha-se todo dia, a escuta do corpo em criação. (MILLER, 2015, p. 57).

Apesar da existência de toda uma sintaxe que especifica tecnicamente o trabalho com educação somática na dança, utilizamos pedagogicamente na pesquisa em ressignificações de xaxado na escola um processo técnico espelhado na proposta de construção do corpo cênico descrito por Jussara Miller no livro “Qual é o corpo que dança: dança e educação somática para adultos e crianças” (2012). Embora a pesquisadora seja advinda de uma formação na técnica Klauss Vianna, vindo a ser aluna do próprio Klauss e do seu filho Rainer, suas considerações sobre flexibilidades da técnica e sua proposta de processo qualitativo – aquele que nega um treinamento quantitativo para o acúmulo de habilidades – são um convite para a busca do corpo sensível numa ação investigativa que passamos a experimentar na escola formal.

As estratégias para o processo técnico de construção do corpo cênico utilizadas pela pesquisadora passam pela utilização de diversos focos, tais como: estado de prontidão para o movimento, autonomia do aluno para a criação; conexão e relação com os ambientes internos e externos, entre outros. (MILLER, 2012, p. 65). A abordagem somática nesse sentido, substancialmente dentro da técnica Klauss Vianna e da proposta de processo técnico qualitativo, pauta-se exclusivamente na escuta do corpo. A pesquisadora reitera que, essa ação de escutar o corpo pode ser uma mola propulsora para a criação, mas também pode ser utilizada com vistas à recriação, numa atitude de retorno a um território que “já se foi” ou que “sempre se vai”, mas nunca como antes. Dessa forma, o corpo cênico pode ser preparado para acessar a dança de cada um. As memórias, os sentidos, as experiências, são reconfiguradas no corpo que dança.

Optamos por experimentar as estratégias descritas por Miller (2012), mas sempre com o pé na nossa realidade, que se distingue da realidade da pesquisadora primordialmente em três pontos: primeiro, no fato de estarmos trabalhando dentro de uma escola formal, com todas as limitações estruturais e pedagógicas que uma escola formal publica pode ter, enquanto que

Miller descreve um trabalho exercido dentro de uma sala de trabalho de dança numa escola de arte propriamente dita; segundo, nossa atenção está voltada para a transformação de uma dança popular, com os parâmetros próprios e específicos dessa dança, enquanto que Miller preconiza a transformação dos corpos sem a intenção de quebrar nenhum padrão especificamente, apenas delibera o autoconhecimento e a percepção processual dos corpos e de suas potencialidades num ambiente cênico; terceiro, a parte estratégica que nos embasamos em Miller está voltada para crianças de 5 a 12 anos, enquanto que nosso público-alvo tem uma faixa etária um pouco mais avançada, entre 14 e 18 anos, embora consideramos essa fase como também propícia a receber estímulos de socialização e de ampliação da capacidade criativa, preservando sempre suas individualidades e seus movimentos expressivos espontâneos.

De qualquer forma, muito nos interessa a maneira lúdica como o processo é encaminhado por Miller (2012). Ela trata da ritualização de alguns momentos como o da chegada à sala e ao grupo, sendo já uma oportunidade de integração a partir de um alongamento pautado num espreguiçar livre, com o massagear de dedos, metatarsos e tornozelos; deitar e sentir o chão para equalizar o tônus corporal; valorizar o silêncio, propiciando a escuta do entorno do ambiente, do próprio corpo, através dos pulsos, da respiração e dos pensamentos; aquecer as articulações, através de movimentos parciais e totais, permitindo o desbloqueio das tensões musculares (MILLER, 2012, p. 100).

Em seguida, há um processo de descobrir o próprio corpo e suas possibilidades de movimento. Na nossa própria estratégia, solicitamos nesse momento aos nossos alunos que andem pela sala de aula, que observem os outros corpos, que toquem nos objetos, no chão, nas paredes, que incorporem a dinâmica de investigação do movimento a partir do contato com tudo o que há no ambiente e a partir do ritmo proposto pelas músicas de vários estilos que são tocadas no interior da sala. Pensando na quebra de padrões e na ressignificação do xaxado, alguns desses exercícios foram feitos tendo o passo básico dessa dança popular como parâmetro. Dessa forma, o desencadeamento desse passo foi aparecendo como algo natural, já que ele estava sendo realizado sobre outras possibilidades, com outros ritmos e com profunda liberdade. Jussara Miller (2012) acredita que é nesse momento de descoberta do próprio corpo que o professor deve valorizar as experimentações de movimentos individuais, constituindo-se em princípios da dança. Assim, nós estimulamos o isolamento de determinados movimentos, promovemos a sua repetição e o encaminhamos para uma posterior transformação em um passo de dança. Tudo amplamente discutido e negociado.

Alguns aspectos do desenvolvimento corporal trabalhados por Miller (2012) nos aparecem como possibilidades de trabalho com nossos alunos: o aspecto motor, que

proporciona uma adequação do corpo aos estímulos oferecidos; o aspecto cognitivo, que induz ao raciocínio, à criatividade, ao pensamento e às estratégias grupais; o aspecto afetivo, que trabalha com o autoconhecimento, sensações e emoções e o aspecto social, que remete à socialização e a uma cooperação grupal (MILLER, 2012, p. 85).

O processo lúdico e o processo de vetores são duas bases importantes da técnica Klauss Vianna. O primeiro é amplamente usado por Jussara Miller (2012) em seu trabalho com crianças e é o que temos nos atido por ser perfeitamente ajustável para um trabalho com adolescentes no sentido de que envolve a exploração do corpo em todas as suas possibilidades de movimento. Todo o processo é encaminhado por experimentações orientadas pelo professor que, com base nesse enfoque somático, os alunos se guiam por suas necessidades próprias de movimento e não mais ficando preso a um lugar no espaço, realizando um movimento fechado sem a possibilidade de desencadear novos movimentos.

O estado de atenção é fortemente evidenciado no trabalho somático. Na verdade, a conquista do estado cênico passa pela conquista de um estado de atenção (BRASIL, 2015). A conscientização do processo na atividade prática é a própria conscientização do movimento, a exploração do espaço e a relação estabelecida pela articulação do corpo próprio à diferença do outro que se tornam parte do processo de construção do corpo cênico (BRASIL, 2012, p. 82). Dessa forma, a educação somática poderia vir a evidenciar que a exploração do movimento humano não se encerra apenas na ação de desestabilizar padrões de movimentos, mas também os de pensamento, imaginação e emoção (BRASIL, 2012, p. 84).

Falando ainda em termos de estratégias utilizadas para um enfoque somático a esse processo qualitativo de consciência corporal, baseado no próprio processo qualitativo de Jussara Miller (2012), além dos exercícios acima descritos que abordam a presença do corpo no ambiente e a descoberta de movimentos a partir de estímulos, os seguintes exercícios foram adaptados ao nosso trabalho. Chamados por Miller de temas corporais, foram realizados sempre com um viés lúdico:

- A pesquisa do peso do corpo como impulso e como fluxo do movimento: percepção do peso em sua relação com a gravidade, em nível baixo e alto, explorando giros, soltura dos braços, impulso e fluência do corpo;
- Estudo dos pontos de apoio no chão: percepção do chão, criação de uma relação com o chão visando o desenvolvimento de um estado de prontidão corporal para o impacto;
- Intensidade do tônus muscular: exploração do movimento, observação de variação do tônus muscular, da qualidade e da intensidade do movimento;

- Integração do corpo com a força da gravidade: construção de um eixo global a partir do estudo de uma postura adequada;

De toda forma, a valorização do processo em detrimento de um resultado final nos tem dado a oportunidade de vivenciar os instantes e o que cada momento tem disponibilizado nesse caminho de descobertas. A apresentação prevista passou a ser apenas mais um momento de experimentações do que o de uma culminância propriamente dita. Com foco no processo, é possível trabalhar a técnica como atitude investigativa, que abre campos de pesquisa a ser explorados (MILLER, 2012).

Quanto à riqueza do processo, Klauss Vianna (2005) enfatiza que:

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido (VIANNA, 2005, p. 100 apud MILLER, 2012, P. 65).

Os temas corporais, trabalhados no âmbito do processo lúdico, passam a ser organizados posteriormente e servem de estímulo para uma relação com elementos constitutivos de uma ação cênica. Para uma criação coreográfica, por exemplo, são relacionados com música, figurino e ambiente. Assim, a ação cênica vai se dando por meio de uma instabilidade criativa que se reorganiza à medida que se experiencia a ação criativa. No nosso caso, os alunos tornam-se também criadores-intérpretes, porque vão dando sugestões em todo o processo e aos poucos vão imprimindo suas marcas, principalmente nos momentos em que lhes são solicitados que improvistem.

A improvisação é um recurso bastante utilizado inclusive na aplicação de uma abordagem somática em um trabalho com dança. Na técnica Klauss Vianna, é um recurso primordial para acessar o corpo presente, em prontidão, na escuta do momento que se transforma instantaneamente (MILLER, 2012). No ponto seguinte, discorreremos sobre as conceituações que imbricam na construção de um embasamento teórico referente ao uso da improvisação no trabalho de ressignificação do xaxado na escola.

2.3 Transformação da dança e do dançarino: a improvisação como possibilidade de apresentar individualidades

Alguns pesquisadores se propõem a classificar formas de improvisação, embora a técnica não possa ser tratada de um modo único, nem generalizante. As classificações, porém, auxiliam nas observações, nas análises e nos entendimentos sobre propostas e

desenvolvimentos, como defende a pesquisadora Mara Francischini Guerrero (2008). Algumas tendências indicam aspectos e princípios compartilhados, cujos agrupamentos por semelhança acabam por ser conhecidos como formas de improvisação. Segundo a autora, são propostos dois modos de uso geral: improvisação sem acordos prévios e improvisações com acordos prévios. O último modo se subdivide em duas classes: improvisação em processos de criação e improvisação com roteiros.

A improvisação sem acordo prévio, para Guerrero (2008), acontece quando os arranjos improvisacionais são realizados somente nas apresentações públicas. Não há ensaios ou predefinições sobre o desenvolvimento das ações e composições. São composições imprevistas que contam apenas com revisões acerca das relações habituais da dança. Diferentemente, a improvisação com acordo prévio conta com experimentações anteriores a uma apresentação pública, muitas vezes com regras prévias e desenvolvidas a partir de parâmetros ou estímulos já conhecidos pelo bailarino. Esse modo de improvisar é comumente usado em processos de criação e em apresentações com improvisações que possuam um roteiro pré-estabelecido.

Analizando essa classificação de Guerrero (2008) podemos pressupor que o trabalho com improvisação nas oficinas de ressignificação do xaxado com os alunos se dá sob a iminência de um acordo prévio. Nesse sentido, há uma organização de ideias, um parâmetro a partir do qual novas estruturas de movimento recorrentes são realizadas num processo de reinvenção do corpo. Justamente por isso o ato de improvisar é efêmero, único e inacabado. Ele provoca o bailarino a fazer de novo e a fazer diferente, experimentando e reinventando a própria dança.

A improvisação diz respeito às particularidades de quem improvisa (ELIAS 2015). Mesmo havendo parâmetros e roteiros, o que aparece em cena a partir do princípio da improvisação diz respeito às vivências e aos movimentos individuais de cada bailarino, que passa a ser, portanto, um bailarino criador e intérprete ao mesmo tempo. O ato de improvisar dá liberdade a quem improvisa. “Não uma liberdade utópica, romântica, mas sim instaurar-se em um plano poético onde a impossibilidade não existe. Estamos falando de arte. Não existem fórmulas” (ELIAS, 2015, p. 181).

De fato, a improvisação é incorporada pela dança pós-moderna como um de seus elementos mais transformadores. No artigo “Rupturas de dança pós-moderna”, a pesquisadora Zilá Muniz (2011), em uma análise dos métodos de improvisação chamados de “coreografia indeterminada”¹⁶ descreve a conexão da improvisação como outras tendências de contracultura,

¹⁶ “Coreografia indeterminada” ou “*in situ composition*”, segundo Zilá Muniz (2011) são métodos de improvisação que foram compartilhadas pela artista performer Simone Forti (1938 –), que estudou com a dançarina Anna

sendo um meio de repensar questões de gênero, igualdade, força da mulher e sensibilidade do homem, por exemplo. Desse modo, existe a ideia de que a improvisação se encontra “dentro de fronteiras assentadas” e de que acontece a partir de uma estrutura previamente definida. Ela cita como exemplo um princípio por detrás do jazz, em que os músicos são livres para improvisar, mas com uma limitação dentro de uma estrutura. “A improvisação pode ser qualquer coisa, menos anárquica” (BANES, 1980 apud MUNIZ, 2011). Portanto, para os pós-modernos, a experiência vivenciada pela improvisação é o foco da apresentação, um fim em si mesmo. “A principal experiência de improvisar é a experiência de improvisar (MUNIZ, 2011, p.75).

Na pesquisa sobre a prática da improvisação em dança nos deparamos com a descrição de procedimentos que dão ao ato de dançar um caráter improvisacional. Alguns desses, foram adaptados para a nossa atividade prática com os alunos, tornando-se uma ferramenta de trabalho importante no tocante ao trabalho com esse princípio, sendo algo que possa contribuir no processo de descoberta corporal e desencadeamento de estruturas codificadas. No caso da nossa pesquisa, a abordagem improvisacional que utilizamos no trabalho de ressignificação com os alunos passa pela utilização de um processo lúdico, assim como é utilizada com a abordagem somática. Entendemos que a ludicidade propõe experiências únicas que tornam muito significativo o processo, sendo uma maneira prática de transformar experimentando. Também sendo uma maneira de obter um *feed back* no momento em que a experimentação acontece.

Sobre experimentações com Improvisação, Guerrero (2008) relata o seguinte:

Tendemos a regularidade, porém a improvisação enfatiza a importância da mudança de hábitos, e para isso propõe táticas de movimento e composição da dança com objetivos de experimentar outras formas de organização. Pode-se dizer que a improvisação, em algum grau, tem como objetivo rever padrões e formatos, designers conhecidos e habituais da dança. Para tal objetivo são propostas experimentações que desestabilizam algumas propriedades, mas que com certa repetição e insistência algo se estabelece. A insistência cria hábitos e, nesse caso, por conta de seus objetivos e estratégias, esses experimentos, organizados entre procedimentos e táticas para movimento e composição, criam hábitos de mudança de hábitos, que seria o objetivo central de treinamentos assim como da improvisação em cena, na busca de novidade - quebra de regularidade. (GUERRERO, 2008, p.8)

Um ponto importante nessa escrita de Guerrero (2008) está na ideia de que algo se estabelece quando algumas propriedades são desestabilizadas. Após a repetição e a insistência, novos hábitos são criados, no sentido de se transformar em um novo material para ser artisticamente utilizado em composições coreográficas. A improvisação, nesse sentido, é um

Halprin (1920 –) e que posteriormente dividiu seu interesse por jogos e estruturas de improvisação com o grupo *Judson Dance Theatre*, que foi um coletivo de dançarinos, compositores e artistas visuais que costumavam se apresentar no *Judson Memorial Church*, entre 1962 e 1964.

caminho para fazer surgir novos movimentos, a partir da indução ao surgimento de novas metáforas. Somente no processo podemos perceber e trabalhar com os novos movimentos que podem surgir do desencadeamento de parâmetros. É, pois, nesse momento que se coloca em evidência toda a subjetividade do próprio experimentador. Os novos movimentos muito devem dizer respeito ao seu universo particular.

Optamos por trabalhar de maneira informal e livre nas experimentações, resolvendo deixar os alunos sempre muito à vontade, inclusive para não participar da atividade se não quisessem, mas idealizamos todos os inícios das atividades a partir da formação de um círculo, momento em que é possível que todos se vejam e que possibilita a construção de um ideal de igualdade, longe das hierarquias dos tipos de dança que colocam os que mais sabem dançar ou os “mais bonitos” na frente.

O diálogo sobre liberdade na dança que decidimos tratar nos nossos encontros com os alunos, para efeito dessa pesquisa, versa especialmente sobre uma reflexão acerca da estética e dos padrões do xaxado enquanto dança popular brasileira. Questões sobre gênero, sobre violência, sobre políticas públicas e organizações sindicais populares são facilmente retiradas numa análise sobre a imagem do xaxado tradicional em cena.

A possibilidade de transformar as relações do mundo vivido através da dança é um dos pontos almejados da nossa proposta de ressignificação de dança popular na escola. Queremos promover uma atitude pedagógica com dança que seja um processo transformador para os alunos, cujas vivências nas experimentações possam levá-los a uma compreensão de arte e reflexão sobre o fazer artístico no universo de produção popular. Como sugere Isabel Marques (2010), é nossa responsabilidade despertar nos alunos a liberdade para criar, interpretar, compreender, desconstruir suas próprias danças, recriar e reler trabalhos de dança já conhecidos, assim como precisamos repensar os modelos de ensino que impossibilitam qualquer tipo de relação cooperativa entre os alunos, desestimulando atitudes de incentivo à individualidade, isolamento e competição.

Em meio a uma necessidade de estabelecer um diálogo na escola sobre questões de igualdade social é preciso investir numa discussão sobre as individualidades. As técnicas desenvolvidas na nossa experiência com dança no interior da escola não teriam serventia se não fossem instrumentos de conhecimento que devem levar o dançarino/aluno/criador à sua singularidade, como defende a pesquisadora Roberta Ramos Marques (2012). Na dança contemporânea o corpo é marcado pelo abandono de um corpo social constituído de universalidades. Nela, não existe uma forma, um resultado, existe apenas a dança de cada um (MARQUES, 2012, p. 218).

CAPÍTULO 3: Em busca da ressignificação: aspectos metodológicos de um processo criativo em dança na escola

Na Escola Bernardino José Batista, dois trabalhos com dança foram realizados no âmbito desta pesquisa. O primeiro, aconteceu de forma extracurricular, num horário contrário ao de aulas, com alunos interessados que se inscreveram para participar. O segundo, ocorreu com uma das turmas do segundo ano do ensino médio, no horário regular das aulas de Artes. Ambos os trabalhos, aconteceram no sentido de promover um processo de ativação de percepção corporal para potencializar a descoberta de novos padrões de movimentos, numa busca por caminhos criativos em dança, que aconteça fora dos estereótipos do xaxado, enquanto dança tradicional popular da localidade. Neste capítulo, apresenta-se os aspectos pedagógicos e metodológicos acerca desse trabalho feito com os alunos, no chão da escola, numa descrição do processo de ressignificação.

3.1. A pesquisa em processos de ressignificação do xaxado

No ano letivo de 2017, as atividades da pesquisa em processos de ressignificação aconteceram na escola de forma extraclasse, com alunos de séries variadas do ensino médio, com idades entre quatorze e dezoito anos. A iniciativa foi apresentada em planejamento escolar, registrada em ata e autorizada a integrar a proposta pedagógica extracurricular da escola, sempre construída no início do ano letivo e apresentada aos pais e aos próprios alunos posteriormente. Em 2018, as atividades passaram a ser realizadas numa turma de segundo ano de ensino médio. A ideia surgiu em meio à necessidade de verificar a possibilidade de aplicação dos exercícios em sala de aula. Necessidade sentida e viabilidade discutida na ocasião da qualificação da pesquisa de mestrado, em julho do ano anterior. Dessa forma, passamos a dispor de duas experiências na mesma escola, com a possibilidade de compararmos os dois processos.

Inicialmente, o trabalho artístico com os alunos foi chamado de Pesquisa sobre processos de ressignificação do xaxado, que mudou para Pesquisa em processos de ressignificação do xaxado, justamente pela flexibilidade que passou a caracterizá-la e pela ideia de busca por possibilidades que foi surgindo durante a experiência. A alteração foi muito importante porque permite uma melhor compreensão da atividade prática com os alunos, dando uma ideia de algo que é dinâmico, que acontece a partir de experimentações e que requer constantes avaliações do que está acontecendo. Na minha qualificação do mestrado, que aconteceu quando eu estava no meio do processo criativo extraclasse com os alunos, algumas

sugestões da banca apontaram nesse sentido: o de que uma pesquisa em processos de ressignificação (e não sobre) garantiria um entendimento melhor do trabalho em realização na escola.

A relativa quantidade de atividades extras na escola tornou-se um empecilho para alguns alunos que gostariam de ter participado das oficinas. Uma importante crítica é feita nesse sentido por Carlos Rodrigues Brandão (1985). Segundo o autor, esses momentos de fazer-e-criar fora do ambiente comum de sala de aula são muitas vezes “reduzidos a um trabalho a mais, vítima de avaliações e regido por normas de uniformidade e higiene pedagógica” (BRANDÃO, 1985, p. 133). De fato, todas as atividades extracurriculares são avaliadas em reuniões de professores com a gestão e o apoio pedagógico sempre num sentido de analisar os resultados e a importância das atividades para o contexto escolar, principalmente o rendimento dos alunos no que tange à melhoria de notas, frequência e comportamento. A crítica de Brandão nos faz refletir sobre até que ponto esses trabalhos com os alunos, que deveriam ser experiências significativas livres da uniformização escolar, acabam se submetendo à rotina devoradora do seu cotidiano e reduzindo-se muitas vezes ao que ele chama de “um trabalho a mais”.

Porém, as atividades extracurriculares no contexto dessa escola se constituem numa importante maneira de potencializar um determinado estudo, cujas atividades não seriam possíveis de serem realizadas no horário normal de aulas. As oficinas que acontecem com os alunos em horário contrário ao de aulas podem ter uma duração de até mais de duas horas, enquanto que as aulas regulares de Artes acontecem uma vez por semana, com duração de quarenta e cinco minutos. A possibilidade de envolver somente alunos interessados nessas atividades é um outro ponto positivo. As aulas de Artes em todas as escolas da rede estadual de ensino acontecem sem proporcionar ao aluno a oportunidade de escolher uma das linguagens artísticas para um estudo mais aprofundado. A linguagem artística da dança, por exemplo, é uma atividade que não interessa a muitos alunos que acabam deixando de assistir a aula ou simplesmente se recusando a realizá-la quando são solicitados a se envolverem em alguma atividade prática. Com a atividade extracurricular, o trabalho com dança pode ser realizado somente com alunos interessados em dança.

Estruturei a atividade extracurricular para acontecer por módulos, um conjunto de dez oficinas que objetivaram estabelecer as condições de trabalho com o corpo para estudo e reelaboração de uma dança popular. Do grupo de vinte e cinco alunos inscritos, dezesseis estiveram presentes em todas as oficinas. Entre eles, cinco do sexo masculino. No horário regular de aulas, vinte e um alunos do segundo ano “B”, sendo sete do sexo masculino, passaram a estar envolvidos na pesquisa, que seguiu praticamente o mesmo caminho das oficinas

extracurriculares, embora o desenvolvimento e os resultados se mostraram efetivamente diferentes. Detalharei a seguir essas duas experiências, apontando referenciais teóricos que foram importantes para a construção metodológica desse trabalho e tentando dar um respaldo sobre a utilização das atividades realizadas com os alunos. Vídeos com momentos dessas atividades encontram-se disponível no DVD¹⁷, apêndice B, deste trabalho.

3.2 A construção de um corpo singular: da ativação de uma disponibilidade para a dança à contextualização daquilo que se dança

As atividades aconteceram em uma sala de aula comum, com cerca de 30 carteiras e suas respectivas cadeiras, que eram afastadas para os lados no momento da aula. A escola dispõe de uma “sala de multimeios”, usada quando os professores utilizam recursos audiovisuais e onde geralmente são realizadas as atividades extracurriculares, mas o ambiente se mostrou pequeno para um melhor desenvolvimento dos exercícios e apenas as primeiras oficinas extracurriculares aconteceram nela.

Antes de iniciar os trabalhos com os alunos, enquanto o ambiente ainda estava sendo preparado eu colocava músicas para serem executadas, geralmente instrumentais, o que ajudava a criar uma atmosfera diferente no local, afim de proporcionar o relaxamento dos alunos e de deixá-los mais à vontade. Nas primeiras oficinas, eu os convidava a sentarem-se ao chão, em círculo, e pedia para que ficassem em silêncio e para que fechassem os olhos, depois de ter dado uma volta entre eles, ajudando-lhes a se posicionarem melhor, solicitando que sentassem adequadamente, sobre os ísquios, tendo um cuidado especial com a coluna. Solicitava também que massageassem os pés e articulassem os tornozelos, promovendo a mobilização dessa parte do corpo. Esse momento inicial foi, de certa maneira, ritualizado, todos os encontros iniciavam dessa forma.

Em seguida eu lhes solicitava que ficassem à vontade para deitar ao chão, para equalizar o tônus corporal, sempre valorizando o silêncio para que escutassem o entorno do ambiente e o próprio corpo. Pedia para que pensassem um pouco sobre o trajeto que fizeram até a escola, desde o momento em que acordaram e em todos os outros momentos do dia, cada ação, cada movimento, até estarem ali. Em seguida, eu passava a dirigir um aquecimento das articulações,

¹⁷ O DVD que foi produzido para este trabalho consiste numa forma de aproximar o leitor com as atividades práticas descritas no texto. As duas primeiras faixas são constituídas de pequenos momentos de realização dos exercícios em sala de aula e extraclasse, cujas imagens videográficas foram obtidas através de câmera de aparelho telefônico celular, capturadas por cinegrafistas amadores, alunos ou funcionários da escola que se dispuseram a realizar a gravação, ou com o posicionamento fixo do aparelho em algum local do ambiente.

começando ainda no chão e passando para planos mais altos, com movimentos parciais e posteriormente totais, permitindo que as tensões musculares fossem desbloqueadas. A imagem abaixo demonstra os alunos da turma regular realizando esses exercícios:

Imagen 4: Exercícios ao chão



Fonte: Material de pesquisa do autor

Outras vezes, enquanto estavam em pé, orientava para que percebessem como estavam apoiados ao chão e como todo o corpo se sustentava a partir da base triangular dos pés. Solicitava também que se movimentassem na sala estudando o espaço em que estavam, que visualizassem atentamente tudo que estava ao redor e como era a relação do próprio corpo com tudo ali presente: os objetos, os colegas, as paredes, o clima no interior da sala, por exemplo. Nesses momentos específicos, pretendi possibilitar que cada um experimentasse uma situação de adequação real ao espaço, permitindo que deixassem todas as inquietações de fora dos seus pensamentos, para que estivessem plenamente prontos para as demais atividades a realizarem-se naquela oficina.

Esses exercícios, cujas imagens dos alunos realizando-os estão disponíveis em vídeo no DVD, apêndice B, deste trabalho, consistiram em momentos de grande ganho no que diz respeito à obtenção de uma nova percepção corporal, pois propuseram despertar uma atenção em relação ao próprio corpo e, através desta atenção, potencializar o processo criativo. As experimentações lúdicas utilizadas foram baseadas na proposta de trabalho com temas corporais, que fazem parte do processo qualitativo elaborado por Jussara Miller (2012).

Segundo Miller (2007), a técnica Klauss Viana pressupõe que é necessário que se tenha a consciência do corpo para que a dança possa acontecer. Por isso, é importante os exercícios que possuam uma abordagem somática para investigar o próprio corpo, como ele é, quais suas limitações e possibilidades. A mesma autora menciona ainda que a dança acontece “quando o corpo está disponível para realizar uma comunicação por meio da expressão corporal com a manifestação da dança de cada um” (MILLER, 2007, p. 51).

Só esses momentos iniciais vivenciados pelos alunos já sugerem uma quebra enorme com o padrão de aulas de dança com as quais eles estão acostumados na escola. Isabel Marques (2010), afirma que as aulas de dança que são focadas em sequências e passos dificilmente englobam relações de coerência, pois não trabalham as relações entre quem dança, o que dança e onde dança. Segundo a autora, para que haja relações de nexo na atividade de promover leituras de dança/arte é preciso romper com a dinâmica de aulas centradas em passos. Sobre as aulas de danças brasileiras que restringem à memorização de uma coreografia, Marques (2010) estabelece o seguinte:

Caso sejam centradas somente no ensino e aprendizagem do movimento, dificilmente trabalharão com processos de leitura de dança/mundo. As redes de relações que formam a dança/arte são bem mais amplas de que os passos que constituem um repertório, o que não invalida, absolutamente, a importância desse aprendizado. Ou seja, aprender repertórios é muito importante, principalmente os de nossa cultura local, mas se almejamos educar leitores de mundo, não podemos reduzir esse aprendizado a cópias mecânicas. (MARQUES, 2010, p. 37)

As aulas de xaxado na escola, que acontecem tendo em vista a apresentação dos alunos participantes nas festas juninas, são centradas na repetição de coreografias que podem ter sido criadas já há alguns anos. Os muitos treinos, que chegam a ser extremamente exaustivos, são antecedidos somente de alongamentos. Nunca houve nenhum tipo de vivência que possibilitasse um relaxamento pré-treino ou um momento de internalização que possibilitasse um direcionamento a uma percepção corporal, à relação do corpo com o espaço ou a uma reflexão do ser/estar no mundo e no cotidiano. Dessa forma, as aulas de xaxado acontecem sem o objetivo de canalizar sentimentos ou de proporcionar novas leituras. Elas são focadas na técnica, no sincronismo, na postura e na perfeita execução da coreografia.

As primeiras oficinas, tanto na aula regular como extraclasse, contemplaram, principalmente, atividades de integração entre o aluno-intérprete, o movimento e o espaço. A Imagem 5 ilustra momentos desses exercícios com os alunos da turma regular. O trabalho de improvisação foi aos poucos sendo introduzido e intensificado, com a criação de situações que proporcionassem o desencadeamento dos passos e padrões de movimentos do xaxado. Por desencadeamento, como conceituado na introdução deste trabalho, entendemos a exploração

dos padrões de movimentos por eles já codificados. Consiste num convite para os alunos saírem dos limites pré-estabelecidos na configuração do xaxado tradicional e para explorarem novas possibilidades do corpo na dança. Até aqui, os alunos haviam vivenciado uma dinâmica de construção de um corpo cênico, sendo levados a perceberem novas formas de ser e estar no espaço.

Imagen 5: Exercício de integração entre o aluno-intérprete, o movimento e o espaço



Fonte: Material de pesquisa do autor.

No trabalho em aula regular, a experiência pode não ter sido plenamente vivenciada por alguns alunos. Como já era esperado, pelo fato de não ser uma turma que teve a oportunidade de optar por uma atividade com dança, ao contrário daquela formada por alunos que se inscreveram para participar, alguns poucos alunos, por exemplo, se recusaram a retirar o calçado, a fechar os olhos ou a se deitar no chão. Todos os alunos presentes iam para o círculo, mas esses poucos alunos não se entregavam aos exercícios inteiramente. Uma vez ou outra tive que parar o exercício para pedir que valorizassem o silêncio e para que levassem mais a sério a atividade. Mas no geral, as atividades foram bem vivenciadas pela maioria da turma. Em seus depoimentos, alguns chegaram a dizer que “toda aula deveria ser assim”, fazendo-me repensar a atividade pedagógica com Artes na escola até ali.

Um dos exercícios possibilitava relacionar os passos do xaxado com movimentos do cotidiano. Cada grupo de três ou quatro alunos teve que combinar e posteriormente apresentar aos outros grupos como seriam algumas atividades realizadas no dia-a-dia se elas fossem

realizadas com passos de xaxado. O exercício aconteceu como se fosse um jogo de mímica, os demais espectadores deveriam adivinhar qual atividade cotidiana estava sendo apresentada. Os grupos apresentaram atividades de jogar futebol, estar em pé num ônibus em movimento, tomar banho, fazer compras em um mercado e dançar *funk*. Ao final de cada apresentação e depois de adivinhadas ou não, todos tinham que imitar os movimentos apresentados pelos colegas, o que gerava novas e criativas formas de dançar de xaxado.

De acordo com Líria de Araújo Morais (2010), a imitação no cotidiano de improvisadores apresenta-se como uma forma de apropriação da ideia do outro, constituindo-se numa referência para o próprio corpo, que não aparece apenas como um espelho ou uma tentativa de fazer algo extremamente igual ao que o outro cria, mas como uma nova possibilidade, uma nova referência (MORAIS, 2010, p. 4). Nesse sentido, a pesquisadora reitera que novos padrões de movimentos podem ser gerados a partir de uma conectividade entre os dançarinos:

Imaginemos então que somos um desses dançarinos em cena e percebemos que o outro na mesma cena imitou um dos nossos movimentos. Percebemos então como esse mesmo movimento acontece no corpo do outro de forma diferenciada com acréscimos e novas possibilidades, mas a referência do que fizemos permanece. Essa percepção potencializa uma comunicação, já que, percebemos que o outro está tentando “escutar” o que propomos dançando, a favor de uma composição. Dessa forma, novos padrões de movimentos ou de proposições compostivas são gerados numa espécie de comunicação que ocorre entre os dançarinos a partir da imitação. (MORAIS, 2010, p. 4).

As atividades lúdicas com o xaxado foram acompanhadas de conversas sobre o porquê do xaxado. Uma pergunta pertinente era: dentre tantas outras danças populares brasileiras por que a nossa escola e a nossa cidade valorizam tanto o xaxado? O que se esperava aqui não era uma discussão sobre tradicionalismos ou mesmo sobre evidências históricas que afirmassem o porquê de haver uma cultura e uma tradição de dançar xaxado na cidade local, embora muitas respostas fossem dadas nesse sentido. Mas o objetivo era promover uma reflexão sobre aquilo que se dança, onde dança, porque dança e, principalmente, sobre possibilidades de dançar diferente. Nesses momentos, eu aproveitava para falar de um dos principais objetivos de nosso trabalho que aos poucos foi sendo bem compreendido pela turma: ressignificar essa dança tão vista e praticada pela maioria deles.

Os debates versavam sobre várias coisas no entorno do xaxado enquanto dança popular, desde a materialização das simbologias do espetáculo, que o relaciona com a violência através dos espetáculos e das canções, ao processo de desvalorização dessa dança popular na região,

acentuado principalmente pelos recentes cortes nas verbas públicas de incentivo à cultura que vem cada vez mais desestimulando a continuidade do trabalho dos grupos.

Quanto às questões estéticas do xaxado, a maioria não vê problema na representação do cangaço feita pelos grupos tradicionais. O discurso da tradição é enorme entre os alunos. Muito frequentemente foi possível ouvir sobre necessidade de valorizar e “resgatar” a cultura tradicional e que isso justificaria a manutenção da estética. No que tange ao uso de um artefato que representa um armamento, o grupo ficou dividido quanto à utilização. Alguns declararam serem a favor da retirada do acessório porque, na fala de um deles, “pode soar como apologia à violência”¹⁸. Outros, defenderam o contrário, “que não passa de uma representação”¹⁹ ou que “serve para dar mais realidade à representação do cangaceiro”²⁰.

Quando o enfoque do debate foram as questões de gênero nos espetáculos, os alunos foram unâimes em dizer que as diferenciações entre passos de homens e passos de mulheres deveriam acabar. Existem alguns passos no xaxado, o Corta-jaca de dois pés, por exemplo, que devem ser feitos exclusivamente por mulheres. A explicação que eu conheci nas minhas vivências com xaxado foi a de que o passo possibilita, numa linguagem comum, um “rebolado natural”, que não ficaria bem ou não seria adequado sendo executado por homens. Os alunos acham que isso é um fato puramente preconceituoso. “Um rebolado não determina masculinidade de ninguém”²¹, disse um deles. Quando lancei o questionamento sobre como tudo isso poderia ser transformado numa apresentação com xaxado, a sugestão dada por alguns foi a de eliminar as diferenças, como os passos exclusivos de homens ou mulheres. Outras sugestões, como a de que a mulher pudesse dançar também de calças, foram apontadas no sentido de proporcionar mais igualdade de gênero em cena.

A proposta metodológica da Dança no Contexto consiste em justamente enfatizar a construção de redes de relações (MARQUES, 2010). O tripé Arte-Ensino-Sociedade permite que os saberes específicos da dança (Arte) estejam relacionados aos saberes dos atores sociais (Ensino) que dialogam com o mundo e nele vivem (Sociedade). Dessa forma, contextualizar não é só ligar o fazer a um contexto histórico, nem estar preso à sua historicidade, mas é, principalmente, estabelecer relações (BARBOSA, 1998). Os atores da ação interpretativa operam com seus próprios contextos de referências (COUTINHO, 2009). A partir desse ponto de vista, “os processos de contextualização têm o potencial de ampliar contextos históricos,

¹⁸ Fala de A.C.F., 16 anos, aluno participante da turma regular do segundo ano “B”;

¹⁹ Fala de M.E.B., 17 anos, aluna participante da atividade extracurricular;

²⁰ Fala de R.H.L, 17 anos, aluno participante da turma regular do segundo ano “B”.

²¹ Fala de V.E.G., 16 anos, aluna participante da turma regular do segundo ano “B”.

compreender e relativizar os trabalhos artísticos, ampliar e pluralizar leituras e fazeres da dança/arte junto a nossos alunos” (MARQUES, 2010, p. 161).

3.2.1 Jogos improvisacionais: a brincadeira como ferramenta para a descoberta do movimento

Os exercícios de improvisação foram intensificados através de jogos, que possibilitavam o entrosamento do grupo ao passo que dava autonomia a cada aluno para decidir como desencadear movimentos previamente estabelecidos.

Um dos exercícios utilizados foi por mim chamado de “A minha coisa” e são vários os objetivos que pretendi alcançar com esse exercício. O primeiro foi o de praticar a improvisação, preparando o aluno para atividades de fazer e movimentar-se por si só a partir de um estímulo. O segundo, foi o de trabalhar o desencadeamento de movimentos, fazendo com que eles evoluam a partir de um padrão e a partir de projeções de situações pré-estabelecidas, relacionadas com as experiências pessoais. O terceiro, consistiu em promover a criatividade, levando os alunos a criarem movimentos que sejam tidos como tão interessantes ao ponto de serem potencialmente percebidos por outros colegas, estimulando-os a movimentarem-se com mais qualidade. E o quarto objetivo foi o de justamente cristalizar esses novos movimentos, ou seja, de encontrar em meio a profusão de tantos movimentos alguns que sejam significantes para a turma, podendo ser compartilhados e repetidos por todos.

O exercício se desenvolveu da seguinte forma: orientei para que os alunos ficassem em pé e em um círculo ao meio da sala. Em seguida, pedi para que se imaginasse numa mata fechada, com muitas árvores, pedras e rios. Eles deveriam sair à procura de “alguma coisa” nessa “mata”, deveriam retornar segurando sua “coisa”, colocá-la no centro do ambiente, voltar para a formação em círculo e aguardar que cada pessoa retornasse. Essa “coisa” poderia ser um objeto qualquer, como um *notebook*, um aparelho celular, uma bicicleta, por exemplo, desde que eles possuíssem uma prática de manuseio diário desses objetos. Deveriam fazer isso dando voltas pela sala, que a partir daquele momento não era mais uma sala de aula, mas sim uma floresta, uma mata fechada. Deveriam subir árvores, escalar montanhas ou atravessar rios, mas principalmente deveriam imaginar-se sozinhos, perdidos nessa “mata”. No DVD, que está no apêndice B deste trabalho, é possível visualizar alguns momentos de realização desse exercício. Abaixo, na imagem 6, alunos participantes das atividades extraclasses realizando-o.:

Imagen 6: Alunos em atividade extraclasses



Fonte: Material de pesquisa do autor.

O tempo de procurar a “coisa” demorou mais do que o esperado e enquanto atravessavam a “mata fechada” foram sendo gerados movimentos e expressões bastante interessantes. No geral, os alunos da turma em atividade extraclasses vivenciaram melhor o experimento, respeitando o fato de que deviam se imaginar estando sozinhos, havendo poucas conversas paralelas no percurso. Enquanto a turma do horário regular esteve mais dispersa, devido à falta de interesse de uns poucos alunos. Em ambos os casos, após todos estarem de volta e em círculo, pedi para que, ao som de uma música, todos pegassem suas “coisas” e, dançando xaxado, as “usassem” da forma como tem que ser usada. Por exemplo, se é um *notebook*, teriam que dançar fazendo movimentos que sugerissem estar usando um. Foram orientados a fazerem isso movimentando-se pela sala, observando seus próprios movimentos e os movimentos dos colegas.

A partir do momento em que passaram a praticar os passos de xaxado imitando a utilização de algum objeto foi possível perceber como a imagem de alguém dançando xaxado mudou substancialmente. Todos os alunos passaram a movimentar muito os braços e as mãos, algo que não é comum no xaxado. Essa movimentação aleatória, sem ser configurada em filas, também permite uma nova imagem dessa dança. Na sequência, solicitei que “alargassem” o movimento, aumentando a dimensão de tamanho do objeto imaginário, fazendo com que

abrissem os braços. Também solicitei que andassem pelo espaço, que girassem em torno de si mesmos, que explorassem o movimento das articulações e que realizassem o movimento também em plano baixo, rolando pelo chão, inclusive.

O trabalho com improvisação permite que seja dada uma ênfase à percepção interna do indivíduo (LEITE, 2005). O estudante se encarrega da sua própria aprendizagem, ele é o centro e o saber é construído a partir da sua própria experiência. Por existir uma maneira individual de mover-se, a partir das experiências pessoais, o conjunto da movimentação de todos os indivíduos no mesmo ambiente pode remeter a uma desorganização. Mas é preciso evidenciar que a improvisação não é sinônimo disso. Basicamente, os estudantes precisam de regras, numa orientação que os estimulem a irem de um ponto a outro. As regras “dizem respeito também ao cuidado e à responsabilidade consigo e com o outro, à consciência corporal, à percepção e observação dos limites físicos, à espontaneidade, à generosidade, ao prazer...” (LEITE, 2005, p. 107).

O processo de descoberta corporal e de desencadeamento de estruturas codificadas continuou ao longo das oficinas. A formação em círculo estava sempre presente. Isso permitia que todos se visualizassem e que acabassem as distinções entre altos e baixos, bonitos ou feios, bons ou ruins, aptos e não-aptos, desestimulando a visão binária muito comum em apresentações cênicas, principalmente as que acontecem no meio escolar.

Ao som de canções de várias danças populares brasileiras, como frevo, coco de roda, ciranda e samba, e também ao som de músicas *pop* do momento, algumas indicadas por eles mesmos, os alunos iam de dois em dois para o centro do círculo. Deveriam realizar passos de xaxado sem deixar de fazer referência à música/dança que estava sendo utilizada naquele instante. Dessa forma, deveriam dançar frevo com passos de xaxado e, assim, sucessivamente. Eu os orientava para a possibilidade de trabalharem as articulações, de usarem níveis mais baixos, de usarem giros e o que mais o corpo “pedisse” para fazer. Para terminar o exercício, eu colocava uma música mais calma, geralmente instrumental, e pedia para que lebrassem de alguns movimentos realizados por eles ou pelos colegas e tentassem fazê-lo de uma forma mais lenta, possibilitando dar ao corpo um retorno a um estado de atenção, geralmente dispersado pelo ritmo frenético e descontraído dos momentos anteriores, trazendo de novo o grupo para a calmaria e para o silêncio.

Torna-se preciso evidenciar que o trabalho afeta cada estudante de uma forma diferenciada. E que, do ponto de vista cênico, pode-se pensar em uma falta de qualidade nos movimentos de alguns e até mesmo na existência de uma característica uníssona no que diz respeito a uma imagem coletiva do experimento. Precisamos lembrar que estamos lidando com

adolescentes em situação escolar que não são necessariamente bailarinos, cujas preocupações com a obtenção de uma postura cênica são mínimas.

Vale salientar também que a energia e o entusiasmo proveniente da manifestação popular nem sempre é trazida à tona no momento de exploração dela em outro contexto. Cabe dizer que o xaxado tradicional desperta no grupo um estado de prontidão muito maior. Eles sentem que com o xaxado comum seria mais fácil, porque é um movimento que está entranhado em seus corpos, mesmo que não possuam experiência com essa dança cotidianamente. O processo criativo diferente do qual estão acostumados e as constantes solicitações para que saiam do padrão e experimentem um novo movimento muitas vezes erradica a energia contida no xaxado, transpondo-se na realização insegura de movimentos, acentuada também pela vergonha de deixar-se experimentar livremente, justamente pelo fato de não estarem acostumados com essa forma de dançar.

A espontaneidade desejada num trabalho artístico pautado em técnicas de improvisação, na verdade, é mais uma estratégia compositiva almejada do que mesmo uma possibilidade, afirma Guerrero (2008). Existe, segundo a autora, uma tendência dos improvisadores em agir por insistência contra hábitos consolidados, “a improvisação acontece entre regularidade e quebra de regularidade, em composições transitórias que interagem com campo de possibilidades em uma produção adaptativa” (GUERRERO, 2008, p. 8).

Contudo, as turmas conseguiam dar conta de realizar tudo o que lhes era solicitado. Mesmo com toda dificuldade na execução de alguns movimentos e mesmo com alguns se distanciando bastante daquilo que era esperado por mim eu considero tudo válido. Eu não me cansava de elogiá-los e de estimulá-los a continuarem tentando, percebendo, descobrindo... É possível notar na imagem abaixo mais alguns momentos de vivência de descoberta corporal em sala de aula.

Imagen 7: Vivência com dança em sala de aula



Fonte: Material de pesquisa do autor

Novos movimentos e novos passos de dança que surgiam do desencadeamento dos padrões de xaxado foram selecionados pelos próprios alunos. Para que ficassem “vivos”, fazíamos um trabalho de repetição, que podia ser individual, com cada aluno em um lugar da sala repetindo o movimento, ou coletivo, quando a turma toda executava o movimento de cada um por vez. Foi-lhes sugerido como atividade de casa que grupos de cinco ou seis pessoas apresentassem uma coreografia simples, de até um minuto, com os novos passos de dança ao som de uma música por eles selecionada. Os momentos das apresentações foram bastante descontraídos. E os resultados, surpreendentes. Um dos exercícios compostivos criados pelos alunos pode ser visualizado na Faixa 3 do DVD, no apêndice B, deste trabalho.

3.2.2 Composição coreográfica: o processo em cena nas experimentações finais

Nas últimas oficinas da atividade realizada de forma extracurricular, os alunos estiveram envolvidos na montagem de uma coreografia, sendo estimulados também a darem ideias em todas as etapas de criação, desde a escolha dos movimentos, da sequência e da música à escolha do figurino e do local de realização da apresentação. Não foi possível chegar ao momento de criação coreográfica com os alunos da turma regular de Artes antes do fim do prazo para esta pesquisa, sendo que o processo nessa turma deve continuar por mais algum tempo e deve contribuir para a construção de uma proposta pedagógica em dança para ser trabalhada também com as outras turmas da escola.

Por coreografia, e usando aqui uma conceituação que seria dada pelo senso comum, entende-se a organização e o sequenciamento de movimentos, arranjados e ensaiados, na maioria das vezes, anteriormente a uma apresentação. É um roteiro, um caminho pelo qual um grupo ou um indivíduo se expressa cenicamente. A pesquisadora Líria de Araújo Morais (2012) informa que o termo surgiu na dança em 1700 para nomear um conjunto de signos gráficos, que era capaz de transpor para o papel o repertório de movimentos do balé daquela época. O termo “coreografia” veio a significar posteriormente a arte de fazer danças, quando o vocabulário e os termos do balé passaram a ser rejeitados e a expressão “coreógrafo” substitui o “mestre do balé” (TRINDADE, 2011 apud MORAIS, 2012). Sob a influência labaniana, passa a se chamar “notação coreográfica” e o termo “coreografia” passa a ser a arte da composição da dança. “Dessa forma, a ideia de grafia estava no corpo e não mais na representação desse corpo no papel” (MORAIS, 2012, p. 3).

O processo de uma montagem artística/coreográfica, reconheço, é muito complexo. Existe uma rede de relações, de símbolos e percursos que devem ser usados pelo criador para efetivar a materialização de uma peça, com um conceito poético, artístico, para ser exibida cenicamente. A produção coreográfica no âmbito do xaxado e do universo da cultura popular com a qual estou acostumado pouco permite que conceitos artísticos individuais sejam imprimidos em cena pelo espetáculo, ou que os bailarinos se movimentem de forma que possam chamar uma atenção especial para sua forma de dançar. Isso porque a proposta e os movimentos do xaxado dizem respeito a uma conjuntura maior, que não é de um grupo especificamente, nem pode ser marca de um determinado criador ou bailarino. A maneira criativa de como um coreógrafo de xaxado consegue promover as mudanças de direções das filas, as escolhas dos passos e a mudança de ritmo em cada momento é o máximo de pessoalidade que ele pode trazer à cena.

O meu objetivo na experimentação final deste trabalho com alunos numa escola formal é de, principalmente, desvelar a eles próprios o quanto as ações nas quais estiveram envolvidos durante todo o processo podem ter sido realmente significantes e transformadoras, no sentido de ter sido uma oportunidade de repensar a dança e percebê-la sob um novo olhar e como uma linguagem artística de fato.

Como lembra Jussara Miller (2007), o espetáculo é uma continuação das experiências: “A criação não está só no produto, mas no percurso, portanto não é um fim, mas um meio de validar uma pesquisa que está em constante transformação” (MILLER, 2007, p. 97). De certa forma, o treinamento do bailarino deve estar associado a uma criação cênica, o que consiste numa possibilidade de transpor para o palco o que é vivenciado em sala de aula, embora tal

treinamento não seja enfatizado como repetição mecânica, mas como desenvolvimento de percepções, aptidões e vivências (MILLER, 2007, p. 99).

Explicitei os meus anseios em relação a essa experimentação final para a turma e coloquei-me à disposição para receber e organizar as ideias, que deveriam partir de todos, com sugestões sobre como poderíamos proceder a apresentação de um resultado dos momentos que vivenciamos até ali. Deixei claro que não era do meu interesse a criação de uma coreografia que pudesse ser simplesmente ensaiada mecanicamente e apresentada num determinado dia e pronto. O que queria de fato era que todos pudessem participar do processo de criação desse momento para que desenhássemos um roteiro que fosse não só traçado e conhecido por todos, mas que cada pedaço dele fosse algo com significados individuais e coletivos.

E assim, pus-me a ouvir as ideias. Chegamos à conclusão de que, ao som da canção “Xique-xique (Parabelo)”, interpretada por Tom Zé e José Miguel Wisnik, o grupo realizaria movimentos que tivessem simbologias, que poderiam tratar de novas descobertas do corpo e de novas possibilidades de movimento, evidenciando uma ruptura com o xaxado tradicional, procurando alternativas a um “fazer diferente” do que geralmente já se faz na escola. Decidimos que em algum momento da coreografia colocaríamos movimentos inicialmente padronizados coletivamente, que poderiam evoluir para movimentos individuais, onde cada um, aos poucos, pudesse se mover de forma espontânea, transpondo para a cena a ideia de transição do corpo, que se move como todo mundo se move e depois aprende a mover-se por conta própria, deferente, singularmente.

A canção, que foi usada em alguns exercícios pelos alunos, tem uma inspiração sertaneja, mas tem uma construção bem contemporânea, permitindo justamente reafirmar a impressão de uma simbologia que remeta a transformações e ressignificações.

Era bem nesse sentido, de colocar as transformações e as individualidades em cena, que eu queria seguir. A discussão sobre cada etapa da coreografia era sempre acompanhada da realização dos movimentos sugeridos, todos obtidos a partir das experimentações que cruzaram os passos de xaxado com outras possibilidades. Percebi que alguns alunos se preocupavam com o momento em que teriam de improvisar, coisa que aconteceu muito também em vários momentos nas oficinas. Era quando eu sentia a necessidade de promover um relaxamento nesse sentido e novamente dispor de um trabalho de internalização para que pudessem desenvolver os movimentos sem pré-julgamentos. Aos poucos, eles compreenderam que só assim, internalizando, prestando atenção em si mesmo, ouvindo o seu corpo, é que podiam improvisar e desencadear espontaneamente.

Nos registros de trabalho em uma de suas composições coreográficas, Jussara Miller (2007) teceu as seguintes palavras:

Cada vez mais somos treinados para o fazer e o falar, mas não para escutar. Neste trabalho coreográfico, a escuta do corpo permeia todo o processo. Que corpo é este? Não importa escolher um corpo, uma única referência. Na técnica Klauss Viana não existe modelo, não existe reação binária e dicotômica de certo/errado, feio/bonito ou bom/ruim. Buscamos ampliar a disponibilidade do corpo em diversas realidades, ou melhor, na sua realidade hoje, flexibilizando-o e enrijecendo no que supostamente possa ser considerado o “melhor”. Escutar o corpo... Isso já causa um movimento e uma alteração do corpo. O corpo presente. Aqui e agora. (MILLER, 2007, p. 102)

Foram roteirizados sete momentos, descritos a seguir:

- 1º MOMENTO: Exploração do nível alto. Impulsos geram pulos e acontecem sob a observância do impacto com o chão e com a transferência de apoios. Elevação e soltura dos braços. Direção no espaço: direita-esquerda. CONCEITO: Sugere-se uma colocação em cena de uma transformação de duas características das técnicas do xaxado tradicional: o constante arrastar dos pés ao chão e a ausência de movimentação livre dos braços.
- 2º MOMENTO: Soltura e fluidez do corpo. Cruzado de pernas alternadamente. Exploração e ocupação de todo o espaço. Direção no espaço: a critério do aluno-intérprete. CONCEITO: A ocupação do espaço cênico de forma aleatória, sem demarcações, sugere uma alteração importante na forma como o xaxado tradicional se constrói cenicamente, com o alinhamento em filas.
- 3º MOMENTO: Movimento coletivo. Aglomeração ao centro do espaço. Exploração do nível médio. Representação do momento do “ataque” dos cangaceiros com os rifles sendo imageticamente simbolizados por braços e mãos. Direção no espaço: meio-frente-meio. CONCEITO: Evocação de aspectos simbólicos do xaxado tradicional.
- 4º MOMENTO: Improvisação a partir de um parâmetro. Formação em meia lua no centro do espaço. Execução coletiva de um movimento fruto do trabalho de descobertas nas oficinas. Realização de movimentos individuais, um por vez, com total autonomia para se movimentar pelo espaço, girar, usar todo o corpo livremente, em qualquer nível. CONCEITO: Exposição da singularidade, do movimento de cada um, através do exercício de improvisação.
- 5º MOMENTO: Moldura corporal. Exercício de moldagem dos corpos dos/por outros. Dois dançarinos modificam os corpos que tocam, colocando-os na posição que quiserem

e o corpo moldado dança da forma como foi deixado, ajeitando-se em movimento. CONCEITO: Evidenciar o trabalho com as oposições, as articulações e o estado de presença, levando o dançarino a criar de forma instantânea uma nova relação com a cena e os outros corpos que se transformam aleatoriamente.

- 6º MOMENTO: Concentração ao fundo do espaço para em seguida ganhar todas as direções com execuções aleatórias dos mais diversos movimentos, construídos e experimentados nas oficinas de ressignificação. CONCEITO: Exploração da diversidade de possibilidades de movimentos
- 7º MOMENTO: Aquietação e junção do corpo aos outros corpos. Os movimentos individuais surgidos por ocasião do sexto momento são gradativamente finalizados, com todos os corpos se concentrando na parte frontal do espaço. CONCEITO: Transpor a ideia da conquista de um novo estado de integração do corpo com o espaço e com os indivíduos, através de um trabalho de percepção corporal aliado a um processo de conectividade entre os seres.

Na imagem abaixo, verificamos alguns dos momentos descritos aqui na experimentação final com os alunos participantes da atividade extraclasse:

Imagen 8: Experimentação final



Fonte: Material de pesquisa do autor.

A experimentação final com os alunos da atividade extraclasse aconteceu na sede da escola, no pátio, no dia 13 de outubro de 2017. Foi visualizada por alguns alunos, professores e funcionários. Transcorreu em um clima de muita descontração, sem o nervosismo típico que antecede as apresentações no pátio da escola, quando há uma sequência de passos e falas (no

caso de apresentações teatralizadas) em que o aluno precisa realizar, sem ter a chance de errar, sob os olhares punitivos dos tutores e da plateia. Quando as apresentações são competitivas, o nervosismo aumenta mais ainda, pois o aluno assume a responsabilidade de não errar para que sua apresentação tenha uma aceitação positiva por parte do júri e da comunidade escolar.

A experimentação final permitiu que os estudantes pudessem sentir o ato de dançar com mais plenitude, com a possibilidade de tornar a experiência bem significativa porque ela trata de uma relação muito individual com tudo que está ali presente: o espaço, os outros corpos, a música e o próprio movimento. Ao ser interrogados sobre a experiência, ficou claro o sentimento geral de satisfação nos participantes pelo que foi realizado. No tocante ao xaxado e na forma como ele foi colocado em cena, ficou claro também que os movimentos, tanto individualizados como coletivizados, remetem a algumas formações próprias da estética dessa dança popular. O público, que já sabia que o que seria colocado em apresentação seria uma nova proposta de xaxado, talvez tenha encontrado muitos elementos que fizessem tal alusão, mas com certeza teriam preferido a forma tradicional de exibir xaxado. Isso porque a experiência de ressignificação realizada até aqui teve foco na transformação do xaxado percebido pelo estudante/bailarino/intérprete, não apontando ainda para uma transformação do xaxado percebido pelo espectador alheio a todo o processo de transformação, que diz respeito não só a mudança da estética do xaxado ou dos movimentos em si, mas da própria percepção corporal e muito mais do pensamento sobre dança e tradição.

Dessa forma, cabe afirmar que é possível repensar as tradições e efetivar um trabalho de ressignificação da cultura popular na escola, desde que ela seja um trabalho que prime pelo processo, que não abra mão da contextualização, que instigue novas leituras e que, principalmente, saia do campo da teoria. Torna-se preciso fazer a arte acontecer, deixar que a prática artística tenha seu lugar garantido na escola. Afastar as carteiras e permitir a experimentação. Porque a educação em artes se faz experimentando e ressignificando nossos próprios conceitos e os conceitos dos nossos alunos, dia após dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal fruto da pesquisa participante realizada através do PROFARTES, na Escola Bernardino José Batista, foi sem dúvida a instauração de um processo criativo em dança que continuou acontecendo no ambiente escolar, mesmo findado o prazo para a pesquisa acadêmica. O processo em continuidade não deixará de ser uma pesquisa, no sentido de que continuará sendo um mecanismo de experimentação e constante análise, sempre na busca de transformações e avaliações de seus resultados. Atingindo mais de vinte alunos de séries variadas e uma turma inteira de ensino médio, podemos dizer que a ideia de um novo trabalho com artes e com a linguagem artística da dança foi semeado nessa instituição escolar.

Ao expandir-se para outras turmas e através de outras experiências, espera-se que uma nova compreensão de fazer artístico em dança seja absorvida por um número cada vez maior de alunos, podendo também ser um ponto de partida para o surgimento de um número cada vez maior de indivíduos que, através da arte, estejam aptos a repensarem e a questionarem o seu redor, o contexto social em que vivem e os entrelaçamentos que constituem a ideia de arte popular e cultura tradicional.

Quando pensei em ressignificar o xaxado na escola o fiz com plena consciência das dificuldades que seriam de trabalhar a transformação de um tipo de dança que está registrada no meu próprio corpo e nos corpos da maioria dos alunos participantes. Não é fácil fazer diferente quando se faz de uma mesma forma a vida toda. Transformar o xaxado soa como transformar a cada um de nós ali presentes. Torna-se preciso ressaltar que antes de promover novas significações de dança para qualquer um participante da pesquisa, o processo trouxe novas significações principalmente para mim. Observar as dificuldades dos alunos no processo de descoberta de novas possibilidades de movimentos me permite entender o quanto estamos condicionados a nos mover de acordo com um padrão e que fugir dos padrões é uma das coisas mais difíceis que alguém enquanto ser social pode empreender.

Não se trata de promover a derrubada do xaxado. Não é intenção desta pesquisa pôr fim às tradições. Toda a crítica a esta construção estética popular inicia-se numa contestação ao discurso do “tem que ser assim”. O que queremos, na verdade, é ter a oportunidade de discutir essa construção e as imposições que tentam acabar com as possibilidades de experimentar diferente. Não podemos compactuar com nenhum tipo de dominação ou alienação. A escola é o lugar de aprender a contestar, sim. Nesse sentido, começar refletindo a forma como se faz dança é um bom começo para sujeitos em situação de ensino e aprendizagem, que podem, a partir daí, questionar outras construções sociais, na infinidade de outras formas padronizadas

de ser e fazer existentes na sociedade. A escola é o melhor lugar tanto para a discussão como para a experimentação, pois se pode ser significativo dentro dela, pode ser também significativo fora.

Assim como o nível médio da educação básica não vai transformar um aluno em geógrafo, só porque participa das aulas de geografia, ou num biólogo, por mais experimentações que faça nas aulas de biologia, também não podemos achar que os alunos se transformem em exímios dançarinos só porque tiveram aulas de dança, na disciplina de Artes. O objetivo de cada área do conhecimento é levar ao aluno à oportunidade de conhecer, experimentar e transformar. Dessa forma, algum interesse maior pode surgir em algum aluno e resultar numa descoberta vocacional que o leve a aprofundar-se na área em um momento pós-escolar, numa vivência acadêmica superior ou técnica para então tornar-se um profissional.

Porém, qualquer experimentação feita na escola pode resultar em níveis altos de significação e resultar efetivamente numa transformação de atitude individual na convivência social extraescolar. De fato, podemos dizer que o trabalho na escola realizado em meio a processos de ressignificação trouxe um estímulo e um desenvolvimento de um pensamento crítico que pode ser um gancho para uma mudança de atitude frente à forma como os participantes se relacionam com as tradições, provocando não necessariamente o seu afastamento dos núcleos produtores e difusores, mas dando-lhes a possibilidade de direcionar para eles um olhar mais crítico e reflexivo.

Nas rodas de conversas com os alunos, em momentos de avaliação das atividades, procurei saber o que tinham achado dessas atividades e se fez alguma diferença para eles estarem experimentando a dança daquela forma. Notoriamente, externaram um alto grau de satisfação com as oficinas. Em suma, passaram-me um retorno positivo acerca do processo e que, de alguma forma, toda a experiência alterou o significado que tinham sobre a dança, sobre o corpo em cena e sobre manifestar a própria individualidade.

A maneira cotidiana que a escola no geral tem de lidar com a comprovação do que foi aprendido, através de provas e trabalhos, por exemplo, gerou nos alunos do horário regular uma certa ansiedade sobre o que seria feito após ali, que espécie de comprovação eles teriam que fazer para assim, como em todas as outras matérias, serem considerados aprovados. De fato, eu próprio me vi vez ou outra preocupado em como eu iria avaliá-los. Existia em mim uma necessidade de comprovar a validação dos experimentos realizados em sala e de me certificar o quanto os alunos realmente absorveram. Aos poucos, superei a ideia de avaliação nos moldes quantitativos que a escola contemporânea ainda tende a exercer. Percebi que não precisava utilizar os mesmos métodos higienizadores da escola formal para receber um *feedback* dos

alunos. O diálogo e a observação da realização dos exercícios práticos foram, na verdade, a melhor forma de obter os retornos das experiências individuais com dança em sala de aula.

Assim, fui superando a ideia de que só uma apresentação pública bem produzida com a turma regular mostraria o êxito da pesquisa efetivada em sala de aula. Levado a uma reflexão sobre a prática na escola pela banca de qualificação do mestrado e muito mais pelos momentos de orientação para a pesquisa, comprehendi que importante mesmo é o processo. Aos poucos fui deixando de me preocupar com o resultado final e de me cobrar tanto por uma apresentação que pudesse ser o fruto de todo o trabalho realizado, enquanto que ela se constitui apenas como um dos resultados, dentre tantos outros igualmente importantes para o êxito de uma pesquisa. Isso não quer dizer que eu não deva me preocupar com os exercícios compostivos. Na verdade, esse ponto passou a ser um ponto de reflexão e investigação mais profunda na minha prática pedagógica.

Com a turma que vivenciou o processo no horário contraturno a apresentação foi substituída pelo que chamamos de experimentação final. Não foi um espetáculo propriamente dito e aconteceu de forma bem espontânea, no pátio da escola, como se estivéssemos realizando uma oficina normalmente, sem o peso do medo de errar e sem a cobrança por perfeitas execuções de movimentos. O mesmo será realizado com os alunos da turma regular em algum momento deste ano letivo.

Todas as atividades com a dança que passamos e passaremos a experimentar na escola poderão levar à produção de um espetáculo de dança genuinamente criado a partir dos processos de ressignificação do xaxado na escola. É uma ideia a amadurecer. Continuemos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BENJAMIN, Roberto. Xaxado. In: Folguedos e danças de Pernambuco. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989. p. 100-103.
- BLACHE, Martha. "Folklore y cultura popular" en Revista de Investigaciones Folklóricas. Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, n. 3, dezembro de 1988, p. 27.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL, Ana Clara Cabral Amaral. A técnica Klauss Vianna de dança e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade. Revista científica/FAP, Curitiba, n. 13, p. 77-93, jul./dez. 2015
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Tipificação nacional de serviços socioassistenciais - reimpressão 2014. Brasília, 2014.
- CANCLINI, N.G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2013.
- CARTAXO, Rosilda. Estrada das Boiadas, roteiro para São João do Rio do Peixe. João Pessoa: Noprigal, 1975.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Xaxado. In: FOLCLORE. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1975.
- CASTRO, JRB. Espetacularização e mercantilização das festas juninas na atualidade. In: Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre a questão da Cultura no Brasil, São Paulo: Escrita, 1977.
- COUTINHO, Rejane. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009, pp. 171-185.
- DOMENICI, Eloisa. A brincadeira como ação cognitiva: metáforas das danças populares e suas cadeias de sentidos. In: KATZ, Helena e GREINER, Christine (orgs.) Arte & cognição: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015.
- _____. Estados corporais como parâmetro de investigação do corpo que dança. Memória Abrace Digital, v. 01, p. 1-5, 2011.
- _____. A Pesquisa das Danças Populares Brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas. *Cadernos GIPE-CIT*, ano 12, n. 23, p.07-17, 2009.

ELIAS, Marina. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. Pós: Revista do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, v.5, n.10: nov. 2015.

GADINI, Sergio Luiz. REIS, Thays Assunção. A cultura na era da globalização: as ressignificações culturais nos espaços locais. Rev. ComHumanitas, Quito: Editora Razón y Palabra, vol. 20, n. 4, out./dez. 2016.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Revista O Percevejo On Line: Periódico do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, PPGAC/UniRio. Rio de Janeiro: Vol. 2, Nº 2, junho-julho, 2010.

GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GUERRERO, Mara Francischini. Formas de improvisação em dança. Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) – Belo Horizonte, 28 a 31 de outubro de 2008. Disponível em: << <http://goo.gl/OH8YjO> >> Acesso em: 19/10/2017.

GUSHIKEN, Y. Folkcomunicação: interpretação de Luiz Beltrão sobre a modernização brasileira. Rev. Folkcomunicación, Quito: Editora Razón y Palabra, vol. 77, ago./out. 2011.

HANNA, Thomas. Dictionary Definition of the Word Somatics. Somatics – magazine-journal of the mind/body arts and sciences, New York, Human Kinetics, v. 4, n. 2, 19-28, 1983.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LARANJEIRA, Carolina. Os estados tônicos como fundamento dos estados corporais em diálogo com um processo criativo em dança. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre: v.5, n.3, p. 596-621, set./dez. 2015.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Coleção Repertórios. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation): um diálogo em dança. Movimento em Foco, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.89-110, mai./ago. 2005

LIBERMANN, Zelig. Tempo, memória e ressignificação. Rev. Brasileira de Psicoterapia, Porto Alegre: vol 15, n. 03, p. 83-90, nov. 2014.

MARQUES, Isabel A. Linguagem da dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____ Dançando na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ Ensino de dança hoje: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Roberta Ramos. Deslocamentos armoriais: reflexões sobre política, literatura e dança armoriais. Recife: Editora Universitária da UFPE; Olinda: Editora Associação Reviva, 2012.

MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

_____. A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MELLO, Frederico Pernambucano de. Estrelas de couro: a estética do cangaço. 2. Ed. São Paulo: Escrituras, 2012.

MORAIS, Líria de Araújo. Composição/improvisação em dança a partir da relação corpo-espaco. Anais do VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Porto Alegre, outubro de 2012. Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria/viicongresso.htm>>> Acesso em 25 de janeiro de 2018.

_____. A conectividade entre dançarinos na cena de dança improvisação. Anais do VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE). São Paulo, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria/vicongresso.htm>>> Acesso em 25 de janeiro de 2018.

MUNIZ, Zilá. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. Revista O Teatro Transcende do Departamento de Artes – CCE da FURB. Blumenau: v 16, n.2, p 63-80, 2011.

NÖE, Alva. Action in Perception. Cambridge: MIT Press, 2004.

OLIVEIRA, Batista Acácia. TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Grupo parafolclórico da UFRN: configur (ações) estéticas em diálogo com a tradição popular. João Pessoa: Revista Moringa, vol. 1, nº 2, jul/dez, 2010.

ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PICCININI, Larise. SARAIVA, Maria do Carmo. A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. Rev. Pensar a prática. Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012.

PORPINO, K. O. Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética. Natal: EDUFRN, 2006.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil sertanejo. In: O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROBATTO, Lia. Dança em processo: a linguagem do indizível. Santos: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma Concepção do Ensino de Dança na Escola: A Perspectiva da Educação Estética. *Rev. Bras. C. Esporte, Campinas*, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril/2001.

SILVA, Amanda Camylla Pereira. BRITO, Eleonora Zicari Costa de. Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço. *Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí*, 25 a 27 de setembro de 2012. Disponível em: << [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(48\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(48).pdf). >> Acesso em 07/03/2017.

SILVA, Raymundo José da. A ambivalência do cangaceiro e o dialogismo num poema de literatura de Cordel. *Anais do XIII CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

SOUZA, Anildomá Willans. Lampião: nem herói, nem bandido... A história. Serra Talhada: GDM, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório: teatro & dança*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

TOMAZZONI, A. Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TRINDADE, Ana Lígia. Coreólogo/notador: um profissional da memória da dança. *Mouseion: Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle*. N. 9, pp. 32-51, 2011.

VALLADÃO, Rafael. FIDELLIS, Maurício. O xaxado como dança dionisíaca a partir da filosofia Nietzscheana. *Rio Claro: Rev. Motriz*, v.17, n.2. pp. 274-279, abr./jun. 2011.

VIANNA, Klauss. *A Dança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens somáticas do corpo na dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015

ZARRILLI, Phillip B. An Enactive Approach to Understanding Acting. *Theatre Journal*, Baltimore, v. 59, n. 4, p. 635-647, dez. 2007.

Sites:

IBGE: << http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao >> acesso em 27/05/2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE: << <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>>. Acesso em 26/05/2017.

MINISTÉRIO DA CULTURA: << <http://www.cultura.gov.br/culturaviva /ponto-de-cultura/apresentacao>>>. Acesso em 27/05/2017.

PERCUSSIONISTA: <<http://www.percussionista.com.br/instrumentos/zabu_mba.html>> Acesso em 26/05/2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AGENTES CULTURAIS ENVOLVIDOS COM A PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO XAXADO

- 1.** Nome, idade e função dentro do grupo de dança;
- 2.** A natureza do grupo, se é ou se pertence a alguma associação, ponto de cultura, órgão público ou não-governamental;
- 3.** O tempo de existência do grupo e o tempo de atividades com o grupo;
- 4.** Os objetivos do grupo, o porquê de apresentar xaxado e a importância do xaxado para si, para o grupo e para a comunidade em que o grupo está inserido;
- 5.** A relação histórica com o cangaço, se fazem em seus espetáculos e por que fazem;
- 6.** A relação com outros grupos de xaxado, como acontece e qual a referência que se tem de xaxado;
- 7.** Como funciona a seleção dos dançarinos;
- 8.** A frequência de ensaios / treinamentos e a frequência de apresentações;
- 9.** Como se dá o processo de criação, a elaboração do figurino e a seleção musical;
- 10.** Como o grupo se mantém financeiramente;
- 11.** A relação do grupo com as escolas locais, se há projetos envolvendo-as, o tipo de trabalho nelas e os resultados percebidos;
- 12.** O xaxado “descaracterizado”, sem a indumentária própria, sem o tipo de canções geralmente utilizadas e sem relação com o cangaço: opinião e possibilidade de realização pelo grupo;

APÊNDICE B**DVD**

Faixa 1 – Atividades em sala de aula – Turma regular

Faixa 2 – Atividades extraclasse

Faixa 3 – Exercício compositivo criado pelos alunos