



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

ENTRELAÇANDO ARTES:
FREVO, ALA URSA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA

HAYALA CÉSAR DE SALES

JOÃO PESSOA
2020

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

HAYALA CÉSAR DE SALES

ENTRELAÇANDO ARTES:
FREVO, ALA URSA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S163e Sales, Hayala César de.
Frevo, Ala Ursa e processos de
escola / Hayala César de Sales.
135 f. : il.

Entrelaçando artes:
criação em dança na
João Pessoa, 2020.

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

1. Frevo. 2. Ala Ursa. 3. Processos de criação. 4.
Dança na escola. 5. Culturas populares. I. Laranjeira,
Carolina Dias. II. Título.

UFPB/BC

CDU 793.31(043)

HAYALA CÉSAR DE SALES

ENTRELAÇANDO ARTES:

FREVO, ALA URSA E PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes.

Aprovada em: ____/____/____

pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Carolina Dias Laranjeira (PROF-ARTES/UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández (PROF-ARTES/UFPB)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria Acselrad (PPGA/UFPE)
Examinadora Externa

Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a deus, aos orixás (orai ie ie o oxum) e a toda a espiritualidade que me acompanha e cuida de mim.

Aos meus pais (D. Vânia e Seu Edivaldo), por toda força que vocês são em minha vida.

À minha tia Jaia, por todo o apoio e a compreensão nesta jornada, e aos meus outros tios, tias, primos e primas.

Agradeço demais a todos os professores do PROFARTES, por essa troca de saberes de tanta potência na minha jornada acadêmica.

À Capes pelo bolsa concedida para esta pesquisa.

À minha orientadora Carolina Laranjeira, por todo o apoio, pela escuta, pelos apontamentos e por toda a paciência com o meu processo.

À minha banca examinadora, a Profa. Dra. Márcia Strazzacappa e a Profa. Dra. Maria Acselrad, por toda a contribuição para este trabalho.

A toda a Escola Padre Leonel da Franca (direção, professores, equipe técnica e funcionários), pela parceria e confiança. Agradeço em especial às professoras Kelly Souza, Penha Sampaio e Helayne Nascimento, por terem sido as pessoas que acompanharam o andamento da criação.

Agradeço com água nos olhos aos meus educandos, parceiros de criação; sem vocês, este trabalho não seria possível. Amo vocês.

Vibrando e reverenciando, agradeço com todo o meu amor à Ala Ursa Sem lenço e sem Documento, por tudo de maravilhoso que vocês representam para esta pesquisa, para mim e para as crianças. A Ramos Silva, Ana Silva, Seu Samuel, Dona Madalena, Bira (in memorian) e a todos da família Sem lenço e sem documento minha eterna gratidão, por todo o compartilhamento de saberes e por toda a disponibilidade.

A Dal Zapata e Gil Silva, pelos depoimentos, e a Ted Henrique, pelos registros e pela amizade.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas que desde a graduação, mesmo de longe, estão perto, trocando e sempre querendo saber sobre os meus estudos, sonhos e paixões: Gil Pereira, Dé Aguiar, Lets Damasceno e Gabi Santana.

Às amigas-irmãs que fiz nesse Mestrado Sandra Melo e Lygia Maia (Minha trupe), a todos os colegas com quem convivi e compartilhei essa jornada (foi um grande

aprendizado!), e aos meus amigos de uma vida inteira Chell Platini, Roberta Pereira, Ju Maria e Rosa.

Ao meu amor, parceria fotográfica e cúmplice de folia Thaísa Mota.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho a todos os professores, artistas-docentes, mestres e mestras de cultura popular, crianças periféricas e estudantes da escola pública que lutam e resistem!

RESUMO

“Entrelaçando artes: Frevo, Ala Ursa e processos de criação em dança na escola” é uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal da Paraíba, orientada pela professora Dra. Carolina Dias Laranjeira. A pesquisa desenvolveu um processo de criação em dança na escola com o intuito de alterar os modos de relacionar arte e culturas populares no contexto educacional, contribuindo para uma ruptura nos modos de aprender, fazer e apreciar arte, inspirados nos saberes tradicionais da dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa. Para isso, possui como método principal a pesquisa participante, sendo desenvolvida em sala de aula, no campo das danças estudadas e com os alunos de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Padre Leonel da Franca, no bairro do Ernesto Geisel, em João Pessoa - PB.

Palavras-chave: Frevo. Ala Ursa. Processos de criação. Dança na escola. Culturas Populares.

ABSTRACT

“Interweaving arts: Frevo, Ala Ursa and dance creation processes at school” is a Master's research from the Professional Master's Program in Arts from the Federal University of Paraíba, supervised by professor Dr. Carolina Dias Laranjeira. The research developed a process of creation in dance at school in order to change the ways of relating art and popular cultures in the educational context, contributing to a rupture in the ways of learning, making and appreciating art, inspired by the traditional knowledge of Frevo dance and the Ala Ursa game. For that, it has the participant research as main method, being developed in the classroom, in the field of the studied dances and with the students of a class of the final years of the first stage of Elementary School (years 1-5) of the Municipal School Padre Leonel da Franca, located in the neighborhood of Ernesto Geisel, in João Pessoa - PB.

Keywords: Frevo. Ala Ursa. Creation processes. Dance at school. Popular Cultures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CENEC	Escola Cenecista João Régis Amorim
EAD	Ensino a distância
FUNJOPE	Fundação de Cultura de João Pessoa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da educação
MNP	Método Nascimento do Passo
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
SEDEC	Secretaria Municipal de Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ULD	Urso Sem Lenço e Sem Documento

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Bairro do Roger (Baixo Roger).59
- Figura 2 - Bairro do Roger (Baixo Roger).60
- Figura 3 - Mestre Samuel Silva.61
- Figura 4 - Diretor Ramos Silva.61
- Figura 5 - Dona Maria Madalena.62
- Figura 6 - Wiliathan Silva.62
- Figura 7 - Ana Lúcia e as suas filhas Marianny Silva e Maria Sophia.63
- Figura 8 - Ala Ursa Sem lenço em sem documento nos primeiros anos de existência.64
- Figura 9 - Ala Ursa Sem lenço em sem documento nos primeiros anos de existência.64
- Figura 10 - Charanga na qual participava o pai de dona Maria Madalena, no bairro do Roger.65
- Figura 11 - Participantes testando os instrumentos.69
- Figura 12 - Batucada ensaiando antes de uma apresentação.69
- Figura 13 - Fantasia de urso na sede da Sem lenço e sem documento.70
- Figura 14 - Parte interna da roupa do urso.70
- Figura 15 - Fantasias de *urso* produzidas para o desfile do Carnaval 2020.71
- Figura 16 - Molde de argila para confecção das máscaras de *urso*.71
- Figura 17 - Máscara de urso com olhos de *led*.72
- Figura 18 - Máscara de urso com olhos de plástico.72
- Figura 19 - Parte interna da uma máscara de urso.73
- FIGURA 20 - *Ursos* dançando junto à batucada.75
- Figura 21 - *Ursos* dançando junto à batucada.75
- Figura 22 - O *urso* em movimento.76
- Figura 23 - Aprendendo o passo do caranguejo.77
- Figura 24 - Aprendendo o passo do caranguejo.77
- Figura 25 - Aprendendo o passo do tchauzinho.78
- Figura 26 - Aprendendo o passo do tchauzinho.78
- Figura 27 - Ramos Silva demonstrando o passo do robozinho.79
- Figura 28 - Ramos Silva demonstrando o passo do robozinho.79
- Figura 29 - Aprendendo o passo sem nomenclatura.80
- Figura 30 - Os *ursos* fazendo gestos para a foto.81

Figura 31 - Os ursos fazendo gestos para a foto.81

Figura 32 - Mestre Samuel dançando o voo da águia.82

Figura 33 - Mestre Samuel dançando o voo da águia.82

Figura 34 - Aprendendo a dançar com a roupa do *urso*.83

Figura 35 - Aprendendo a dançar com a roupa do *urso*.83

Figura 36 - Concentração na frente da sede para uma saída da Ala Ursa pelo bairro do Roger.85

Figura 37 - Batucada e *urso* na saída das Alas Ursas.87

Figura 38 - Batucada e *urso* na saída das Alas Ursas.87

Figura 39 - Ramos Silva apitando e *urso* dançando.88

Figura 40 - *Urso* assustando crianças na rua.88

Figura 41 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.89

Figura 42 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.89

Figura 43 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.90

Figura 44 - O robô no desfile do Carnaval Tradição 2020.91

Figura 45 - O boneco perna de pau representado pelo artista Josemberg Pereira no desfile do Carnaval Tradição 2020.92

Figura 46 - O *urso* no desfile do Carnaval Tradição 2020.92

Figura 47 - Ala Ursa Sem lenço e sem documento na avenida.93

Figura 48 - Ala Ursa Sem lenço e sem documento na avenida.93

Figura 49 - Momento do desfile onde acontece a surpresa.94

Figura 50 - Momento do desfile onde acontece a surpresa.94

Figura 51 - Roda de conversa em uma das aulas.98

Figura 52 - Aula de Frevo.100

Figura 53 - Dançando na multidão da aula de Frevo.101

Figura 54 - Expandindo e contraindo na aula de Frevo.102

Figura 55 - Expandindo e contraindo na aula de Frevo.102

Figura 56 - Passo de Frevo passa-passa em cima.103

Figura 57 - Passo de Frevo banho-de-mar.104

Figura 58 - Roda de Frevo.105

Figura 59 - Aprendendo o *toque* da Ala Ursa.106

Figura 60 - Brincando com o urso e materiais utilizados na aula.107

Figura 61 - Brincando com o urso e materiais utilizados na aula.107

Figura 62 - Experimentando a pausa.108

Figura 63 - O educando Murilo compartilhando o seu saber sobre o *toque* da Ala Ursa.110

Figura 64 - Aprendendo os passos do *urso*.111

Figura 65 - *Urso* e Batucada em sala de aula.111

Figura 66 - Apresentando o resultado da oficina para a comunidade escolar.112

Figura 67 - Público formado pela comunidade escolar.113

Figura 68 - Ação Bater os baldes.116

Figura 69 - Ação Bater os baldes.116

Figura 70 - Ação O montinho.118

Figura 71 - Ação O montinho.118

Figura 72 - Ação Na onda do Frevo.119

Figura 73 - Ação Na onda do Frevo.120

Figura 74 - Ação Ala Ursaaa!121

Figura 75 - Ação Ala Ursaaa!121

Figura 76 - Apresentação na X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas da UFPB.125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO16

2 A ARTISTA-DOCENTE-BRINCADORA NA REALIDADE ESCOLAR: SITUANDO O CONTEXTO, OS CONCEITOS, OS PARTICIPANTES E O PROCESSO DA PESQUISA22

2.1 A linguagem da dança na escola22

2.2 É professora de artes ou de dança? A dança na escola por meio da perspectiva de uma artista, docente e brincadora29

2.3 Dança, escola e culturas populares34

2.4 O iniciar de um processo artístico e pedagógico38

2.4.1 Aprender dialogando40

2.4.2 Aprender com autoconhecimento corporal40

2.4.3 Aprendizado autorreferencial41

3 MÚLTIPLOS CONTEXTOS: FREVO E ALA URSAS44

3.1 Dança do Frevo e desdobramentos44

3.2 La Ursa, Urso e Ala Ursa51

3.3 A Ala Ursa Sem lenço e sem documento57

3.3.1 A música e os ensaios66

3.3.2 A Vestimenta e a máscara69

3.3.3 A dança da Ala Ursa73

3.3.4 As saídas84

3.3.5 As apresentações88

3.3.6 A Ala Ursa na avenida90

3.3.7 Estrutura do desfile91

4 DISCUTINDO A CRIAÇÃO ARTÍSTICA96

4.1 O Frevo e a Ala Ursa em sala de aula96

4.1.1 Atividade 1: Como é o corpo no Frevo?99

4.1.2 Atividade 2: Dançando Frevo juntos e separados100

4.1.3 Atividade 3: Aprendendo os passos do Frevo101

4.1.4 Atividade 4: Dançando no centro da roda104

4.1.5 Atividade 5: Experimentando o toque e a pausa corporal105

4.1.6 Atividade 6: Correndo do Urso106

4.1.7 Atividade 7: Ações corporais107

4.1.8 Atividade 8: A visita da Ala Ursa Sem lenço e sem documento na Escola108

4.2 As ações performativas113

4.2.1 Primeira ação: Bater os Baldes115

4.2.2 Segunda Ação: O montinho117

4.2.3 Terceira ação: Na onda do Frevo118

4.2.4 Quarta ação: A Ala Ursaaa!120

4.3 Sobre dar sentido121

CONSIDERAÇÕES FINAIS128

REFERÊNCIAS130

APÊNDICE133

ANEXO136

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda, de modo qualitativo, como processos de criação em dança na escola podem transformar o entendimento de arte e cultura populares no contexto educacional, construindo uma nova proposição nos modos de aprender, fazer e apreciar arte, relacionados aos saberes tradicionais. Tal pesquisa nasceu do meu processo de atuação como docente efetiva na linguagem da dança, no contexto da Educação Básica e municipal da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Em minha atuação como docente, estive constantemente atenta em desenvolver um ensino de dança que fosse capaz de abranger o contexto dos educandos, que fosse capaz de ouvi-los e reconhecer a necessidade de um processo de ensino e aprendizado em diálogo com o seu contexto cultural. Historicamente, na educação formal, é comum que conhecimentos populares sejam negligenciados, em detrimento de conteúdos estipulados pelo modelo formal de educação. Essa premissa também atravessou a minha vida escolar enquanto estudante de escola pública.

Além de licenciada em Dança, formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 2013, sou passista de Frevo formada pela escola Municipal de Frevo Maestro Fernandes Borges¹ e pela escola Brasília², entre os anos de 2006 a 2008. Ainda como aluna do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio, paralelamente à escola, iniciei os meus estudos em dança relacionados às tradições populares.

Nascida e criada na cidade do Recife - PE, durante toda a minha vida escolar não me recordo de nenhuma atividade, projeto ou abordagem na escola de educação básica que estivesse voltado para as práticas e os contextos das manifestações tradicionais, como também não tenho a lembrança de alguma referência ao ensino de dança dentro do componente curricular arte. Passei uma vida escolar inteira tendo como referência no ensino de arte apenas as artes visuais.

Durante toda a minha adolescência, foi através da educação não-formal e informal que obtive o contato com a dança e com as manifestações tradicionais. Foi

1 Escola de ensino profissionalizante da Prefeitura do Recife - PE, referência no ensino da dança do Frevo em Pernambuco; está em atuação desde a sua fundação, em 1996.

2 Escola Brasília refere-se a uma escola de dança popular do grupo Balé popular do Recife (fundado em 1977), que atua no ensino de diversas danças tradicionais, no contexto da cidade do Recife – PE.

informalmente brincando, interagindo com o contexto cultural da cidade do Recife que obtive as minhas experiências artísticas e de apreciação estética.

Passados quase quatorze anos da minha formação escolar, deparo-me como docente com um modelo escolar que ainda negligencia os conhecimentos populares, com pouco espaço para processos de ensino e aprendizagem emergentes das falas e dos anseios dos educandos, bem como pouco espaço e tempo para desenvolver práticas de ensino que não abordem proposições hegemônicas e já condicionadas nos ambientes educacionais.

Nesse percurso de proporcionar um processo de ensino e aprendizado diferente do vivenciado por mim, um pouco antes de nascer esta pesquisa, fiz uma atividade com estudantes na qual compartilhava a minha experiência artística enquanto passista de Frevo. Surpreendentemente, tive um retorno expressivo de muitos educandos ao me relatarem sobre a brincadeira da Ala Ursa como um referencial cultural para eles. Portanto, reconheço este trabalho como um encontro entre os saberes culturais que nos movem. Assim, esta pesquisa desenvolveu-se na perspectiva de construir um processo artístico e pedagógico que envolvesse de forma participativa e criativa os educandos, a docente e a comunidade escolar em torno dos saberes do Frevo e da Ala Ursa. O Frevo, sendo abordado a partir de meus conhecimentos prévios, e a Ala Ursa, a partir de pesquisa de campo e oficinas.

A dança do Frevo é uma manifestação cultural e artística carnavalesca, composta por dança e música, originária da cidade do Recife - PE e tem seu surgimento entre o final de século XIX e o início do século XX. Oriunda das camadas populares, essa tradição, ao longo dos anos, passou por diversas transformações, atuando em diversos campos culturais, artísticos e pedagógicos.

Já a brincadeira Ala Ursa é uma manifestação tradicional, também característica do Carnaval, que possui elementos da dança, do teatro, da música e das artes visuais. Presente nas periferias da cidade, esta brincadeira é conhecida pela presença de um *urso* que assusta, dança e pede dinheiro acompanhado por uma batucada. A Ala Ursa, em João Pessoa - PB, pode ser observada tanto no espaço das ruas, como em desfiles tradicionais dos carnavais da cidade e em outras apresentações.

Ao observar a unidade escolar da qual fazemos parte, percebi que se tinha um desconhecimento a respeito das diversas formas de experiências e expressões estéticas e artísticas possíveis de serem desenvolvidas no espaço educacional. Os momentos reservados para tais experiências sempre estavam relacionados a projetos institucionais

determinados pela secretaria municipal de educação. Partindo da necessidade de desconstruir muitas concepções sobre a linguagem da dança, valorizei, neste trabalho, um processo de criação artística que se desenvolve durante todo o ano letivo, envolvendo oficinas em sala de aula, interlocução com as brincadeiras e apresentações.

Apresento também alguns questionamentos que conduziram a pesquisa: *Como a Educação Básica pode dialogar com as manifestações tradicionais da dança do Frevo e a brincadeira Ala Ursa? Como desenvolver processos criativos em dança que reconheçam os diferentes contextos de produção de saberes? Como ensinar essas danças respeitando as especificidades dos educandos? Sem a pretensão de respondê-las, mas tendo-as como provocações a fim de construir e problematizar o processo artístico e pedagógico, tais questões apontam para os embates e as possibilidades que possam emergir da relação entre o ambiente escolar, os processos de ensino e aprendizado e a prática artística.*

Esta pesquisa foi iniciada no início do ano letivo de 2019 e finalizada no primeiro semestre de 2020, sendo constituída por 27 educandos do 4º B (2019) e 5º A e B (202) anos do Ensino Fundamental I. O processo criativo proposto resultou numa performance em dança, decorrente de um conjunto de estruturas de movimento, aqui denominadas de *ações performativas* que, inspiradas nas manifestações tradicionais citadas, foram desenvolvidas com o propósito de alterar os modos de produção e apreciação artística dos educandos e da comunidade escolar, além de estabelecer uma relação entre ensino, criação em dança e manifestações tradicionais.

Como procedimentos para a construção artística e pedagógica, foram definidas as seguintes etapas: iniciação de um processo pedagógico, contextualização da dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa, pesquisa de campo na comunidade da Ala Ursa, desenvolvimento do processo pedagógico-criativo com as brincadeiras, apresentação dos processos criativos e apreciação estética pela comunidade escolar.

Como procedimentos para produção de dados, foram realizados registros de campo, tanto da escola como no campo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, em cadernos com descrição das observações, por meio de fotos e vídeos. Foram realizadas entrevistas com os principais interlocutores da Ala Ursa (Ramos Silva e seus familiares), além de colhidos depoimentos de 4 profissionais da Escola Padre Leonel da Franca (2 professoras, 1 inspetora e 1 orientadora educacional), 2 professores de Artes da rede municipal de ensino de João Pessoa - PB e estudantes participantes da pesquisa. É interessante ressaltar que essas etapas não foram realizadas de maneira separadas, mas sim promovendo costuras em proposição metodológica que se entrelaçam em redes.

A respeito dos conteúdos da dança do Frevo e da Ala Ursa, foi priorizado desenvolver uma relação ética e compromissada com a história dos artistas-brincadores das distintas tradições. Para isso, trago a minha experiência de passista de Frevo, compartilhando, neste processo, os meus referenciais artísticos e pedagógicos relacionados à minha compreensão desta tradição, contribuindo com a minha formação de artista-docente e brincadora para a adaptação dos saberes da dança do Frevo na educação formal.

Com relação à brincadeira Ala Ursa, o compartilhamento de saberes foi desempenhado pelo artista-brincador Ramos Silva, que trouxe a sua experiência junto à Ala Ursa Sem lenço e sem documento (ULD)³ para as investigações artísticas neste processo pedagógico. A pesquisa de campo foi um procedimento-chave principalmente para conhecer a brincadeira Ala Ursa, com suas características e especificidades próprias, pois, ainda que ela faça parte das manifestações populares da minha cidade natal Recife - PE, trata-se de brincadeiras distintas. Assim, fez-se necessário um aprofundamento e um conhecimento dessa manifestação, tal como ela é realizada em João Pessoa - PB.

O campo consistiu em visitas minhas a ensaios e saídas as ruas das Alas Ursas, realizadas entre o período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019 e o período de julho a dezembro de 2019, bem como a apreciação do desfile no Carnaval Tradição de João Pessoa de 2019. Ao definir que o acompanhamento da brincadeira seria feito com a Ala Ursa Sem lenço e sem documento do bairro do Roger, realizei observações de campo nos ensaios, saídas e apresentações da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, e também nas oficinas da dança do *urso* ministradas pelo artista-brincador Ramos Silva, na sede da Ala Ursa e no contexto da escola. Pôr fim a minha participação na batucada da Ala Ursa, em ensaios, apresentações e no desfile do Carnaval Tradição de 2020.

É importante mencionar aqui a utilização do termo *artista-brincador* para referenciar os sujeitos participantes das brincadeiras em questão, bem como a minha própria atuação. Utilizo o termo brincador pois, no contexto nativo da brincadeira Ala Ursa Sem lenço e sem documento, temos a referência de “vamos brincar de Ala Ursa”, “a gente brinca de Ala Ursa”, “saímos para brincar de Ala Ursa”. O termo artista também é mencionado pelo interlocutor Ramos Silva, quando ele se refere ao processo

3 ULD é uma sigla utilizada pelo contexto nativo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento para designar o grupo. A partir desse momento, também utilizarei esta sigla para mencionar o grupo.

de criação desenvolvido pela Ala Ursa “fazendo a minha arte”, sendo também o intuito deste trabalho: reconhecer, na educação formal, os saberes tradicionais enquanto conhecimento artístico.

Por meio de um entrelaçamento político, cultural e artístico, este trabalho convida a escola a pensar e fazer educação questionando padrões metodológicos de ensino e aprendizado, bem como os seus saberes hegemônicos, e as práticas educacionais e artísticas cristalizadas e redundantes. Visibilizar saberes e fazeres artísticos que emergem de contextos periféricos, condizentes com a realidade de vida e contextos dos educandos, tem o intuito de convocar a escola para “conhecimentos subordinados, produzidos no contexto da marginalização, para poder desestabilizar práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização” (ALEXANDER, 2005 apud WALSH, 2009, p. 26).

Portanto, compartilhamos de ideias e práticas de uma pedagogia decolonial, que valoriza a diversidade de saberes e prioriza um fazer em dança por meio de conteúdos que emergem das periferias e dos contextos sociais pouco valorizados enquanto conteúdo pedagógico e artístico na educação formal. Apresentamos a seguir estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, será abordada a artista-docente-brincadora na realidade escolar: situando contexto, conceitos, participantes e o processo da pesquisa. Será apresentada a conjuntura da Escola Municipal Padre Leonel da Franca, refletindo sobre a sua organização curricular e metodológica, e sobre a compreensão do professor de dança no âmbito da educação formal. Abordaremos também o início deste procedimento artístico, ressaltando aspectos como as escolhas metodológicas e descrições das primeiras atividades. Como referencial teórico, teremos: Marques (2007; 2010; 2014), Strazzacappa (2014), Ciotti (2014), Acseirad (2015; 2019), Canclini (2011), Oliveira (2010), Colares (2019), Almeida (2018), Gandolfo (2011) e Gonsalves (2014).

No terceiro capítulo, debruçar-nos-emos sobre os contextos históricos e sociais das tradições do Frevo e da Ala Ursa, pelo reconhecimento de seus aspectos estéticos e expressivos, apresentando também os interlocutores de cada tradição, os seus fazeres e as suas influências artísticas e metodológicas. Abordo também de forma mais detalhada e descritiva a brincadeira Ala Ursa, ressaltando o entrelaçamento dinâmico dos seus elementos artísticos, construindo reflexões por meio da interlocução com a Ala Ursa Sem lenço e sem documento. Sobre a dança do Frevo, serão abordados aspectos do Método Nascimento do Passo e suas menções, desenvolvendo uma importante

referência para a construção de sentido dessa dança dentro desta pesquisa. Como referencial teórico, teremos: Araújo (1996), Aranha (2014), Vicente (2009), Vicente e Souza (2015), Sales (2013) Canclini (2011), Ligiéro (2011) e Queiroz (2009), Acselrad (2015) e Marques (2007).

Para o quarto e último capítulo, teremos como foco a criação artística desta pesquisa, fazendo uma reflexão crítica sobre a prática, ao apresentar e discutir as etapas do processo pedagógico e artístico. Um olhar é lançando para as possibilidades criativas da dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa na sala de aula. Discutiremos também as apresentações das performances aliadas a um processo de experiência estética e artística. Como referencial, teremos: Almeida (2018), Ciotti (2014), Larrosa (2014), Kastrup (2010), Dewey (2010) e Setenta (2008).

2 A ARTISTA-DOCENTE-BRINCADORA NA REALIDADE ESCOLAR: SITUANDO O CONTEXTO, OS CONCEITOS, OS PARTICIPANTES E O PROCESSO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta uma reflexão a respeito do contexto da Escola Padre Leonel da Franca, a minha prática docente e a aprendizagem da dança e das culturas populares na escola. Aponto como a organização curricular e metodológica da escola interfere na atuação do professor de dança e nos processos de ensino e aprendizado. Apresento a minha atuação pedagógica como uma estratégia de provocar mudanças na realidade escolar. À luz dos conceitos de decolonialidade, culturas populares e aprendizado autorreferencial, discuto a primeira etapa desse processo artístico-pedagógico.

2.1 A linguagem da dança na escola

Se podemos ler a dança ao dançar, compor danças, produzir danças, ensinar, pesquisar sobre dança, essas mesmas atividades também são, portanto, formas possíveis de ler o mundo, de estabelecer relações com os contextos que nos atravessam e nos educam.

Izabel Marques (2010, p. 33)

A linguagem da dança na escola como área de conhecimento é um campo de estudo em que muitos pesquisadores, tais como Marques (2007, 2010 e 2014), Strazzacappa (2014), Almeida (2018), entre tantos outros, vêm desenvolvendo reflexões a fim de problematizar e propor caminhos possíveis e pertinentes para o ensino da dança na educação básica. De acordo com Marques (2007), historicamente, a área da dança na educação básica foi marcada pela falta de profissionais qualificados, e o ensino desta na escola foi frequentemente deixado nas mãos de profissionais de outras áreas de atuações, descaracterizando a sua compreensão enquanto arte.

Na Escola Municipal Padre Leonel da Franca, instituição em que se desenvolve esta pesquisa, a linguagem da dança como componente curricular obrigatório tem início com a ocorrência da contratação efetiva⁴ de professores habilitados em licenciatura em

4 Edital lançado no ano de 2013, pela prefeitura municipal de João Pessoa - PB, que teve cerca de 1.500 professores efetivos contratados. Dentre todas as áreas de conhecimento, apenas 20 foram para o cargo de professor de dança.

Dança e licenciatura em Artes Cênicas, no ano de 2015. Com apenas 20 professores de dança concursados para todo o município de João Pessoa - PB, a realidade da dança na escola, neste contexto, é mínima ou inexistente. Isso faz com que o papel do licenciado em dança seja de desbravar o campo educacional em prol da compreensão da dança como área de conhecimento, além de se manter permanentemente no desafio de construir diálogos, problematizar, persistir e resistir.

No ano de 2016, sou lotada como professora de dança nesta instituição, e venho ao longo desses quatro anos junto aos alunos e à toda comunidade escolar desconstruindo paradigmas de aprender, conhecer, fazer e apreciar a dança e as artes. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2001), a linguagem da dança na escola deve ter como proposta o desenvolvimento integral e expressivo do educando, em que o processo educacional proporcione um processo de ensino e aprendizado pautado na compreensão de que a área de conhecimento da dança estabelece as suas próprias histórias, musicalidades, estéticas, capacidade de comunicação e criatividade.

Nesse documento, considera-se que, para o desenvolvimento de uma educação em dança de qualidade e integrada às questões atuais e contemporâneas da sociedade, deve se valorizar a expressividade e a experiência motora alicerçada a um processo de ensino e aprendizado que não ignora o corpo em sua totalidade, em “que mentes e corpos são integrados” (RENGEL, 2007, p. 37) Esta premissa se relaciona às competências necessárias para o desenvolvimento da linguagem da dança, de maneira adequada e compromissada com a ética e o desenvolvimento dos educandos.

Todavia, ao me deparar com a realidade cotidiana da escola Municipal Padre Leonel da Franca, venho refletindo que não só se faz necessário desconstruir paradigmas de aprender, fazer e apreciar arte, mas também a necessidade de desconstrução contínua da maneira do *como* se ensina e produz arte na escola, considerando suas dificuldades, necessidades e potências.

Embora seja obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 13.278/201 o ensino de todas as artes (dança, música, artes visuais e teatro), a linguagem da dança como componente curricular ainda não é uma totalidade na realidade escolar brasileira, o que corrobora para a não compreensão ou não aceitação desta área de conhecimento dentro das escolas, considerando-as como “áreas de conhecimentos complementares”, “dancinhas do São João”, “apresentação do projeto cultural” etc.

Historicamente, dança na escola ainda é sinônimo de cópia e reprodução de coreografias para festas e culminâncias. Com isso, acaba-se delegando o seu ensino a outros profissionais, utilizando-se desta área de conhecimento tão rica de possibilidades como ferramenta para outras disciplinas, ou superficialmente dentro da prática pedagógica.

Considerando que a dança é, pelo senso comum, compreendida por meio de ideias estereotipadas, preconceituosas e reducionistas, o caminho trilhado nesta pesquisa busca trazer sentido para a compreensão da caracterização do que é arte, do que é dança, e do que pode ser dança. Além disso, propõe o reconhecimento daquilo que é arte e dança no contexto cultural do ambiente escolar e dos educandos. Sendo assim, busca-se um “educar para possibilidade de leituras críticas, perceptivas e entrelaçadas que compõem e impregnam o mundo de sentidos e inicia-se por contrapor-se ao senso comum” (Marques, 2010, p. 30).

O senso comum há muitos anos decretou que o aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, à reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos e necessários para alcançar esses objetivos. Essa concepção de ensino e aprendizagem de dança se assemelha à concepção instrumentalizadora do ato de ler há décadas discutida e criticada por estudiosos da linguagem: essa é uma concepção mecânica do conhecimento da dança aliada a uma visão extremamente funcional da vida (MARQUES, 2010, p. 34).

Nesse sentido, as práticas artística e pedagógica da dança, que vêm se desenvolvendo ao longo desses anos em que atuo na escola Municipal Padre Leonel da Franca, propõem um caminho de redescoberta, para que, no processo de ensino e aprendizado da dança, venhamos a investigar e reconhecer aquilo que move os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, envolve educandos, professora e todos que compõem o ambiente escolar, ao procurar criar espaços de interação, fala e escuta. Para compreender tal proposta, faz-se necessário conhecer a história desta instituição e sua organização pedagógica, elementos que servem de base para esta abordagem.

A história⁵ da escola Municipal Padre Leonel da Franca começa no ano de 1985, em que esta foi fundada como um mutirão escolar, fazendo parte de um programa educacional desenvolvido pelo Governo da Paraíba. Localizada no bairro do Ernesto

5 Dados históricos encontrados no Projeto Político Pedagógico (atualmente nomeado pelo MEC como Projeto Pedagógico) da Escola Municipal Padre Leonel da Franca, datado de 2016.

Geisel, na periferia da zona sul, na cidade de João Pessoa - PB, a escola oferece o Ensino infantil (pré-escolar) e o Fundamental I (1º ao 5º ano), e atende um público de aproximadamente 250 crianças. Encontra-se ao lado da escola Municipal Fenelon Câmara (instituição municipal de Ensino Fundamental II) e da escola Cenecista João Régis Amorim - CENEC (instituição privada), nas proximidades de igrejas, supermercados, feira pública, lojas, salões de beleza, situando-se geograficamente no coração do referido bairro.

De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola Padre Leonel da Franca (2016), os discentes que frequentam esta unidade de ensino são moradores do próprio bairro, de comunidades aproximadas, tais como Cuiá, Citex, Nova República, e dos bairros Radialista, Água Fria, dentre outros. Os pais destes educandos,

[...] são trabalhadores assalariados, informais ou desempregados, as mães em sua maioria são donas de casa e ou empregadas domésticas. Há os que possuem melhor poder aquisitivo e grau de instrução, verificando-se a presença de pessoas de classe média, profissionais liberais, comerciários e estudantes universitários. Em alguns casos há pais separados, presidiários e ou envolvidos com drogas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 11).

Em relação ao embasamento teórico-metodológico do projeto pedagógico da Escola Padre Leonel da Franca, este “baseia-se numa concepção sociointeracionista, que concebe a aprendizagem como fenômeno que se realiza na interação com o outro” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 14). O referido documento ainda diz que o processo de ensino e aprendizagem está relacionado com a reflexão crítica do sujeito perante à sociedade, tendo como referência principal a obra do professor e pesquisador Paulo Freire (1921-1997).

Dentre as ações pedagógicas desenvolvidos na Escola Padre Leonel da Franca, podemos destacar: O Encontro Família na escola, Leonel Folia, Páscoa, Projeto Alimentação Saudável, Festa das mães, São João, Dia do Circo, Gincana estudantil em comemoração ao dia dos estudantes, Desfile Cívico, Dia do Folclore, Mostra Cultural, Dia das Crianças, entre outros. Entre os Projetos, temos: Projeto educando para o trânsito, Projeto educando para vida, Projeto saberes étnico raciais e Projeto nota dez. A organização do trabalho pedagógico se dá a partir do planejamento dos conteúdos de cada disciplina e de suas possíveis relações com as ações pedagógicas e projetos institucionais da escola.

As datas comemorativas infelizmente é algo que não sai da programação da escola, quando é opcional, que o professor faça por vontade, não há problema nisso, o problema é quando a escola quer que o professor faça de qualquer maneira, se tornando obrigatório, é um tanto quanto contestável essas atitudes. As datas comemorativas são uma grande polêmica, muitos professores de artes não aderem por não se sentirem em evidência, beneficia mais a escola do que o próprio trabalho artístico feito com os alunos, o que é um fato⁶(Professor 1, depoimento concedido à autora em 26/05/2020).

Esse calendário escolar que vem da secretária de educação para escola, apesar de ser dito por eles que se tem uma abertura para que cada escola possa adaptar-se de acordo com a realidade da escola, nos é exigido o comprimento do calendário. O calendário envolve inclusive reuniões de planejamentos, datas comemorativas, que na verdade não contribuem para o processo de ensino e aprendizado que acontece no corpo. Esses calendários atrapalham muito todo processo. Muitas vezes estamos num processo de criação e no calendário estar dizendo que temos que fechar o bimestre, antes do processo se concluir, então é muito engessado (Professor 2, depoimento concedido à autora em 09/06/2020).

Analisei quais destes projetos e ações pedagógicas mais causavam impactos dentro do processo ensino e aprendizagem da escola. Dentre eles, constatei o desfile cívico e a comemoração do São João. O desfile cívico celebra o 7 de setembro, data que marca a independência do Brasil. Este evento é organizado pela Prefeitura de João Pessoa - PB, com muita popularidade e visibilidade na cidade, promovendo o desfile das escolas pelos bairros, em que, marchando, dançando em coreografias, tocando em bandas de fanfarras, os educandos saem em pelotões com temáticas relacionadas aos projetos desenvolvidos na escola:

Algumas datas comemorativas são negligenciadas, se dá um espaço muito grande para o Sete de Setembro e não dão alusão para o 20 de novembro que está previsto em lei⁷. O Dia da Consciência Negra que poderia ter um investimento maior, mas não há! A não ser que o professor tome a iniciativa, porém o 7 de setembro há uma obrigatoriedade ao desfile, é muito complexo a disparidade de valorização das temáticas, e esquece de dar voz a algo que é

6 A partir de agora, nesta e na próxima seção, incluirei depoimentos a respeito da educação básica na Pmjp, de dois professores de artes que trabalham na rede, os quais chamarei de professor 1 e professor 2, sob a perspectiva de preservação das suas identidades.

7 A Lei 10. 639/03 foi instituída no ano de 2003, em alusão ao Dia da Consciência Negra, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, com o intuito de garantir o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. Atualmente, essa lei foi substituída pela lei 11.645/08.

necessário dentro da escola que é o racismo estrutural que é dentro da semana da consciência que é extremamente importante de ser debatido! (Professor 2, depoimento concedido à autora em 09/06/2020).

Pela lei 11.645/08, regulamenta-se “a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino” (CRUZ; JESUS, 2013, p. 1). Entretanto, diante dos fatos citados, revela-se que uma estrutura superior determina qual temática será mais valorizada no âmbito da escola, dificultando o processo de transformação a respeito dos saberes tradicionais:

A lei 11.645/08 vem trazer para a escola uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar. Essa lei é de fundamental importância para que haja um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que foi e é formada por diferentes histórias e culturas, diferenças estas que também se fazem presentes no espaço escolar (CRUZ e JESUS, 2013, p. 1)

Uma ação pedagógica relevante é a mostra cultural, momento em que os pais visitam a escola e prestigiam os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo pelas turmas. Geralmente, acontece uma apresentação artística na abertura da mostra e, em seguida, os pais e demais visitantes passeiam pela escola percorrendo as salas e conhecendo as produções dos alunos. Portanto, nesse contexto, a dança e o movimento surgem como forma de ferramenta pedagógica, de entretenimento, mas também como o espaço mais flexível para momentos de apreciação estética:

O único momento, em minha opinião, que estamos em evidência como professores de arte é na semana cultural, pelo menos é o que o ocorre na minha Escola. Na semana cultural podemos inclusive trabalhar ao nosso modo, por mais que coloquem temas, a decisão é nossa do que podemos mostrar de interessante em nossas aulas, falo isso pelos anos anteriores quando não se tinha um homenageado que depois ficou como foco nesse evento. Já no ano cultural, que faz parte do projeto escola nota 10, temos sempre um homenageado, o que eu acho interessante também pois temos a possibilidade de dialogar com outros professores e realizar um trabalho em conjunto e até trabalhar algo mais próximo do que fazemos em sala de aula (Professor 1, depoimento concedido a autora em 26/05/2020).

Embora a proposta pedagógica da Escola Municipal Padre Leonel da Franca esteja “teoricamente” em consonância com um pensamento da educação libertadora e Freiriana, preocupada em intervir socialmente naquele contexto social em que se

encontra inserida, durante estes quatro anos, deparo-me com grandes desafios e dificuldades para lecionar a arte da dança dentro de uma perspectiva sensível, crítica e propositiva.

O primeiro desafio refere-se ao *como* o corpo é negligenciado dentro do processo de ensino e aprendizagem. Neste processo, refiro-me não só aos corpos dos educandos, que permanecem naquele modelo tradicional de educação que os coloca, por boa parte do tempo, “sentados e enfileirados”, mas também no *como* o corpo do professor é colocado dentro deste sistema. Este possibilita pouca mobilidade ao corpo, o uso errado e excessivo da voz, a pouca praticidade com diários de aula e o excesso de burocratização, o que acarreta a falta de tempo para o educador experienciar e corporificar a sua área de conhecimento de forma consciente e continua.

Também poderia mencionar que o espaço físico não é adequado para práticas corporais, pois o quantitativo⁸ de alunos por sala é excessivo, falta material didático, formação continuada de qualidade para professores, dentre outros problemas. Todavia, ao me colocar a questão de como nesse contexto poderia desenvolver as possibilidades de vivenciar a dança, tal como ela deve ser ensinada na escola, ter descoberto e compreendido como o corpo e a dança são vistos naquele contexto escolar e cultural foi um passo muito importante.

Ainda que a proposta pedagógica da Escola Municipal Padre Leonel da Franca, esteja centrada numa perspectiva de valorizar o contexto sócio-cultural, com uma abordagem Freiriana, observei que a demanda curricular dos projetos instituídos e os prazos a serem realizados proporcionavam um distanciamento desta proposição, causando um sufocamento no processo pedagógico pela quantidade de prazos estabelecidos.

Partindo das questões apresentadas, proponho pensar que o calendário escolar, bem como as datas comemorativas não deveriam ser lugares de despotencializar o processo artístico e pedagógico. Propor outras formas de relacionamento com essas regras estruturadas se faz pertinente para pensarmos em proposições mais motivadoras e de qualidade.

Por isso, a dissertação *Entrelaçando Artes: Frevo, Ala Ursa e processos de criação em dança na escola* nasce da propositura de dialogar com os contextos dos

8 No ano de 2018, a Prefeitura municipal de João Pessoa instaurou a nova regra de quantitativo de alunos por sala, tendo como número máximo 40 alunos por sala.

estudantes, possibilitando um distanciamento dos ideários da dança do senso comum, e desestabilizando as estruturas tão condicionantes para possibilidades de conversão por meio de um processo criativo, que relacione professora, educandos, aprender, criar e ensinar.

2.2 É professora de artes ou de dança? A dança na escola por meio da perspectiva de uma artista, docente e brincadora

É o artista-professor ou o professor-artista em contato direto com sua arte que permite à criança ou o adolescente na escola a compreensão da produção do conhecimento em arte.

Marcia Strazzacappa (2014, p. 100)

Quando ingressei no ensino escolar pelo concurso para professores de Dança anteriormente mencionado, ainda em outra instituição, ao me apresentar como professora efetiva de Dança na secretaria, foi como se anunciasse uma grande novidade, uma problemática ou um mal-entendido. Como pode uma professora de dança na escola? A dança faz parte da carga horária de artes? Dançar é arte? A dança tem conteúdos suficientes até o final do ano letivo? E quem não quiser dançar? Se só vai ter aula de dança, quando o conteúdo de artes será abordado?

A dificuldade do reconhecimento e o desconhecimento da existência de um professor de Dança na escola mostraram-se não só em perguntas, mas em ações e práticas cotidianas. Sobre estas, precisamos estar atentos e em diálogo para criar as possibilidades da visibilidade da nossa existência. Percebo isso quando, por exemplo, um funcionário convoca uma determinada turma para entrar em sala de aula, e diz: “turma do professor tal (nome do professor-pedagogo)” mesmo a professora de dança (eu, no caso), estando em sala de aula.

Também é notado quando os alunos não realizam nossas atividades, pois privilegiaram a prova de matemática. Outro exemplo é que, mesmo depois de quatro anos consecutivos explicando aos nossos colegas qual é o nosso papel na escola, nossos objetivos e nossas atribuições, ainda somos convidados a ocupar o lugar de ferramenta pedagógica dos projetos institucionais. Ou ainda mais grave, quando mobilizamos um processo artístico que motiva discentes e docentes, causando impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem, mas este não é reconhecido pela gestão escolar,

pois não faz parte dos projetos instituídos pelo Secretária Municipal de Educação - SEDEC:

É notável que a Sedec e a escola tenha um foco bem maior na leitura e na escrita, não vejo espaço para a arte, que tem também sua importância quanto disciplina. Nesse projeto de leitura e escrita, ano passado, eles queriam a ajuda dos professores de arte para o processo de aprendizagem dos alunos que é um trabalho do professor polivalente, novamente o foco não foi para a arte, e o mais errado é que tínhamos que mudar nossa metodologia para atender o que estavam solicitando (Professor 1, depoimento concedido a autora em 26/05/2020).

Portanto, esta seção pretende apresentar e discutir o *como* venho trilhando este trabalho de *artista, docente e brincadora*, sob a perspectiva de que a dança, a cultura popular e a prática artística podem potencializar e nutrir a atividade da docência na escola.

Diante da situação apresentada, coloco-me no desafio de resistir na mediação de uma prática *artística e pedagógica* em um contexto que me convoca justamente ao contrário, pois a estrutura enfraquece cotidianamente o saber que acontece *no e pelo corpo*. É na oposição deste viés que também observei a necessidade de relacionar a dimensão do meu papel de *artista e brincadora* como parte importante para a compreensão do entendimento das tradições artísticas na escola.

Na experiência destes quatro anos e meio lecionando dança na escola municipal Padre Leonel da Franca, e há cinco anos como professora efetiva da rede municipal de João Pessoa - PB, frequentando formações continuadas, reuniões da rede, assistindo a palestras e convivendo com outros professores de arte, tenho a sensação de que, com o passar do tempo, no exercício da docência, o professor de arte se afasta do seu fazer artístico e se limita apenas ao ato de ensinar, sem pesquisar, experimentar, ou abastecer-se do seu fazer artístico.

O professor de arte é engolido pelo excesso de burocratização do sistema educacional e vai se afastando, cada vez mais, de um processo de docência que se relaciona com a matéria da arte. Na minha compreensão, esse afastamento afeta os processos artísticos na escola, pois torna este profissional que está afastado do seu fazer artístico o sujeito mais fácil para ceder aos desejos de um sistema que ainda persiste em aprisionar as linguagens artísticas como ferramentas pedagógicas e apresentações para o final do ano:

Muitas vezes o professor precisa se impor para mostrar a real importância cultural e educativa da arte. Não adianta ficar contra os projetos que a escola impõe, é perdido, pois é algo enraizado, é difícil mudar cabeças dizendo apenas um não, deve ser pregado de maneira gradativa, aos poucos, para que percebam um dia a importância da arte e mudem a forma de pensar, acho que é importante que o professor faça a devida adaptação tentando juntar o que é trabalhado em sala de aula com os projetos, ou fazer o que eu fiz no citado exemplo que falei anteriormente. Quando o professor não adere aos projetos da escola, ele consequentemente não terá o espaço que necessita para mostrar seus trabalhos artísticos com os alunos, é preciso empatia nesses momentos. Tudo infelizmente é em prol da escola, eles nem sabem muitas vezes o que está sendo trabalhado em sala de aula, isso eu acho muito errado, mas a imposição acompanhada com a empatia eu acredito ser o melhor caminho para possíveis mudanças futuras (Professor 1, depoimento concedido a autora em 26/05/2020).

Nas formações continuadas, proporcionadas pela rede municipal, que acontecem ou em sistemas de ensino à distância (EAD) ou em curtos períodos no final do ano, os projetos pedagógicos apresentam-se com imensas fragilidades, desde o desconhecimento do como abordar o ensino de arte na contemporaneidade, como também na dificuldade de estabelecer relações efetivas com a realidade escolar brasileira vigente. Por isso, pouco motivados e desesperançosos de um sistema que propicie intervenções emergentes no processo de ensino e aprendizado, observo artistas-professores desacreditados da sua área de atuação.

Coloco essa observação sem o intuito de julgar ou condenar os colegas de profissão que estão complacentes ou esgotados por este modelo estrutural e condicionante, ao qual somos diariamente expostos. Pelo contrário, pretendo compartilhar as especificidades da minha prática docente como um caminho para resistir a uma estrutura fatigante.

Portanto, já que “uma vez que dentro das escolas as dificuldades se multiplicam abrangendo questões de tempo, espaço físico e, principalmente, de reconhecimento da função da dança na educação dos indivíduos” (STRAZZACAPPA, 2014, p. 98), compartilho aqui, alguns conceitos e abordagens que me amparam e inspiram a construir uma prática docente, que se contrapõem ao modelo vigente de distanciamento entre o fazer do artista e da prática docente.

O primeiro termo que me identifico é do *artista-docente*. Esta perspectiva foi desenvolvida pela artista pesquisadora Izabel Marques (2014), que compreende o *artista-docente* como:

[...] aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 1999 apud MARQUES, 2014, p. 231).

O conceito de *artista-docente* foi uma perspectiva presente na minha formação docente, enquanto, aluna da graduação de licenciatura em Dança da UFPE. Durante todo o curso fomos motivados a desenvolver metodologicamente uma docência relacionada com os nossos fazeres artísticos, razão pela qual me faz hoje, lutar tanto por essa sobrevivência em minha prática. Mais recentemente, a autora redimensiona a função híbrida do artista-docente, afirmando que a presença do *artista-docente* não só transforma os espaços formais de educação, mas que a sua presença na cena artística também contribui para uma transformação no pensar e fazer dança. (MARQUES, 2014, p. 238).

Outra abordagem é a do *professor-performer*, desenvolvida pela artista pesquisadora Naira Ciotti (2014), que discute como a presença de uma ação performática é determinante para que uma prática pedagógica possa se desenvolver. O professor-performer é aquele que “movimenta os conhecimentos que possui sobre arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica” (CIOTTI, 2014, p. 61).

Além desses conceitos, a discussão levantada por Márcia Strazzacappa (2014), ao trazer alguns exemplos de como se situa a atuação do profissional da dança nas escolas e apontar para alguns desafios do processo de ensino e aprendizado desta dança no contexto escolar ajuda a perceber a necessidade de familiarização dos docentes com os conteúdos a serem ensinados. Dessa maneira, na presente pesquisa, aproximo o meu papel híbrido de *artista-docente* à minha atuação enquanto passista de Frevo, e mais recente como brincadora de Ala Ursa.

Nesse sentido, a perspectiva da artista-docente-brincadora que venho desenvolvendo nesta pesquisa tem por objetivo não só movimentar a artista no exercício da docência, mas se trata de pensar a partir do fazer de uma artista-docente que trabalha

com os conteúdos das tradições populares, que também é, sobretudo, brincadora. No processo da pesquisa, ao optarmos, eu e as crianças participantes, pela dança do Frevo e a brincadeira Ala Ursa, disponibilizei-me a pensar/dançar dialogicamente no processo artístico-pedagógico. Neste trabalho, acreditamos que “dançar permite pensar melhor a dança, porque permite pensar por outros meios, acessando diferentes formas de pensamento” (ACSELRAD, 2019, p. 76).

Dançar me permitiu reelaborar e pensar metodologicamente outras formas de organização corporal para a dança do Frevo, considerando o contexto da educação formal e, sobretudo, os corpos e o contexto dos educandos da escola municipal Padre Leonel da Franca. Dançar me possibilitou o aprendizado de uma nova tradição, referente ao campo de pesquisa, aqui inaugurado junto à brincadeira Ala Ursa, acessando “formas diferentes de pensar através da dança” (ACSELRAD, 2019, p. 72).

No ato de dançar, no contexto nativo dessa tradição, pude *compreender dançando* como se dança Ala Ursa, quais as suas relações com as outras linguagens artísticas que emergem nesta brincadeira, bem como obtive a compreensão da importância do entrelaçamento dos fazeres artísticos nesta tradição. No meu entendimento, a apreciação desta brincadeira é apenas um dos modos de aprendizado; para uma aprendizagem mais completa, é preciso experienciar os contextos das brincadeiras, vivenciar o campo.

De tal modo, dançar foi de extrema importância para a minha prática docente. Viver a brincadeira como ela é, saboreá-la em seus contextos nativos, abarcando outros tipos de habilidades que não só envolvem a dança, como a música e outros elementos, corrobora para uma prática docente viva, alimentada por uma constante transformação do conhecimento. Isso porque reconheço que,

[...] não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito Jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 103).

Sendo assim, acredito que a coerência da minha prática docente, neste trabalho, está em reconhecer a importância da artista e da brincadora no processo de transmissão

dos saberes tradicionais. Acredito que, nessa aproximação de contextos, podemos nos distanciar de formas educacionais generalizantes, que despotencializam os conteúdos das tradições populares e as possibilidades criativas de atuação dos professores artistas-docentes na escola.

2.3 Dança, escola e culturas populares

O presente trabalho desenvolve-se a partir da relação entre arte e culturas populares na escola. Como problematiza Canclini (2011), as diversidades de conhecimentos e perspectivas que permeiam os diferentes campos de saberes da cultura popular atravessam diferentes fronteiras e realidades aliadas a valores, relações humanas e visões de mundo. É na propositura de um processo criativo em dança que problematizamos como podemos modificar a compreensão dos saberes tradicionais no ambiente escolar, ao transformar as relações de ensino e aprendizado em uma criação artística que valoriza e considera a cultura popular enquanto conhecimento artístico.

As danças tradicionais estão presentes na região Nordeste e em todo o território brasileiro, em diversos contextos, sejam eles festas, terreiros, festivais, comunidades, palcos, concursos, ruas e escolas. No contexto da educação formal, a inserção desses saberes populares é pautada por leis e documentos que exigem e orientam a importância destes conhecimentos na educação.

Dentre eles, destacam-se: as competências orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2001) apontam que as manifestações tradicionais devem ser “valorizadas pelos professores, estando presente nos repertórios dos alunos, pois são partes da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para aprendizagem”, sendo estas também consideradas pela Lei Nº 13.415/2017, que constitui o ensino de arte nas suas expressões regionais como conteúdo obrigatório na educação básica.

No entanto, a exigência ou orientação para o ensino das culturas populares na escola não se aplica aos procedimentos de como abordar esses saberes dentro do ambiente escolar, tornando muitas vezes essas práticas pedagógicas fazeres que não valorizam ou não dão o lugar merecido a esses conhecimentos.

No contexto da escola Municipal Padre Leonel da Franca e de tantas outras realidades escolares brasileiras, as linguagens artísticas e as suas expressões regionais ainda são mediadas por uma perspectiva folclórica. Esse conhecimento é atribuído

muitas vezes a uma autoria coletiva, reduzindo estes saberes a coletivos sem rostos ou falas, sem ações individuais, ou como se não pertencessem a determinados grupos com identidades próprias.

Historicamente, a ideia de tradição foi tratada, na maioria das vezes, de forma instrumentalizadora, supondo uma autoria coletiva e anônima, com a sobrevivência de um passado sagrado no presente reificado. A ausência de um esforço mais incisivo na definição dos limites, e da natureza específica desse objeto de estudo, certamente, contribuiu para a produção de indefinições terminológicas, manutenção de certo desconhecimento do campo e para a predominância de uma visão homogênea desse universo tão diversificado (ACSELRAD, 2015, p. 289).

Além de uma frequente invisibilização dos artistas da cultura popular, observo que estes conhecimentos nem sempre encontram um lugar de destaque dentro dos conteúdos de arte. Há também espaços que são dados aos momentos de festividades pedagógicas que nem sempre consideram toda a complexidade de uma manifestação tradicional.

Por exemplo, a festa do São João é um momento muito esperado no contexto da Escola Padre Leonel da Franca. O forró, sendo uma grande referência cultural da Paraíba, envolve o momento mais esperado pela comunidade escolar, com os pais participando da festa, na qual assistem as “coreografias” dançadas pelas crianças. Muitas delas foram desenvolvidas sem estabelecer relações com os conteúdos estudados em sala, não havendo uma discussão sobre o que estas danças ensinam às crianças e suas possibilidades. Todavia,

[...] os festejos populares são fenômenos da vida social que acompanham os homens desde a mais remota antiguidade. Suas motivações são de ordem cívica, religiosa e celebrativa. Sempre oportunizaram situações de encontro, partilha, sociabilidade. A festa sempre reuniu gerações para rezar, comer, dançar, cantar, jogar, vender comprar dentre outras atividades (COLARES, 2019, p. 59).

Como afirma Colares (2019), faz-se necessário pensar a festa na escola não só com mais uma data a ser cumprida, mas considerando a sua dimensão lúdica, criativa e interativa, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem por meio de uma reflexão crítica sobre a prática da arte na escola.

Ao me deparar com os livros didáticos de arte⁹, um dos poucos recursos que chegam para auxiliar o docente durante o ano letivo, observei que, em todos eles, os conteúdos de dança relacionados à cultura popular traziam informações superficiais e fragilidades que podem contribuir para um processo de ensino e aprendizado que continua a reproduzir compreensões sobre arte do senso comum e ideias generalizantes sobre as práticas e expressões locais. Neles, observei que as artes populares estão sempre nos capítulos relacionados a “atividades para datas comemorativas”. Na minha compreensão, tal categorização reforça a ideia de que as capacidades expressivas deste tipo de arte estejam ligadas somente às datas comemorativas e ao entretenimento, desconsiderando as relações complexas que interligam uma tradição a uma comemoração festiva, bem como os processos de enredamento que envolve a criação artística no âmbito da cultura popular.

Nos livros didáticos mencionados, os artistas destas tradições são inviabilizados, aparecendo nas imagens das danças referidas sem menção dos seus nomes, ou sem referência sobre suas contribuições artísticas, como, por exemplo, é feito aos artistas renomados da dança contemporânea. Esta constatação é corroborada pela pesquisadora Maria Acselrad (2019), ao discorrer sobre a maneira como os artistas se utilizavam de processos estéticos de agentes das culturas populares:

São muito recentes os casos, em que pesquisas artísticas de longa duração confere aos mestres e mestras da tradição um lugar de destaque, seja como fundamentais interlocutores, seja como professores ou mesmo como artista da cena, fruto de mergulhos profundos nestes universos estéticos (ACSELRAD, 2019, p. 82-83). A reversão deste quadro encontra-se, parcialmente, nas mãos de uma entrada recente da dança como área de conhecimento no campo acadêmico, viabilizando novos temas de pesquisa, práticas pedagógicas e abordagens epistemológicas (ACSELRAD, 2019, p. 83).

É também preciso considerar como os educadores levam à cena a cultura popular na escola. É perceptível que as abordagens e proposições que ainda imperam na escola e na educação formal são frutos dos processos históricos e das relações de classe pautadas em uma pedagogia colonial modelar. São marcas ainda resistentes, que no atual momento político do país vem tristemente reacendendo, sob o objetivo de

9 Os livros didáticos observados são: Lavelberg (2017), Lopes (2017), Presto (2017) e Pougy (2014).

desenvolver uma abordagem pedagógica em face aos interesses das classes dominantes, e não para as classes periféricas que frequentam a escola pública brasileira:

O que é arte não é apenas uma questão estética: é necessário levar em conta como esta questão vai sendo respondida na intersecção do que fazem os jornalistas e os críticos, os historiadores, e os museógrafos, os *marchands*, os colecionadores e os especuladores. Da mesma forma, o popular não se define por uma essência *a priori*, mas pelas estratégias instáveis, diversas, com que os próprios setores subalternos constroem suas posições, e também pelo modo como o folclorista e o antropólogo levam à cena a cultura popular para o museu ou para academia, os sociólogos e os políticos para os partidos, os comunicólogos para a mídia (CANCLINI, 2011, p. 23).

De acordo com Canclini (2011), é preciso desfazer as correntes protagonistas que levaram o popular à cena, sendo estas: o *folclore*, as *indústrias culturais* e o *populismo político*. Busco alterar minimamente este caminho, ao valorizarmos, nesse processo artístico-pedagógico, o redimensionamento da compreensão de cultura popular. Isto implica na escolha metodológica de não negligenciar o espaço de escuta aos sujeitos envolvidos na atividade em questão, valorizando as perspectivas dos *artistas-brincadores*, da *artista-docente* e dos educandos.

Portanto, a partir das situações apresentadas, revela-se que, no contexto da educação formal, faz-se necessário não apenas contemplar estes saberes dentro da escola, mas implementar outros direcionamentos e maneiras de como abordar a cultura popular na escola, de modo que os seus saberes e seus artistas estejam implicados numa abordagem metodológica de valorização das suas lógicas próprias, de seus sentidos e suas expressividades.

Por isso, este trabalho emerge de uma perspectiva pedagógica decolonial de educação, que considera a construção do conhecimento por uma ótica que valoriza as multiplicidades de saberes, considerando os conhecimentos dos sujeitos subalternizados, “caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Sem o intuito de apresentar uma abordagem modelo a ser seguida, mas compartilhar algumas ações e reflexões levantadas por essa pesquisa, a fim de propor uma proposta pedagógica decolonial, apresento duas estratégias utilizadas nesse processo artístico pedagógico. A primeira trata do redimensionamento da compreensão das Festividades.

Como já mencionado em seção anterior, as datas comemorativas fazem parte do calendário oficial da escola formal. Contudo, o esvaziamento de sentido que é dado para esse momento precisa ser transformado ao compreender que a festividade é um momento fundamental para as manifestações tradicionais, bem como para as crianças em suas referências culturais:

A festa, a qual nos reportamos, é aquela que ocorre na comunidade e que por fazer parte da vida da criança não pode deixar de estar no currículo, bem como ser base da vida comunitária lócus de fundamentação de saberes escolares. Todo conhecimento escolar deve encontrar fundamentos nos saberes enraizados na vida cotidiana da criança de onde deve partir para adquirir novos conhecimentos (COLARES, 2019, p. 60).

Sobre essa perspectiva, nesta pesquisa, a data comemorativa dia do Folclore, e renomeado para o dia da Cultura Popular, transforma-se numa ocasião em que recebemos a visita da Ala Ursa Sem lenço e sem documento na escola, construindo uma relação mais aproximada com *artistas-brincadores*. Outra ocasião contemplada foi a festividade do Carnaval, que deu espaço para a apresentação da nossa performance, trazendo para a comunidade escolar o exemplo de que um processo artístico-pedagógico pode estar relacionado com as festividades.

Sendo assim, essas ações não tiveram o objetivo de contemplar as ações pedagógicas já existentes na grande curricular; pelo contrário, a perspectiva é de consciência de que estamos condicionados a este sistema educacional, mas que, na nossa prática artística e pedagógica, podemos desenvolver ações de oposição e reinvenção desta estrutura.

Ainda sendo singelas estas ações diante de toda a necessidade de ser reformulado o trabalho com as culturas populares na educação formal, reitero a necessidade de se desenvolverem projetos que desafiem as estruturas homogeneizantes, com a intenção de “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24) corroborando para se assumir alguma postura de enfrentamento perante estas, que ainda minimizam os sentidos e conhecimentos da cultura popular.

2.4 O iniciar de um processo artístico e pedagógico

Que coloquemos os pequenos como centro do processo, valorizando seus talentos, sensibilidades, imaginações e inteligências criativas ao compreender o mundo.

Fernanda de Souza Almeida (2018, p. 19)

Nesta seção, pretende-se apresentar os momentos iniciais do contato com o grupo focal e a pesquisa na escola que corresponde ao período de fevereiro a março de 2019, a escolha de caminhos metodológicos que foram seguidos, quais direcionamentos foram tomados no processo de ensino e aprendizagem e na relação docente e educandos. Portanto, apresento algumas observações sobre o grupo focal e as estratégias adotadas.

O grupo focal é composto por uma turma de 27 alunos, matriculados no 4º ano (turma B, do turno da manhã) do Ensino Fundamental I, com faixa etária que varia entre crianças de 08 a 12 anos. São meninas e meninos que em grande maioria não teria tido contato com aulas de dança no ambiente educacional porque eram novatos na escola ou não teriam sido meus alunos em anos anteriores. Eles conhecem a arte da dança a partir de suas referências pessoais dos seus contextos sociais, culturais e referências midiáticas.

São crianças que, majoritariamente, estavam acostumadas a vivenciar na escola formal processos de ensino e aprendizado que não privilegiam o corpo, e que continuam a perpetuar uma educação voltada para um aprendizado que valoriza corpos sentados em cadeiras, enfileirados, em que a relação professor e educandos possui uma distância física, afetiva e espacial.

Observei o 4º ano B como uma turma composta por crianças diversas, com diferentes características, vivências e necessidades, que, como um grande grupo, apresentava dificuldades de concentração para escutar a professora, como também revelava uma grande timidez para se expressar e para se colocar em movimento. Eis que surgiram os desafios e as dificuldades de como propor um trabalho inverso ao que eles estão habituados, que privilegiasse o corpo em movimento. Como fazer a transição para uma aprendizagem que se predispõe a colocar o corpo em movimento?

Em primeiro lugar não se deve ignorar as dificuldades, mas partir das potencialidades, atentando-se às situações em que os pequenos obtêm sucesso. Em segundo, é necessário confiar na capacidade e oferecer oportunidades, educação e respeito, para tornar a vivência inclusiva e de qualidade, valorizando as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. Em terceiro, deve-se pensar em todas as barreiras (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal) que possam dificultar o acesso da criança ao

ambiente e/ou às informações, criando estratégias de acessibilidade, viabilizando sua participação (Almeida, 2018, p. 25).

Sendo assim, aponto alguns direcionamentos do *iniciar de um processo*, considerando que esses momentos iniciais foram muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e o envolvimento dos educandos com o processo criativo.

2.4.1 Aprender dialogando

Iniciávamos a aula sentados em uma grande roda, em que se aproveitava o espaço para introduzir uma conversa sobre a dança do Frevo e a brincadeira Ala Ursa. Eu tinha o intuito de compartilhar os meus conhecimentos prévios sobre a história do Frevo, a minha experiência como passista de Frevo e com a brincadeira do Carnaval. A conversa era estimulada com perguntas e indagações sobre a brincadeira Ala Ursa, mas respostas se expressavam timidamente.

Nem sempre o resultado era satisfatório; havia uma dificuldade de escuta e presença. Percebi que era preciso estimular esse momento da *roda de conversa* como parte da aula. A *roda de conversa* constitui em um momento inicial e final da aula, no qual não só compartilhávamos os conteúdos propostos, mas também era estabelecido a escuta do outro: era o momento de escutar o coletivo.

Em uma sala tradicional da educação, o professor permanece à frente da turma, fala de forma expositiva e aos educandos cabem poucas palavras. Há um distanciamento físico e espacial, com educandos em suas cadeiras e professores em suas mesas. A *roda de conversa* surge nessa pesquisa para instaurar um movimento contrário. Dispostos em uma roda e sentados ao chão, educandos e professoras estabelecem outra forma de se relacionar no contexto da escola e, especialmente, executa-se o exercício da escuta do outro.

2.4.2 Aprender com autoconhecimento corporal

Como já mencionado, muitos dos educandos nunca haviam tido aula de dança na escola, e, nas primeiras aulas, analisei algumas dificuldades relacionadas à escuta e à presença. Portanto, antes de dar início às oficinas das tradições estudadas, propus

algumas práticas de sensibilização corporal por meio da eutonia, sob o intuito de presentificar os corpos dos educandos para a possibilidade de aprender dançando.

A eutonia é uma abordagem somática de educação que tem por objetivo a “integração de mente e corpo e consciência corporal” (GANDOLFO, 2011, p. 114). As atividades propostas eram atividades sucintas e simples, e, a cada encontro, íamos acrescentando um nível maior de complexidade. Nessas atividades, chamadas de “iniciação à prática corporal”, propus alguns exercícios do movimento eutônico, como:

1. *A consciência das sensações na pele* — que consistiu no exercício de tocar no seu próprio corpo, observando temperatura, textura, volume e tamanho; 2. *O repulse* — que consistiu em empurrar a superfícies de apoio; 3. *Os micromovimentos* — que se caracterizam por pequenos movimentos com base na observação de um ou de mais ossos; 4. *E o movimento cotidiano* — que consistiu em realizar os movimentos e gestos do cotidiano da escola, com o interesse de gerar uma percepção dos nossos corpos no contexto da escola.

O objetivo dos exercícios foi de construir um estado de presença, considerado como um estado de ser e habitar o corpo, unindo atenção, intenção e percepção. Segundo Laurence Louppe (2007), “a presença depende de um tipo de usagem de si mesmo, enquanto uma técnica corporal (MAUSS, 2002), que seria gerada por uma certa aprendizagem em determinado contexto histórico e cultural (LARANJEIRA, 2014, p. 599)”.

Com a intensificação do tempo destinado para a sensibilização corporal, nessas primeiras aulas, diagnostiquei que os educandos familiarizados com o fato de poder expressar-se corporalmente se sentiam mais motivados a compartilhar seus saberes sobre a brincadeira Ala Ursa e as suas impressões sobre as aulas. Isso indica, portanto, que uma educação voltada para o autoconhecimento corporal repercute em construção do ensino e aprendizado que estimula uma participação completa dos educandos.

2.4.3 Aprendizado autorreferencial

Neste trabalho, um dos caminhos metodológicos consistiu em utilizar as referências culturais da docente e dos educandos como conteúdo para a criação artística. Nesse caso, utilizamos o Frevo e a Ala Ursa, mas poderiam ser outros temas ou manifestações. Assim, quebramos com a perspectiva de não trazer para o contexto escolar os conhecimentos prévios dos educandos.

Em umas das minhas visitas de campo, para apreciar a apresentação da Ala Ursa Urso amigo Batucada¹⁰, na prévia carnavalesca do Bloco viúvas da Torre, notei que, antes de iniciar a festa, os alunos estavam brincando de Ala Ursa pelas ruas do bairro, com roupas, máscaras e instrumentos improvisados, estando totalmente presentes no exercício desta manifestação.

Na aula seguinte, sugeri que criássemos juntos uma ação de *brincar* de Ala Ursa. Como sugerido por uma aluna, os grupos se dividiriam entre os amigos e, no final, apresentariam uma proposta. Daí por diante, fui bombardeada por uma grande quantidade de referências de alunos com experiências diversas; todos tinham uma história para contar sobre o contato com esta manifestação. Sensibilizei-me para o processo de escuta, que inicialmente me parecia um grande desafio naquele contexto, e compreendi que a dificuldade de escutar advinha de um processo de não ser escutada dentro do ensino e aprendizado.

Com o estímulo dos objetos da brincadeira, como a máscara de *urso* e tambores de brinquedo, coloquei-me no lugar de escuta, e dei ampla liberdade para que os educandos gerenciassem o nosso encontro. Muita bagunça aconteceu, mas também o compartilhamento de saberes e aprendizados mobilizados com a brincadeira, a arte e o corpo.

Ouvi e dei protagonismo às suas histórias inventadas de Ala Ursa, movimenteimei-me em suas concepções de dança do *urso*, toquei em tambores de brinquedo os *toques* das Alas Ursas ensinadas pelos alunos. Na falta de tamborins, inventamos instrumentos com as bancas escolares. A *escuta* e a *presença* atentas que demonstraram ao vivenciar este momento me levou à necessidade da proposição de processos de ensino e aprendizado e de criação pautados por um aprendizado autorreferencial.

De acordo com Gonsalves (2014), só aprendemos com base em nossas próprias referências, percepções e elaborações internas. A autora conceitua este processo como organização autopoietica, a partir do conceito desenvolvido por Maturana e Varela. Este conceito indica que o indivíduo elabora o seu processo de aprendizado primeiramente pela sua capacidade de construir significados próprios:

10 O Urso amigo batucada é uma Ala Ursa reconhecida na categoria profissional proveniente do bairro do Rangel, em João Pessoa - PB. O seu fundador é o artista-brincante Adilson de Souza (Dal Zapata), também presidente da Associação de Ala Ursas.

Tem como referência a sua identidade autoproduzida, ou seja, ela se realiza primeiramente pela sua capacidade de construir significados próprios. Isso significa que o processo autopoietico é um processo de individualização por intermédio do qual a autonomia do indivíduo não capta a informação exterior, mas acolhe-a por meio do fenômeno interpretativo (GONSALVES, 2014, p. 24).

Baseado nessa perspectiva, as etapas aqui explicitadas estimularam os educandos junto à docente a desenvolver um empoderamento dos seus próprios saberes prévios, conhecendo os seus próprios corpos, auxiliando no comprometimento com a criação artística em um processo de participação coletiva, considerando que, quando tomamos consciência de aquilo que sabemos e somos, estamos aptos para desenvolver uma autonomia individual e auto-organizativa, sendo capazes de compreender a nós mesmos, aos outros e a tantos mundos possíveis.

3 MÚLTIPLOS CONTEXTOS: FREVO E ALA URSAS

Historicamente, o Frevo e a Ala Ursa são manifestações tradicionais que têm seus momentos de grande evidência no Carnaval. Embora essas tradições possam fazer parte do mesmo contexto da festividade brasileira, elas são manifestações distintas. Ainda que elas possam apresentar algum tipo de semelhança, nesta pesquisa, interessamos compreendê-las por suas heterogeneidades, diversidades e diferenças. Portanto, a compreensão que ampara esta discussão refere-se ao entendimento de cultura, que considera cada tradição em suas próprias dinâmicas.

Nesta seção, pretendemos trazer os fatos históricos e sociais relacionados a essas tradições que ampararam o nosso processo artístico pedagógico, considerando o *contextualizar da proposta triangular de Ana Mae Barbosa* como proposição chave para esta pesquisa: “A proposta de contextualização dos trabalhos artísticos não pode se restringir às histórias e historicidades, contextualizar é estabelecer relações”. (BARBOSA, 1998 apud MARQUES, 2010, p. 161). Acreditamos que, estabelecendo relações com as historicidades que reconhecem os sujeitos implicados nestas tradições, afastar-nos-emos de uma visão folclorista que mais se interessa pelos “bens culturais – lendas, músicas- que os agentes que a geram e os consomem” (CANCLINI, 2011, p. 211).

Sendo assim, almejamos que o processo de *contextualizar* estas tradições não se resume a informações e dados de suas histórias, mas que as entrevistas e os depoimentos dos artistas-brincadores, a observação de campo e os referenciais teóricos que contextualizem os sujeitos fazedores destas tradições sejam importantes para que, na educação formal, possamos compreender as culturas populares sob a ótica de suas práticas e experiências, ampliando, assim, as leituras de dança e de mundo.

3.1 Dança do Frevo e desdobramentos

Na dança do Frevo, o seu repertório é reconhecido como *passo* e os seus artistas são chamados de *passistas de Frevo*. Os *passos* podem ser dançados de diferentes formas, individual ou coletivamente, de maneira improvisada ou em coreografias, ocupando ruas, praças, ladeiras, palcos, teatros e afins.

Os *passistas de Frevo*, advindos de diferentes contextos, escolas e formações, assumem distintas denominações, tais como: *passista de rua*, *passista de palco*,

passista-folião, entre outras. Há ainda os *passistas de Frevo*, que desenvolvem processos artísticos e criativos, levando para a cena artística, por meio de diferentes abordagens, espetáculos, performances, solos e pesquisas inspiradas nessa tradição.

Para além dos *passistas de Frevo*, podemos destacar a existência de outros corpos em movimento, sendo estes os foliões, que brincam nas multidões, os porta-estandartes, os bonecos gigantes, as flabelistas dos blocos líricos¹¹ e tantos outros personagens e sujeitos. É nas agremiações, nos blocos líricos e nas troças¹² que uma diversidade de corpos se coloca em estado de dança e movimento, compondo a manifestação do Frevo.

Na música, “o frevo se subdivide em três tipos: frevo de bloco, frevo canção e frevo de rua. Sendo o primeiro tocado pelas orquestras de pau e corda, acompanhando os blocos líricos; o segundo executado por bandas e orquestras e o último subdivido em mais três estilos: frevo ventania, frevo coqueiro e frevo abafo, executados por orquestras de metais e mais comumente utilizados para realização do passo” (SALES, 2013, p. 10). A música do frevo é extremamente reconhecida regionalmente, nacionalmente e até mundialmente, também transitando entre ruas, trios elétricos, palcos, teatros etc.

No ano de 2016, preparando as minhas aulas na escola municipal Padre Leonel da Franca, deparei-me especificamente com o livro, *Ápis: arte*, 4º e 5º ciclo ano (2014), da editora Ática, organizado pela autora Eliana Pougy, que trazia como conteúdo a dança do Frevo. Neste livro, a referida tradição é retratada como uma “mistura entre as culturas africanas e europeias” (POUGY, 2014, p. 336). Os passistas de Frevo que aparecem na imagem que ilustra o texto são denominados de “foliões”, não tendo os seus nomes, nem menção ao contexto do qual fazem parte.

A publicação refere-se à capoeira como luta e dança que deu origem à dança do Frevo. Essa compreensão está relacionada a uma visão legitimada e discutida por muitos pesquisadores, que afirmam a influência da capoeira para tal tradição. Contudo, não menciona que, além dos capoeiras, outras categorias foram importantes para a construção do Frevo.

¹¹Corresponde a uma manifestação tradicional composta por uma orquestra de pau e corda e por integrantes que dançam no ritmo do frevo de bloco, fantasiados em alusão aos antigos carnavais.

¹² Agremiações referem-se a um conjunto de pessoas que desfilam no carnaval, de forma organizada, participando de uma mesma brincadeira ou tradição. Blocos líricos é um tipo de agremiação carnavalesca, composta por orquestra de pau e corda e integrantes fantasiados à moda antiga, cantando frevos-de-bloco que remetem aos antigos carnavais. Já a Troça é um clube de Frevo em menor dimensão, que de forma simples se apresenta nas ruas e nos bairros da cidade, estando explícito o espírito crítico e zombeteiro dos foliões.

De acordo com Araújo (1996), com os primórdios da República tem-se o surgimento de uma nova camada popular, composta por distintos segmentos sociais, dentre eles diversos seguimentos de trabalhadores, bem como associações populares, em que também se encontravam os grupos de “partidos de capoeiras” ou “maltas”.

Os capoeiras também conhecidos por brabos ou valentões, tradicionalmente originavam-se nas camadas populares e, no geral, eram negros e mulatos livres ou escravos. Mais tarde, membros de outros segmentos sociais aderiram à capoeira, sendo possível encontrar senadores, deputados, funcionários públicos, oficiais da marinha e do exército e gente da polícia praticando a luta. Porém, o capoeira de rua, aquele que tinha na capoeiragem o seu modo de vida, costumava ser negro ou pardo (ARAÚJO, 1996, p. 332).

Não só os grupos designados por capoeiras influenciaram o que atualmente conhecemos por *passo*, ou dança do Frevo. O encontro entre essas camadas populares e diversos grupos de trabalhadores foi o motor que gerou essa tradição. Outro, segmento importante no surgimento do Frevo foi o clube de pedestres. Segundo, Araújo (1996), os clubes de pedestres eram clubes carnavalescos que reuniam pessoas de uma mesma profissão ou de um mesmo local de trabalho oriundos de classes trabalhadoras urbanas e pobres que passaram a integrar os festejos carnavalescos de rua da cidade do Recife, a partir da década de 1880.

Mesmo sem ter o interesse de discutir a origem do Frevo neste trabalho, é preciso compreender a dimensão social e histórica dessa tradição e a importante contribuição dos agentes sociais envolvidos, que eram e ainda são os sujeitos oriundos das classes populares:

Compõem o material que criou o frevo todos os que frequentavam o centro do Recife àquela época: operários do porto, das fábricas e do comércio, jornalistas, profissionais liberais, biscateiros, desempregados e marginais. Gente que se reunia para, num momento de divertimento, acompanhar as bandas do exército e da polícia militar, que desfilavam e realizavam retretas em praça pública. Acompanhando o espírito da época e os movimentos que surgiam na multidão, os músicos das bandas aceleraram o andamento das músicas de moda, como o maxixe e a polca, e foram criando a música frevo. Ao mesmo tempo, era gestada a dança do frevo, que sugeria volteios e dinâmicas para a música que estava sendo criada. Aos poucos, as novas músicas foram ficando famosas e os passos ganharam nome, sendo citados nos jornais da época. Era o frevo que tomava suas formas (VICENTE; SOUZA, 2015, p. 28).

A dimensão social que atravessa esta tradição é questão importante a ser debatida neste trabalho, pois, além de apresentar seus dados históricos, é preciso evidenciar que as classes periféricas e trabalhadoras são também produtoras de conhecimento e de arte. Assim, contribui-se para uma perspectiva da arte na educação pública, que não descaracteriza ou trata de maneira superficial e estereotipada as produções artísticas relacionadas às tradições e que, sobretudo, reconhece quem são os artistas dessas produções, muitas vezes marginalizadas e invisibilizadas pelas instituições formais de educação.

Como mencionado no capítulo anterior, os livros didáticos (o manual do professor) são um importante instrumento de suporte para a prática docente na educação formal. Prática docente esta que muitas vezes está distanciada do fazer artístico. A perspectiva de que os materiais didáticos da escola formal precisam estar alinhados com o pensamento pedagógico decolonial propõe aqui dar visibilidade aos artistas-brincadores que compõem estas tradições.

Para isso, cabe afirmar a premissa de que a dança do Frevo “é oriunda das camadas populares, mais pobres e subversivas do Recife” (VICENTE, 2009, p. 46), e que as camadas populares que desenvolveram o Frevo tornaram-se uma “cultura que se impôs, antes de tudo pelo gesto, pelo corpo, pelos movimentos associados, quase sempre ao ritmo musical e ao canto” (ARAÚJO, 1996, p. 364), assim, podemos reescrever uma contextualização histórica mais aproximada da arte, da vida e da sociedade.

Diante do exposto, apresento alguns referenciais a respeito da dança do Frevo, que possam ampliar a compreensão dessa dança, bem como o meu entendimento pedagógico e artístico sobre essa tradição. A primeira questão que precisa ser levantada é que a dança do Frevo possui um método sistematizado de ensino e aprendizado, chamado Método Nascimento do Passo (MNP), desenvolvido pelo passista Francisco do Nascimento Filho, o Mestre Nascimento do Passo¹³.

Ele, na cidade do Recife - PE, por mais de 30 anos, ensinou, desenvolveu e divulgou a dança do Frevo, influenciando diversas escolas e grupos de danças populares, e contribuindo de maneira significativa para a sua tradição:

13 Francisco do Nascimento Filho foi um passista de Frevo, reconhecido como Mestre, pois difundiu uma metodologia de ensino e aprendizado da dança do Frevo e propagou amplamente a cultura e a arte desta tradição. Para mais detalhes, ver: Queiroz (2009), Vicente (2009), Vicente e Souza (2015).

Em cada localidade, seu método e os movimentos do Frevo foram assimilados e desenvolvidos de forma própria pelos alunos, que se tornaram professores e diretores de grupos. Portanto, apesar da diversidade de formas de realização do Frevo, em todos há um legado deixado por Nascimento do Passo (VICENTE; SOUZA, 2015, p. 34).

Para Queiroz (2009), o Método Nascimento do Passo (MNP) foi uma importante ação pedagógica para a democratização do ensino dessa dança. A autora e passista de Frevo foi aluna do mencionado Mestre e, em sua compreensão, o referido Método está classificado da seguinte maneira: 40 passos básicos, famílias dos passos, variantes dos passos, a roda e as modalidades. Esta organização influenciou diferentes metodologias de aulas de Frevo.

Já para Vicente e Souza (2015), o Método Nascimento do Passo (MNP) é uma importante metodologia de ensino e aprendizado que ajudou a salvaguardar o Frevo em momentos que esteve em vias de desaparecimento, além de ser uma importante contribuição para o ensino desta dança. Os autores ampliam o ensino da dança do Frevo e, em diálogo com os fazedores desta tradição, propõem práticas criativas sem descaracterizar a dança, valorizando as suas potencialidades artísticas. Os autores abordam o processo de ensino e aprendizado da dança do Frevo ao ressaltar a importância do cuidado com o corpo, contribuindo com informações a respeito da saúde corporal relacionadas às práticas da dança do Frevo.

Outro elemento de relevância no Método Nascimento do Passo (MNP) se refere às Modalidades. Estas correspondem às possibilidades de interpretação dos movimentos a partir da utilização de características, teatrais ou da personalidade do indivíduo e são denominadas como: o cinquentão, o bêbado, o capoeira, o mamulengo, o ginasta no passo, o caracolado, a mulher pernambucana e a criança.

Dentre as modalidades, podemos destacar a modalidade *criança*. Sobre esta, o passista Gil Silva observa que o Mestre Nascimento do Passo já refletia a respeito das especificidades da dança no corpo da criança:

Quando ele, o Mestre dava aulas, observava as crianças dançando, aquela informação que chegava no corpo da criança, sem se preocupar com as pernas, ou braços, mas tentava realizar ao seu próprio modo a Dança. A gente não tinha atinado para isso e ia corrigir, aí ele chegava e dizia: Olha, presta atenção isso é a modalidade criança! (Mestre Gil Silva em entrevista concedida à autora, em 28/10/2018)

O Método Nascimento do Passo (MNP) é uma referência para o processo de ensino e aprendizado dessa dança e tem sido, ao longo dos anos, incorporado de diversas maneiras por diferentes contextos. Para mim, como passista de Frevo, é um alicerce, uma referência que, na minha prática, transformou-se pelo interesse de maior compreensão sobre a dança do Frevo.

Durante a minha trajetória, sendo formada pela Escola de Frevo do Recife (2006) e pela Escola Brasília (2008), interessei-me em compreender os processos de ensino e aprendizagem que envolvem a dança do Frevo. Em 2013, como Trabalho de Conclusão de Curso¹⁴ de graduação em Dança, investiguei a incorporação do Método Nascimento do Passo (MNP) pelo grupo Guerreiros do Passo¹⁵. Entre os anos de 2014 a 2016, investiguei as possibilidades de organização corporal dessa dança em processos de improvisação do movimento e experimentação. Nesta pesquisa, interessa-me investigar as possibilidades de incorporação da referida dança no contexto da educação formal.

Portanto, o interesse aqui não é de discutir questões pedagógicas e metodológicas do Método Nascimento do Passo (MNP), mas apresentar a ideia que venho desenvolvendo de como trazer esse conhecimento para a educação básica e o ensino formal, “levando em consideração os distintos processos de preparação e construção do corpo que caracterizam as histórias corporais de alunos, por um lado e de brincadores por outro” (ACSELRAD, 2015, p. 288).

Há 15 anos, a dança do Frevo, como uma linguagem artística, atravessou minha vida, apresentando não só um repertório de movimento e de aprendizado, mas formas de existir no contexto da minha cidade de origem (Recife), também me apontando interesses e caminhos profissionais na dança. No meu processo de aprendizado do *passo*, percorri espaços informais e não formais de educação. Com o Frevo, dancei no chão da rua, em palcos, em trio elétrico, apresentações em eventos, festivais, teatros fechados e ao ar livre, acompanhei orquestras, desci ladeiras, fui para rua só para ouvir o Frevo, ou só para dançá-lo, como também dancei em um bloco lírico.

Desde o período da minha graduação em Dança, venho me disponibilizando a *pensar/dançar* a dança do Frevo, de modo que processos de ensino e aprendizagem e

¹⁴ Mais detalhes, ver: Sales (2013).

¹⁵ Os Guerreiros do Passo são um grupo de passistas e professores de frevo, formados por ex-alunos do mestre Nascimento do Passo e discípulos da sua metodologia que atuam na cidade do Recife - PE, na educação não-formal, realizando atividades pedagógicas e artísticas no espaço público.

criação possibilitem não só o aprendizado, mas o autoconhecimento. Após a finalização da minha graduação, entre os anos de 2013 a 2014, tive a oportunidade de trabalhar, como dançarina/pesquisadora no projeto de Pesquisa Dança de Fronteira (2014), em Recife - PE.

Esse projeto era dirigido pela dançarina/pesquisadora Maria Acselrad e reunia dançarinos/pesquisadores mobilizados em compreender os princípios de movimentos da dança do Frevo, do Maracatu, do Caboclinho e do Cavalo-marinho. Nesta prática, princípios de movimento eram reconhecidos como forças motrizes que reabastecem de sentido e qualidade as danças tradicionais.

Participar desse trabalho foi de extrema relevância para ampliar o meu repertório de criação e compreensão da dança do Frevo, como também me apresentou novos sentidos para o meu campo de pesquisa. Aprofundando o meu campo no contexto da rua, ampliei a noção de dança e corpo não só para o *passista* de Frevo, mas para os corpos que dançam Frevo nas multidões do Carnaval pernambucano. Portanto, venho buscando, como artista e profissional da dança, *caminhos/sentidos* de reelaboração desta dança em distintos contextos. E, assim, pergunto-me: como pode a dança do Frevo ser trabalhada no contexto da Escola?

De acordo com Marques (2007; 2010), os conteúdos específicos da dança são: estruturas do aprendizado do movimento; disciplinas que contextualizem a dança e a possibilidade de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica); e apreciação estética. Pensando a dança do Frevo por essa ótica, os seus conteúdos específicos seriam: estruturas do aprendizado do movimento (o Método Nascimento do Passo – MNP), contextualização da dança (a história do Frevo) e possibilidade de vivenciar a dança em si (os passos, as estruturas espaciais, os princípios de movimento presentes nesta dança, a relação dança e música existente no improviso da dança do passista).

No processo artístico e pedagógico desenvolvido na escola, as oficinas serviram como base para a criação das *ações performativas*. Buscou-se construir exercícios que relacionassem os passos específicos do Método Nascimento do Passo (MNP), a relação dança e música, princípios de movimento e modos de dançar sozinho, em duplas e em grupos, que observamos na dança do Frevo. A experimentação destes conteúdos se deu a partir da criação de situações improvisadas, que remetem às dinâmicas dessa dança, abrindo espaço também para as proposições de movimentos desenvolvidas pelos educandos.

Elaborando os sentidos metodológicos de uma dança que, hoje, em minha trajetória, faz “morada” e está presente em meu corpo, o Frevo, neste trabalho, busca não só apresentar um repertório, um universo cultural existente, mas apresenta-se para os educandos como investigador do movimento, do passo, do improviso. Possibilita, dessa forma, que o processo de aprendizado de uma dança tradicional possa dialogar com o contexto dos educandos, estimulando-os ao conhecer a mim e a dança do Frevo, para que possam conhecer seus corpos, investigar e criar.

3.2 La Ursa, Urso e Ala Ursa

*Ala Ursa quer dinheiro,
e quem não dá é piranguero!
Ala Ursa quer dinheiro,
e quem não dá é piranguero!*

Verso entoado pelos brincadores/as da Ala Ursa

Se na tradição do Frevo os seus referenciais teóricos e históricos encontram-se em processos de expansão e crescimento, na tradição La Ursa, os referenciais são escassos e com poucas descrições. Na pesquisa bibliográfica deste trabalho, tive dificuldades para encontrar pesquisas¹⁶ e trabalhos científicos referentes a essa manifestação.

Para realizar a pesquisa bibliográfica sobre o assunto, visitei o Centro cultural São Paulo, na capital paulistana, onde se localiza a Discoteca Oneyda Alvarenga¹⁷, que salvaguarda o acervo da missão de pesquisas folclóricas¹⁸ de Mario de Andrade (1893-1945)¹⁹. O acervo da missão de pesquisas folclóricas abriga mais de 30 horas de música gravada, 15 filmes curtos e inúmeros objetos, porém, nem mesmo neste imenso acervo

¹⁶ Destaco que, ao final da minha pesquisa, houve a publicação da dissertação de mestrado: MACEDO, Livia Alves dos Santos. **Viva o urso Sem Lenço, Sem Documento! Brincando de Ala Ursa no Carnaval de João Pessoa**. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2020. Esta foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, (PPGA/UFPB), cujo o tema aborda a mesma Ala Ursa aqui pesquisada.

¹⁷ A discoteca Oneyda Alvarenga foi criada em 1935, por Mario de Andrade, e possui acervo especializado em música popular e erudita, constituído por discos, cds, partituras, periódicos e livros. Para mais detalhes, acessar: <http://centrocultural.sp.gov.br/acervo/#discoteca>.

¹⁸ A missão de pesquisas Folclóricas foi idealizada por Mario de Andrade. Em 1938, foi enviada uma equipe de pesquisadores às regiões Norte e Nordeste do Brasil, com o intuito de gravar e filmar as mais diversas manifestações populares.

¹⁹ Mário de Andrade foi folclorista, poeta e escritor, também conhecido como um dos responsáveis pela consolidação do movimento modernista no Brasil.

da cultura tradicional do país foi encontrado alguma menção ou registro referente a La Ursa, Urso ou Ala Ursa.

La Ursa, Ala Ursa ou Urso são formas de denominar a brincadeira que, no contexto carnavalesco, apresenta como personagem principal a figura do *urso*. Dependendo da região geográfica e cultural que esta brincadeira se desenvolve, o *urso* assume diferentes significados, posturas e modos de se relacionar. De acordo com Aranha (2014), podemos observar a presença desta manifestação entre três estados brasileiros: Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Ala Ursa ou La Ursa é uma brincadeira de rua em que uma pessoa vestida de *urso* sai acompanhada por um grupo musical percussivo, conhecido como batucada, assustando as pessoas, principalmente as crianças, pedindo dinheiro e dançando.

No Carnaval pernambucano, podemos encontrar duas categorias desta manifestação: Urso e La Ursa. Na brincadeira do Urso, o personagem *urso* segue associado à figura de um caçador ou um domador e as músicas são cantadas por um coral, podendo ser acompanhado por instrumentos como sanfona, triângulo, pandeiro, surdos, dentre outros. As músicas possuem letras “que podem falar da própria brincadeira, do tema que o Urso traz para a avenida, ou ainda canções de duplo sentido associando o *urso* à figura de amante” (CATÁLOGO DE AGREMIÇÕES CARNAVALESCAS DO RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA, 2009, p. 243).

Nos referenciais teóricos aqui pesquisados, o surgimento do *urso* faz referência à herança europeia. Como aponta Benjamin (2001), a presença do *urso* na cultura ocidental (material e não-material) se apresenta em inúmeros registros, desde a mitologia, a literatura, as representações teatrais e de dança. De acordo com o mesmo autor, foram os primeiros colonizadores europeus que trouxeram a memória da presença do *urso* para o Brasil, “registros muitos antigos de expressões e comparações metafóricas da linguagem popular brasileira, relacionadas com o urso apresentam os mesmos significados que têm sido considerados atributos do animal nas culturas europeias” (BENJAMIN, 2001, p. 4)

Os “Estudos de Katarina Real (1967) sugerem que o ‘La ursa’, foi trazido da Europa por trabalhadores italianos, para o país no período colonial” (ARANHA, 2017, p. 59). Uma versão mais antiga aponta que na “crônica publicada em 1948, Ovídio da Cunha registra a ocorrência do urso no Carnaval do Recife como uma influência europeia” (BENJAMIN, 2001, p. 5).

Todavia, registros também apontam indícios de que essa tradição é resultado do processo de hibridização com outras influências culturais, tais como a africana e a indígena. De acordo com Aranha (2014), os estudos da antropóloga Katarina Real supõem que o aparecimento de tal manifestação pode ter ocorrido por meio de um processo de composição de culturas europeias e brasileiras, como o bumba-meu-boi, o cavalo-marinho e o reisado. Outra proposição tem como referência a presença do *urso* em relação a outras brincadeiras:

Folguedos populares, variantes do bumba-meu-boi, dão conta da existência de um “entremeio de urso”. Representava-se a situação do espetáculo dos ciganos italianos, onde um dos atores, utilizando a vestimenta, representava o personagem “urso”, enquanto um outro representava o “italiano” que oferecia o espetáculo do urso amestrado que dançava e fazia medidas (BENJAMIN, 2001, p. 5).

Em um registro mais contemporâneo, na cidade do Recife - PE tem-se a “constatação da criação de grupos de Ursos por ‘solicitação’ de entidades de cultos mediúnicos afro-indígenas, as quais teriam manifestado o desejo de brincar o carnaval”. (BENJAMIN, 2001, p. 6). Este fato ocorreu em dois *ursos*, o Urso do Zé Pinga, em que os “participantes são ligados à Jurema Sagrada”, (CATÁLOGO DE AGREMIÇÕES CARNAVALESCAS DO RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA, 2009, p. 252), e no Urso velho de Angola.

Benjamin (2001, p. 6) ainda pontua que, no decorrer do tempo, novos significados vão emergindo nos Ursos de Carnaval do Recife. Ele aponta que a “recriação das apresentações dos ciganos com seus ursos amestrados” vem incorporando outras atribuições relacionadas à religiosidade e à obscenidade:

A partir da segunda metade da década de setenta do século passado, começaram a ser vistos grupos de ursos-de-carnaval cuja significação estava se modificando. Esta diferenciação pôde ser verificada na denominação dos grupos, no motivo visual expresso nos seus cartazes, na inclusão de novos personagens, nas letras de suas marchas e na expressão gestual dos beração²⁰ de costumes, as apresentações dos ursos vêm assumindo, a cada carnaval, a temática da sexualidade no rumo da permissividade até atingir a obscenidade explícita. (BENJAMIN, 2001, p. 6)

20 Refere-se a um conjunto de costumes.

Há poucas referências sobre a chegada dessa tradição na cidade de João Pessoa - PB. De acordo com Aranha (2014), a versão que se tem registrada refere-se aos relatos do autor Will Leal, nos quais supõe-se que o surgimento da Ala Ursa esteja relacionado a “alguns fatos históricos ligados à política e ao desenvolvimento social do estado, no início do século XX, quando vieram os meios de entretenimento como os circos e as companhias de teatro” (ARANHA, 2014, p. 24). O autor ainda diz que estas apresentações e atrações eram chamadas por “La ursa vinda da África” (ARANHA, 2014, p. 24).

Em depoimento, o presidente da associação das Alas Ursas de João Pessoa, *Adailton de Souza (Dal Zapata)*, comenta qual o referencial histórico que ampara a sua compreensão sobre o surgimento da Ala Ursa na capital paraibana:

Existem algumas versões que conheço sobre a chegada da Ala Ursa no Nordeste, consequentemente na Paraíba. Uma diz respeito a chegada dos ciganos espanhóis, trazendo um urso animal “adestrado” amarrado em uma corrente, para pedir dinheiro na cidade, houve a proibição do urso animal, e o urso foi substituído por humanos vestidos de urso. Outra versão, é a dos circos europeus, que chegavam à cidade trazendo um urso branco acorrentado, entre seus números de circo. Atualmente, o urso tem o lado do ‘mangueio²¹’, do pedir, e o lado do urso circense (Entrevista concedida à autora, em 16/01/2019).

De acordo com Aranha (2014), atualmente existem duas categorias de Ala Ursas na cidade de João Pessoa – PB, as Ala Ursas espontâneas e as Ala Ursas profissionais. A primeira estaria ligada a grupos de crianças e adolescentes que, de forma independente, organizam-se improvisando trajes e instrumentos de música, e saem pelas ruas da cidade, brincando, desordenando e pedindo dinheiro. A segunda categoria compreende as Ala Ursas que participam do Carnaval Tradição, concurso carnavalesco organizado pela prefeitura do município que estabelece a necessidade de organização mais formal, com a presença de um diretor, e desenvolve ações educacionais não-formais em comunidades.

A denominação La Ursa é mais conhecida no contexto pernambucano. Já na cidade de João Pessoa - PB, frequentemente utiliza-se o termo Ala Ursa. Na La Ursa, a batucada pode ser desenvolvida com crianças batendo latas e cantando “La ursa quer dinheiro, quem não dá é pirangueiro” (CATÁLOGO DE AGREMIações CARNAVALESCAS DO RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA, 2009, p. 243).

21 Refere-se ao ato de pedir dinheiro nas ruas.

Outra referência do Carnaval pernambucano são as máscaras de urso desenvolvidas pelo ateliê Julião das Máscaras, em Olinda – PE.

Atualmente, as máscaras feitas com papel machê são confeccionadas pelo artesão João Dias Vilela²², neto do artesão Julião das máscaras. Durante o período carnavalesco do ano de 2020, o artesão foi entrevistado pelo portal Leia Já, em matéria que relatou a sua compreensão sobre os impactos culturais e sociais das máscaras de La Ursa produzidas por ele, nas periferias de Olinda - PE, durante o pré-Carnaval e o período carnavalesco:

Toda essa alegoria movimenta o bolso de jovens periféricos, que carregam tambores e instrumentos percussivos para animar o humilde cortejo. Ao fim, o dinheiro ‘apurado’ é partilhado entre os componentes. “Tem menino aqui mesmo que compra uma cabeça de La ursa, começa a brincar e daqui a pouco já tá com o próprio instrumento. Eles compram, fazem a roupa e já saem batendo: ‘a La ursa quer dinheiro, quem não dá é piranguero’. Então, tá empestado de La ursa. Para eles é oportunidade (GOUVEIA, 2020, s/p.).

Essa descrição se aproxima do que Aranha (2014) relata sobre a brincadeira Ala Ursa organizada por crianças e jovens nas ruas da capital paraibana:

Outro fato relevante que faz com que o La Ursa resista e se adapte às mudanças econômicas e sociais para existir como grupo alternativo é a utilização dos conhecimentos informais, construídos a partir de suas experiências cotidianas adquiridas na “rua”. Esses saberes, obtidos à margem do ambiente escolar, são incorporados e exercidos na construção do personagem e na elaboração do folguedo. É a sagacidade da malandragem aprendida na rua, a ginga, a alegria, a irreverência de se exibir e de interagir com o público. É uma possibilidade de transpor barreiras sociais, de respeitar os limites de hierarquia dentro do grupo, que se caracteriza, também, no desenvolvimento e no conhecimento das práticas utilizadas para confeccionar os objetos de forma artesanal. Utiliza uma diversidade de materiais disponíveis, sejam de natureza industrial ou manufaturada, mas cujo destino é a montagem do La Ursa (ARANHA, 2014, p. 29).

Em relação à Ala Ursa pessoense, observamos que o aparecimento desta brincadeira na rua pode apresentar distintas organizações. A Ala Ursa pode ser uma

22 João Dias Vilela é conhecido também pelo nome do seu avô Julião, “o Julião das máscaras”. João, que herdou o nome do pai, e é apelidado com o nome do avô, herdou também a profissão de artesão e a tradição de confeccionar máscaras de papel machê na cidade de Olinda - PE. A tradição familiar, do ateliê Julião das máscaras existe há mais de cem anos, sendo esta família de artesãos os responsáveis por confeccionar os primeiros bonecos gigantes de Olinda, bem como a máscara de urso com mais popularidade entre o carnaval olindense e pernambucano. Para mais detalhes, ver: Gouveia (2020).

brincadeira organizada apenas por crianças, geralmente de comunidades periféricas, que se arranjam entre si e de forma improvisada confeccionam a roupa do *urso* e os seus instrumentos. Essas crianças saem nas ruas, avenidas e sinais de trânsito, batucando, brincando e pedindo dinheiro.

Outro modo de organização é aquele composto por crianças, adolescentes, jovens e adultos²³. No caso dos grupos de Ala Ursas registrados na associação de Ala Ursas, deve existir um responsável (dirigente, mestre ou diretor) à frente da brincadeira. Há também a presença de pessoas mais velhas ou idosas (que podem ser mestres, admiradores, ou responsáveis pelas crianças e adolescentes), que já não estão mais coordenando a brincadeira, mas atuam na produção cênica, na confecção das fantasias e são fundamentais para colocar a brincadeira na rua ou na avenida.

Essas Ala Ursas dão início às suas atividades no segundo semestre do ano. Nesta preparação que antecede o Carnaval, ensaiam suas batucadas nas comunidades preparam e compõem as suas fantasias, ensaiam para o desfile do Carnaval Tradição e saem em cortejo pelas ruas dos bairros, centro, praias, entre outros espaços da cidade. Nesses trajetos que antecedem o período carnavalesco, os ursos brincam, pulam, dançam, provocam, assustam e animam as pessoas nas portas de suas casas e nas ruas da cidade.

Tal momento de transitar pelos bairros, além de remeter ao sentido principal da brincadeira, pode ser compreendido como uma preparação para o concurso do desfile Carnaval Tradição, garantindo, assim, não só uma arrecadação financeira para complementar os gastos da brincadeira, mas como também um momento para afinar a batucada.

De acordo com o já mencionado presidente da Associação de Ala Ursas de João Pessoa - PB, atualmente, na cidade, existem aproximadamente vinte e duas Ala Ursas registradas e que fazem parte do desfile do Carnaval Tradição, havendo também uma significativa quantidade de grupos de Ala Ursas que não estão registradas²⁴. Ele ainda evidencia a forte presença das Ala Ursas em outras cidades paraibanas, como Santa Rita, Bayeux, Rio Tinto e Sapé, sendo as três primeiras cidades da região metropolitana

23 Mais detalhes, ver: Aranha (2014).

24 Adailson Souza explica que nem todas as Ala Ursas estão registradas na associação. Comenta que, no bairro do Rangel, existem diversos Ursos não associados, como, por exemplo: As mulheres do negão, o Urso caveira, o Urso branco, o Urso polar e o Urso pé de lã.

de João Pessoa - PB e a última localizada na região geográfica imediata, a 42 quilômetros da capital.

O desfile do Carnaval Tradição é um concurso carnavalesco, organizado pela Fundação de Cultura de João Pessoa - FUNJOPE, que acontece nos dias de momo, na Avenida Beira Rio, no centro da capital paraibana. Durante três dias, desfilam blocos de Frevo, escolas de samba, tribos de Índio e Ala Ursas. Todas as tradições que participam do concurso recebem um fomento financeiro para colocar a agremiação na avenida e concorrem a uma premiação. Dos quesitos de julgamento que competem às Alas Ursas, estão o batuque original, a interação com a plateia, a cabeça de urso, a dança do *urso*, o estandarte, o figurino e a organização da avenida.

Como aponta Aranha (2014, p. 33), a participação das Ala Ursas no Carnaval Tradição de João Pessoa - PB tem influenciado a sua produção estética: “Durante esse evento e em outros, passam a assumir a categoria de espetáculo, de entretenimento, de um show business”. Portanto, a Ala Ursa que vamos tratar aqui é uma tradição que transita entre a rua e a passarela, entre a brincadeira de rua e os processos de espetacularização.

Atualmente, as Ala Ursas participantes ou não do desfile do Carnaval Tradição saem às ruas com seus instrumentos percussivos profissionais, também batucando, dançando e pedindo dinheiro, com o *urso* podendo ser encenado por crianças e adultos, havendo um ou mais *ursos*. Neste último caso, o espaço de apresentação pode ser mais formal e mais delimitado, como em instituições culturais, ou no espaço da rua.

Portanto, podemos compreender que La Ursa, Urso e Ala Ursa são termos usados para denominar uma brincadeira que se desenvolveu de maneiras distintas em seus contextos de surgimento e sobrevivência, ramificando-se em outras formas e possibilidades de existir, criando suas lógicas próprias, semelhantes e antagônicas entre si, sobretudo transformando-se ao longo do tempo e se relacionando com os aspectos sociais e culturais dos seus fazedores.

3.3 A Ala Ursa Sem lenço e sem documento

Toda pessoa pode desenvolver a sua criatividade.
Ramos Silva, diretor da Ala Ursa Sem lenço e sem documento

Ao iniciar esta seção, gostaria de lembrar que a interlocução com a Ala Ursa partiu dos referenciais culturais dos meus alunos, somente identificados por se sentirem

motivados a contar o quanto essa manifestação cultural é popular entre as crianças nas comunidades periféricas da cidade de João Pessoa - PB. É importante destacar que os estudantes contaram sobre a Ala Ursa (ou sobre o envolvimento deles com a brincadeira) após eu apresentar minha experiência com a dança do Frevo.

Consideramos o procedimento contínuo de pesquisa de campo não só para aprofundar a compreensão sobre a Ala Ursa, mas com o compromisso de abordar cuidadosamente seus saberes dentro da educação formal. Saberes estes que, comumente, dentro dos espaços formais e não formais de educação, “necessitam romper, transgredir e resistir a toda forma e persistência dos projetos colonizadores eurocentrados” (WALSH, 2009, p. 26). Assim, apresento a trajetória da observação participante no campo deste trabalho junto à Ala Ursa Sem lenço e sem documento.

A pesquisa de campo teve início por meio da minha busca para localizar os lugares de atuação dessas brincadeiras. Não havendo nenhum endereço eletrônico ou museu que pudesse direcionar um mapeamento dessas tradições, localizei-as através de indicações informais e contatos pela internet em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*). Foi através da página Folguedos Paraibanos²⁵ que, num primeiro momento, consegui realizar o contato com três Ala Ursas: O urso amigo Batucada, localizada no bairro do Rangel, A Ala Ursa sem lenço e sem documento (ULD), e o Urso Gavião, localizado no bairro do Roger²⁶.

Inicialmente, encantei-me pela capacidade de entrelaçamento dessa brincadeira com cada linguagem artística: dança, música, teatro e artes visuais. Todas essas linguagens artísticas podem ser percebidas na Ala Ursa: a dança na movimentação dos *ursos*, a música na batucada, o teatro nas propostas cênicas do concurso do Carnaval Tradição, as artes visuais na própria vestimenta e nas máscaras do *urso*.

Ao estabelecer os primeiros contatos, visitei as suas sedes e realizei entrevistas com seus diretores. Além disso, apreciei duas apresentações dos grupos O urso amigo batucada e o Urso Gavião. Com a Ala Ursa Sem lenço e sem documento, acompanhei quatro trajetos pelas ruas, denominados de *saídas*, e dez ensaios. Ainda observei a confecção das suas máscaras e fantasias, e o desfile dos três grupos no Carnaval Tradição de 2019. Por fim, desfilei na batucada da Ala Ursa ULD, no Carnaval de 2020.

25 Folguedos Paraibanos é uma página das redes sociais *Instagram* e *Facebook* que divulga conteúdos, pesquisas e eventos referentes às manifestações tradicionais paraibanas. Para mais detalhes, buscar: Folguedos Paraibanos ou @folguedosparaibanos nas mencionadas plataformas *online*.

26 O Urso Gavião é uma Ala Ursa localizada no bairro do Baixo Roger, e liderada por Misterdam Lima, ex-integrante da Ala Ursa Sem lenço e sem documento.

Por minha observação de campo, compreendo que cada grupo de Ala Ursa apresenta uma relação mais enfática com uma determinada linguagem da arte. Observo que esta relação tem a ver com a maior afinidade ou desenvoltura que cada dirigente ou mestre estabelece com alguma dessas linguagens artísticas. A escolha pela interlocução da Ala Ursa ULD se deu não só por observar uma profunda relação entre todas as linguagens artísticas no seu trabalho, mas pela enfática presença da linguagem da dança em seus *ursos*.

A Ala Ursa Sem lenço e sem documento encontra-se no bairro do Roger (Baixo Roger), em João Pessoa-PB. O bairro do Roger corresponde a “um dos bairros mais antigos de João Pessoa, nascido ainda num período colonial brasileiro. Localizado na zona norte da cidade, esse bairro faz fronteira com o centro histórico da capital e o bairro de Tambiá, possuindo uma população de 10.381 habitantes (IBGE, 2010)” (MUCCILLO, 2018, p. 40).

É um bairro dividido por suas características geográficas em Baixo Roger e Alto Roger, e por questões econômicas e sociais: “Alto Roger – onde se situa uma população de classe média; – e Baixo Roger, habitada por migrantes do interior da Paraíba e dos estados vizinhos” (MUCCILLO, 2018, p. 40). No Alto Roger, podemos destacar a presença de instituições de arte, cultura e lazer, como o centro cultural Piollin e o parque Zoobotânico Arruda Câmara (popularmente conhecido como Bica).

Figura 1 - Bairro do Roger (Baixo Roger).



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

Figura 2 - Bairro do Roger (Baixo Roger).



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

No Baixo Roger, podemos destacar as presenças de vários bens imateriais: “capoeira, quadrilha, terreiros de religiões afro descendentes, ofícios de rezadeira, bloco de carnaval de rua, ala ursos, festa de padroeiro, grupos de forró Pé-de-serra e escolas de samba” (MUCCILLO, 2018, p. 40). É ainda nesse local que se situa o presídio Flósculo da Nóbrega (conhecido como presídio do Roger).

A sede da Ala Ursa Sem lenço e sem documento está situada na casa de seu Mestre Samuel Luiz da Silva e se desenvolve em âmbito familiar, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade. A brincadeira é dirigida pelo filho do Mestre, o artista e brincador Romoaldo Santos da Silva (conhecido por Ramos Silva), o principal interlocutor deste trabalho. Além de dirigir a Ala Ursa ULD, ele apita a batucada e ensina a dança do *urso*. Ramos, que é zelador de prédio no dia a dia, divide a rotina entre o trabalho formal e o trabalho com a brincadeira.

Seu Samuel Silva tem 66 anos é um dos fundadores da Ala Ursa ULD, brinca de Urso desde a década de 80, é apaixonado pela brincadeira da Ala Ursa está sempre presente dentro da brincadeira, contando as suas experiências, dançando e acompanhando as apresentações. Já o seu filho, Ramos Silva, tem 39 anos e inicia a sua relação com a brincadeira dentro do contexto familiar sob forte influência do seu pai, o Mestre Samuel Silva. Além das múltiplas funções que exerce na Ala Ursa ULD, também é tatuador e compositor de músicas e revelou também ter sido professor da dança swingueira.

Figura 3 - Mestre Samuel Silva.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

Figura 4 - Diretor Ramos Silva.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

Participam do grupo ainda o artesão Ronaldo Santos da Silva (filho do Mestre), que confecciona as máscaras da Ala Ursa, dona Maria Madalena Santos (mãe dos brincadores e esposa do Mestre), a costureira que produz as roupas do *urso*, a brincadora Ana Lúcia (esposa do Ramos Silva) e Wiliathan Silva (neto do Mestre). Também brincam as crianças (filhas e netos), entre tantos outros familiares. Ubiratan Santos Silva, filho falecido no ano de 2015, era quem anteriormente a Ramos Silva dirigia a Ala Ursa.

Figura 5 - Dona Maria Madalena.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

Figura 6 - Wiliathan Silva.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

Figura 7 - Ana Lúcia e as suas filhas Marianny Silva e Maria Sophia.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota

A Ala Ursa ULD foi fundada no ano de 1997, por Seu Samuel, Ubiratan (Bira) e Pitu. Inspirados em trecho da música “Alegria Alegria”, de Caetano Veloso, nomearam a brincadeira quando inicialmente o principal objetivo era “juntar os amigos para brincar” (Seu Samuel Silva, em entrevista concedida à autora, em 07/07/2019). Ainda em depoimento, seu *Samuel* comenta que a Ala Ursa no bairro do Roger surge com a criação do Urso pé de lã, na década de 1980. Ele também conta que o *Urso* nasceu do desejo, dele e de amigos, de brincar de *urso* a partir das referências que ele tinha dos Ursos de Pernambuco.

Figura 8 - Ala Ursa Sem lenço em sem documento nos primeiros anos de existência.



Fonte: Acervo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento

Figura 9 - Ala Ursa Sem lenço em sem documento nos primeiros anos de existência.



Fonte: Acervo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento

No entanto, demorou alguns anos para que o desejo fosse concretizado, “pois rondava uma estória pelo bairro, que pelas bandas de Goiana/PE, um urso de estopa havia sido “queimando vivo”. Porém, com muita coragem e vontade de brincar ele resolver iniciar o urso” (Mestre Samuel Silva, em entrevista concedida à autora, em 07/07/2019). Ele ainda relata que, anteriormente à brincadeira do Urso, na década de 1960, existiam as Charangas, chamadas também de Reboliços. As charangas²⁷ eram

²⁷De acordo com Macedo (2020) em sua pesquisa, as charangas aqui mencionadas pelo Mestre Samuel Silva, refere-se às escolas de sambas. A foto abaixo trata-se da escola de samba Catedráticos do ritmo da qual o pai de dona Maria Madalena foi o fundador.

grupos percussivos que saiam animando o bairro, dos quais o seu sogro, pai de dona Maria Madalena, participava.

Figura 10 - Charanga na qual participava o pai de dona Maria Madalena, no bairro do Roger.



Fonte: Acervo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento

A Ala Ursa Sem lenço e sem documento é um grupo que desenvolve uma relação afetiva com a comunidade. Como forma de trazer cada vez mais os jovens para a brincadeira, a Ala Ursa ULD, no início dos seus ensaios, promove ações de melhorias no bairro, como pintar a escadaria ao lado de sua sede, também realizando, após o desfile, uma festa de confraternização para os participantes da brincadeira e seus familiares.

Pode-se notar que a brincadeira tem uma forte interação com as culturas de massa da contemporaneidade. O próprio artista-brincador Ramos Silva mostra que interage com outras expressões artísticas ao relatar que já foi instrutor da dança swingueira e está sempre estabelecendo interações entre as proposições da Ala Ursa com as culturas de massa, apreciadas no bairro do Roger, como, por exemplo, ao criar um cd com músicas no ritmo de funk, que faz menção à Ala Ursa Sem lenço e sem documento.

Entre um ensaio e outro, podemos observar que outras expressões da periferia fazem parte do cotidiano dos brincadores de Ala Ursa, sejam expressões mais tradicionais, como a participação em escolas de samba, bem como a apreciação do atual

fenômeno do passinho²⁸. Ramos Silva possui um canal na plataforma de vídeos *Youtube* (Ramos cultura ULD), em que apresenta alguns conteúdos relacionados às ações da Ala Ursa, sendo comunicável com as ferramentas tecnológicas em voga na sociedade e criando uma aproximação da cultura popular com os meios de comunicação dos jovens que participam do grupo naquele contexto.

Observo que o desenvolvimento da brincadeira está relacionado com as culturas de massas, as culturas periféricas e as culturas afro-descendentes. Não podemos negligenciar também que são corpos negros e periféricos que compõem, constroem, nutrem e criam essa tradição, já que “os africanos e seus descendentes fizeram contribuições fundamentais com as Américas e a Europa, mas receberam muito pouco ou nenhum reconhecimento ou crédito” (DANIEL, 2017, p. 26). O corpo negro que aqui se apresenta dança, batuca, produz arte e cultura interligadas com a contemporaneidade. A Ala Ursa ULD é uma brincadeira com vinte três anos de existência, que transita entre o brincar na rua (ocupando os bairros, o centro da cidade e a praia) e o fazer parte do desfile competitivo do Carnaval Tradição.

Atualmente aparenta-se que toda a organização da brincadeira nessa Ala Ursa tem por objetivo final o desfile no Carnaval Tradição. Em muitas das ações que antecedem o desfile, existe alguma forma de preparar-se para o dia na avenida, com cada etapa da brincadeira sendo um espaço de aprendizado e de sua manutenção, além de uma forma de preparar-se para o desfile. Assim, faz-se necessário apresentar os diferentes contextos observados e vivenciados nesta pesquisa que compõem a brincadeira da Ala Ursa Sem lenço e sem documento. Entretanto, antes disso, irei apresentar os elementos que a formam, a partir das minhas experiências com a música, a vestimenta, a máscara e a dança, e mediados pela forma de ensinar de Ramos, passando por outras pessoas da comunidade.

3.3.1 A música e os ensaios

De acordo com o campo vivenciado junto à Ala Ursa Sem lenço e sem documento, a música da brincadeira Ala Ursa é conhecida como *toque*. Cada Ala Ursa

²⁸O passinho é uma manifestação cultural nascida na periferia da cidade do Rio de Janeiro – RJ, que desenvolve uma dança que envolve os ritmos funk, swingueira dentre outros. Mais recentemente, o passinho invadiu outros estados brasileiros, desenvolvendo outras relações, como, por exemplo, na cidade do Recife - PE, onde o passinho relaciona-se com a cultura do brega funk.

desenvolve os seus *toques*, criando diferentes ritmos a cada concurso, inspirados atualmente nas batidas de funk, samba reggae, Frevo, entre outros. Segundo Ramos Silva, ele também tem como referência as escolas de samba.

A batucada é composta por instrumentos percussivos, sendo eles o *tamborim*, o *repenique*, o *caixa* e o *treme-terra*. O *tamborim* é um instrumento de percussão de tamanho pequeno, em formato de um tambor, que deve ser posicionado em uma das mãos e repercutido com uma baqueta. O *repenique*, também conhecido como repique, é um instrumento de percussão em formato de um tambor de tamanho médio, que pode ser tocado na pele de nylon nas partes superiores e inferiores. A *caixa* é um tambor bimembronofone composto por um corpo cilíndrico, repercutido na pele de nylon na parte superior, produzindo um som repicado. Já o *treme-terra* é um instrumento de percussão também conhecido como surdo, em formato de um tambor grande e de som grave, que é repercutido com uma das mãos e uma baqueta.

Os ensaios da batucada iniciam-se no final do ano em encontros que vão se intensificando com aproximação do Carnaval. Os participantes vão chegando aos poucos, até completar-se um número ideal para a participação da batucada no desfile. Nos ensaios das batucadas, novos e antigos *toques* são ensaiados, na ocasião desta pesquisa, participei como tocadora (tocando o instrumento tamborim) na batucada da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, participando dos ensaios, das apresentações e do desfile no Carnaval Tradição de 2020.

Os ensaios também são feitos em formato de trajetos pelo bairro caminhando pelo Baixo e pelo Alto Roger. Além de ensaiar os *toques*, ensaia-se a organização espacial que uma batucada realiza na avenida ou em qualquer apresentação. O ensaio é também o lugar de apresentação; se ao caminharmos pelas ruas e nos deparamos com algum grupo de pessoas, somos convocados pelo mestre Ramos Silva a parar e tocar um pouco no local.

Tocando e caminhando pelas ruas, encontramos plateias diversas que podem ser compostas por moradores na varanda de uma casa, pessoas sentadas em mesas de bares, ou transeuntes. Sempre que há um grande grupo de pessoas reunidas, a batucada para no ambiente, convidando as pessoas a apreciarem a música frenética produzida na comunidade. As reações são das mais diversas, desde as pessoas que simpatizam e entram no ritmo da Ala Ursa, batem palmas, param para escutar e até pessoas que se incomodam com a batucada chegando até reclamar do “barulho” da música. Se acontece algum mal-estar desse tipo, seguimos a caminhada e logo encontramos um ambiente que aprecia a batucada. Neste ensaio, por exemplo, ao pararmos em frente à sede da

escola de Samba Unidos do Roger, fomos bastante aplaudidos, tendo este momento provocado um misto de alegria e ansiedade nos participantes da Ala Ursa Sem lenço e sem documento (Diário de campo da autora, em 06/12/2019).

O aprendizado se dá pela escuta do *toque* e pela repetição dos sons produzidos e direcionados pelo apitador da batucada Ramos Silva. Durante os percursos dos ensaios, há um cuidado para com os novos *toques*. Cuida-se para que os novos *toques* sejam tocados em um volume baixo, ou até mesmo não realizados em determinada parte do caminho, para que integrantes de outras Ala Ursas não tenham a oportunidade de copiar o *toque* do grupo, já que o *toque* é um dos critérios avaliativos da passarela. Entretanto, esse cuidado com o material sonoro criado não chega a proporções rigorosas. Ramos Silva sempre fala sobre a importância de compartilhar os saberes e valorizar todas as brincadeiras do bairro, inclusive as outras Ala Ursas ali existentes.

Outro aspecto que precisa ser mencionado é a generosidade no processo de transmissão de saberes dentro do contexto da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, a começar pelo principal incentivador do aprendizado, Ramos Silva, que demonstra uma grande satisfação e paciência ao transmitir esses saberes para todos os participantes. Nos ensaios das batucadas, generosamente sempre existia algum participante (principalmente crianças) que se preocupava em me auxiliar no aprendizado do *toque*. Durante os trajetos, a correção é feita de forma respeitosa entre todos, desenvolvendo um espaço de aprendizado que se preocupa com o desenvolvimento dos participantes.

Mais uma característica é que a Ala Ursa Sem lenço e sem documento é composta majoritariamente por homens. Em relação à quantidade de meninos e homens, o quantitativo de mulheres é bem menor. Poucas mulheres participam da batucada, contudo, contrariando as estatísticas, observei que, entre as crianças, há uma nova geração de meninas dispostas a levar a brincadeira adiante. Marianny (filha do Ramos Silva e de Ana Lúcia), de oito anos, participa ativamente da brincadeira, compondo a batucada, e, entre um ensaio e outro, relata que tem o sonho de dirigir a sua própria brincadeira quando crescer.

Figura 11 - Participantes testando os instrumentos.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 12 - Batucada ensaiando antes de uma apresentação.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

3.3.2 A Vestimenta e a máscara

A fantasia do *urso* é composta pela máscara de *urso*, feita com tecido de pelúcia combinada com detalhes de outros materiais, como rafia (material plástico cortado em tiras finas que balançam com a movimentação do corpo) e feltro, e a pele da roupa de *urso*, feita também com rafia (e costurada em uma base de paletó e calça, podendo adquirir diferentes tamanhos, volumes, formas e tingimentos). A cada ano, são confeccionados novos *ursos* para se usar no desfile. Essa vestimenta costuma pesar aproximadamente quatro quilos ou mais, dependendo do seu tamanho e volume.

Figura 13 - Fantasia de urso na sede da Sem lenço e sem documento.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva César.

Figura 14 - Parte interna da roupa do urso.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva César.

Figura 15 - Fantasias de urso produzidas para o desfile do Carnaval 2020.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

As máscaras são moldadas partindo de uma base de argila cujas formas não se repetem ao longo dos anos. Sempre se criam diferentes tipos de máscaras e tamanhos, podendo servir a crianças e adultos e ser femininas, masculinas ou infantis.

A máscara do *urso* pode ser chamada de *cabeça do urso*, sendo o adereço que caracteriza a brincadeira. Há uma variação no material dos olhos, que podem ser feitos de plástico ou com luzes de *led*. A roupa e a máscara são características fundamentais para a evolução da dança: “O uso da máscara no folgado la ursa é um acessório indispensável. Sem ela, a brincadeira se descaracteriza e não existe” (ARANHA, 2014, p. 63).

Figura 16 - Molde de argila para confecção das máscaras de urso.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 17 - Máscara de urso com olhos de led.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 18 - Máscara de urso com olhos de plástico.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 19 - Parte interna da uma máscara de urso.



Fonte: Acervo da autora.

3.3.3 A dança da Ala Ursa

Durante a pesquisa de campo, dialoguei com Ramos Silva sobre minha perspectiva de não só acompanhar a brincadeira, mas de vivenciar em meu corpo o aprendizado dessa tradição, e então propus a ideia de também realizarmos as oficinas na sede. As oficinas tiveram uma duração de quatro meses (julho a outubro de 2019), ocorrendo em um encontro por mês, aos domingos, no período da tarde. O objetivo inicial era entrar em contato com a dança e com a música. Entretanto, devido ao caráter interativo do tocar, do dançar, do fabricar a fantasia e de vestir o *urso* na brincadeira Ala Ursa, suscitou-me a percepção de que esses fazeres não acontecem separadamente, convocando a compreensão desta tradição pelo conceito de *motrizes culturais*²⁹.

O conceito de motrizes culturais visa facilitar a percepção de que não são apenas os elementos em si, como a dança, o canto, o batuque, os materiais visuais, o enredo etc., que são a essência da tradição, mas o próprio relacionamento criado entre eles pelo *performer*, por meio da sua forma de vivencia-las em cena; a dinâmica interativa é que é a base da performance. É o conhecimento corporal que o *performer* tem da interatividade entre o cantar-dançar-batucar como filosofia e a visão cósmica da tradição que garante a sua verdadeira continuidade. Sua eficácia depende de uma forte tradição oral, treinamento informal e um grande senso de identidade comunitária (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

²⁹ Motrizes culturais é um conceito utilizado para definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana. Para mais detalhes, ver: Ligiéro (2011).

Como aponta Ligiéro (2011), é nas diversas performances afro-brasileiras que esses elementos aparecem como técnicas aplicadas e simultâneas. A interatividade da brincadeira da Ala Ursa Sem lenço e sem documento não está presente somente nas relações entre os fazeres de cada linguagem artística, mas nos relacionamentos que acontecem entre experienciar a brincadeira na rua, em uma apresentação, ou no desfile carnavalesco. Segundo “Bunseki Fu-Kiau (inédito), a dança é somente um dos elementos da performance africana e não deve ser estudada separadamente. Ele propõe, em vez disso, o estudo de um só objeto composto (“amarrado”), o batucar-cantar-dançar” (LIGIÉRO, 2011, p. 134).

Primeira oficina na Ala Ursa Sem lenço e sem documento: Por volta das três da tarde, cheguei à sede da Ala Ursa. Procurei por *Ramos* e tive uma surpresa, ele se encontrava na escadaria lateral da rua. *Ramos, seu Samuel e Luciano* (integrante da Ala Ursa), pintavam a escadaria. Pintavam a escadaria para ter um bonito cenário onde a aula iria acontecer. Nesse dia aprendemos os passos do *urso*, ao som do repenique tocado por *Luciano*, embora o aprendizado fosse ministrado por *Ramos, seu Samuel* esteve a todo tempo presente e contribuindo com depoimentos e demonstrações de movimentos. *Ramos* ainda trouxe para o ambiente o estandarte da Ala Ursa, com o objetivo de caprichar no cenário da aula (Diário de campo da autora, em 07/07/2019).

Partindo da descrição acima, aponto que a experiência dos aprendizados nessas oficinas se deu em um entrelaçamento dinâmico que aconteceu na própria brincadeira. Quando aprendo a dança do *urso*, danço relacionando-me com a escuta do *toque* e o modo como se dança envolvendo o vestir do *urso*. Os ensinamentos são transmitidos em uma coletividade, pois vários integrantes contribuem com os aprendizados, demonstrando disponibilidade e interesse em participar desse momento de compartilhamento de saberes. Portanto, destaco a seguir algumas relações que acontecem nessa brincadeira.

Primeiramente, há a relação entre dança e música. Ainda que a herança europeia tenha sido atribuída à brincadeira da Ala Ursa pela literatura folclórica, o *dançar* e o *batucar* formam a relação primordial para dar vida ao movimento e à figura do *urso*. A dança é desenvolvida em diálogo com os *toques*; é nas “tremidas” da música que surge o momento propício para desenvolver a dança, com movimentos que balançam a vestimenta do *urso*, representando os pelos do corpo do personagem animal.

FIGURA 20 - Ursos dançando junto à batucada.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 21 - Ursos dançando junto à batucada.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

O *urso* movimenta-se em um tempo rápido e acelerado ao coordenar os passos, os gestos das mãos e o posicionamento da máscara. A dança e o movimento dão vida ao *urso*, que dança em diálogo com os graves e os acentos do *toque*, coordenando movimentos contrários entre membros inferiores e superiores, assemelhando-se ao “impressionante isolamento de partes do corpo e as incontáveis polirritmias” (DANIEL, 2017, p 22) das danças de diásporas africanas.

Figura 22 - O urso em movimento.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Em relação ao vestir o *urso* e dançar, no cotidiano da brincadeira, não há um ensaio específico para a dança do *urso*, com o aprendizado da dança acontecendo na vivência da rua, das apresentações e do desfile. Na preparação que antecede o Carnaval, é definido sob a orientação de Ramos Silva quem serão os participantes para vestir o *urso*. Para os homens adultos, cabe vestir o *urso* nos momentos da brincadeira, assim treinando até chegar o dia de desfilar na avenida. Já para os meninos, além do aprendizado pela experiência e observação da brincadeira, é mencionado oralmente e em exemplos práticos por Ramos Silva como pode ser desenvolvida a dança do *urso*.

Nas aulas vivenciadas, fui apresentada a alguns passos realizados pela Ala Ursa. Ramos Silva comentou que foi ele quem criou alguns passos para a dança do *urso*. Dentre eles, destacam-se o *passo do caranguejo*, o *tchauzinho* e o *robozinho*.

O *passo do caranguejo* é um deslocamento realizado para as direções laterais, esquerda e direita. Com o corpo direcionado para frente, flexionam-se os joelhos e apoia-se o corpo nos dedos dos pés, retirando os calcanhares do chão e realizando acelerados deslocamentos para as laterais. Os braços ficam com os cotovelos flexionados ao lado do tronco e acompanham a direção para onde está se deslocando.

Figura 23 - Aprendendo o passo do caranguejo.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Figura 24 - Aprendendo o passo do caranguejo.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

O *tchauzinho* é uma movimentação realizada pelos membros inferiores da mesma forma do *passo do caranguejo*. A cabeça e o tronco lideram o movimento nos deslocamentos laterais. As mãos realizam um curto e acelerado movimento de dar tchau. Há ainda uma variação no movimento de dar tchau, em que os braços podem alternar continuamente, entre um movimento de dar tchau erguendo os braços acima da cabeça e de dar tchau com os braços na altura do tronco.

Figura 25 - Aprendendo o passo do tchauzinho.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Figura 26 - Aprendendo o passo do tchauzinho.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Já o robozinho é uma movimentação que imita uma corrida, sem sair do lugar. Com o corpo direcionado lateralmente e o tronco inclinado, movimentam-se os braços apontado para a direção que o corpo está inclinado; os pés fazem uma oposição, mudando o apoio entre um pé e outro, apontando para a direção contrária. A cabeça do urso olha para a direção em frente.

Figura 27 - Ramos Silva demonstrando o passo do robozinho.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 28 - Ramos Silva demonstrando o passo do robozinho.



Fonte: Acervo da autora.

Nessas oficinas, aprendi também outro passo sem nomenclatura que o identifique. Consiste em uma movimentação em que os pés executam deslocamentos para as direções direita e esquerda, realizando um movimento de abrir e cruzar as pernas. Em uma acelerada e contínua movimentação para as direções direita e esquerda, os braços permanecem com as palmas das mãos abertas direcionadas para o chão, com os cotovelos flexionados em um constante balanço.

Figura 29 - Aprendendo o passo sem nomenclatura.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Existem também outras ações corporais que podem ser feitas pelo *urso*: correr, subir, pular, agachar-se, saltar e deitar-se no chão. Essas são movimentações mais cotidianas, que ocorrem tanto no contexto da rua como na passarela. Na rua, os *ursos* sobem nas calçadas ou nos muros. Na passarela, os ursos também podem subir nas grades das arquibancadas e interagir com a plateia.

Outras movimentações importantes de mencionar são caracterizadas pelos gestos e pelas poses. Os *ursos* acenam para as pessoas, mandam beijos e realizam gestos de coração com as mãos. Durante a sua performance, seja na rua ou no palco, o *urso* pode ficar, por exemplo, na posição vertical, com os braços abertos, inclinando a cabeça para lateral direita ou esquerda, para que o público tire fotografias, faça *selfies* etc. Ramos Silva comenta que “essas poses fazem parte do repertório do *urso* e agradam a plateia, as crianças e os turistas” (Depoimento concedido à autora, em 07//07/2019).

Figura 30 - Os ursos fazendo gestos para a foto.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 31 - Os ursos fazendo gestos para a foto.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Mais um elemento que podemos destacar é a *memória* do corpo do *urso*, levantado pelo mestre Samuel Silva em muitos momentos no campo de pesquisa. Com o corpo, seu Samuel demonstra qual é sua perspectiva da movimentação do *urso*. Na oficina, ele demonstra um passo que fazia quando ainda dançava, chamado de o *voo da águia*. Nesse passo, tem-se uma leve inclinação do tronco para a frente, com os membros inferiores realizando um movimento contrário de cruzamento entre os pés, para trás, de punhos fechados e com os braços dados, fazendo-se um movimento

circular para a direção em frente. Em seguida, realiza-se uma pausa em que se transfere o apoio do corpo para um dos pés, dobrando-se a outra perna e abrindo-se os braços, imitando um pássaro.

Diferente do *urso* dançado por Ramos e outros brincadores no grupo, seu Samuel performa um *urso* que bagunça, deita-se no chão, joga as pernas na cabeça, sob e desce dobrando os joelhos. A roupa do *urso*, nesse período anterior, era menos pesada, o que facilitava a movimentação do *artista-brincador*. Essa corporeidade está ligada à sua experiência inicial, quando a Ala Ursa era sinônimo de brincadeiras com amigos, bebidas e irreverências.

Figura 32 - Mestre Samuel dançando o voo da águia.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Figura 33 - Mestre Samuel dançando o voo da águia.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Para além de realizar toda complexidade da movimentação dos passos da dança do *urso*, que envolve coordenação motora, deslocamentos, oposição das articulações e das partes inferior e superior do corpo, e isolamentos de partes do corpo, vestir o *urso* e dançar envolve resistência e esforço físico. É como comenta Ramos Silva sobre o dançar vestido de *urso*: “para quem está lá fora, observando o *urso* é uma coisa sensacional, para quem está dentro do *urso* é trabalho!” (Depoimento concedido à autora, em 07//07/2019).

Figura 34 - Aprendendo a dançar com a roupa do *urso*.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Figura 35 - Aprendendo a dançar com a roupa do *urso*.



Fonte: Ted Henrique da Silva César

Lidar com o peso da roupa, a sustentação da cabeça do *urso* e a dança é um trabalho árduo no qual as habilidades vão sendo adquiridas com o tempo de participação na brincadeira. Na minha experiência com essa dança, vestir o *urso* foi o meu maior desafio; o peso da fantasia, o calor e a limitação dos sentidos da visão e da audição que a máscara proporciona trouxe para mim a sensação de dançar com o peso de mais um corpo, para além do meu.

A improvisação é outro aspecto a ser mencionado na dança do *urso*. Seja nas ruas, nas apresentações ou no desfile, o *urso* tem a possibilidade de improvisar, relacionando-se com o espaço. Para Ramos Silva, improvisar é sinônimo de *criatividade*. A *criatividade* surge aqui como a habilidade de inventar e improvisar a partir dos passos e referenciais já existentes.

Em muitos momentos dos encontros, Ramos Silva comentava “toda pessoa pode desenvolver sua criatividade” (Depoimento concedido à autora, em 07/07/2019). Observo essa frase como uma forma de encorajamento para que eu me sentisse motivada no processo de aprendizado. O uso recorrente da palavra criatividade no depoimento de Ramos aponta que a brincadeira da Ala Ursa Sem lenço e sem documento desenvolve a continuação de uma tradição familiar em processo constante de criação. É nas motrizes entre o vestir o *urso*, o *dançar* e o *batucar* que a performance do *urso* se processa: “O corpo é o seu texto. Nele se corporifica uma literatura viva, desenvolvida a cada apresentação, refletindo o conhecimento que se tem da tradição”. (LIGIÉRO, 2011, p. 111)

3.3.4 As saídas

Como já mencionado, a Ala Ursa é uma brincadeira que acontece principalmente na rua. Um *urso* e uma batucada saem pelas ruas, brincando, zombando e pedindo dinheiro. Assim, esses percursos realizados pelos espaços públicos são sua principal característica. No contexto da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, estes momentos acontecem nos meses que antecedem o Carnaval, e sua realização se intensifica com a aproximação das atividades carnavalescas.

“Vamos sair pela praia”, “Hoje, vamos sair com o *urso*”, “o *urso* vai sair pelo centro hoje” foram expressões que ouvi o mestre Ramos Silva dizer referindo-se aos percursos que a Ala Ursa Sem lenço e sem documento iria realizar pela cidade.

Portanto, chamarei esses percursos de *saídas* da Ala Ursa, por se tratar de ações recorrentes, em que a Ala Ursa “sai” para realizar a brincadeira em longos trajetos.

Duas horas da tarde iniciou-se a concentração da Ala Ursa Sem lenço e sem documento na sede da Ala Ursa, organizaram os instrumentos e as vestimentas dos ursos, os integrantes da Ala Ursa vão chegando e inicia-se a saída pelas ruas. Saímos da sede realizando o trajeto Baixo Roger, Alto Roger e Centro da cidade. Os *ursos* acompanhados da batucada seguem pelas ruas interagindo com as situações cotidianas que encontram. Neste trajeto, estavam presentes três ursos (dois adultos e uma criança) e alguns componentes da batucada, o diretor Ramos Silva, regendo a batucada e a presença de um bandeirista segurando portando a bandeira da Ala Ursa. Observei que a performance do *urso* e da batucada eram mais improvisadas quando não havia uma grande quantidade de pessoas na rua. Quando nos deparávamos com aglomerações e grupos de pessoas, o diretor Ramos Silva organizava a batucada em fileiras e os *ursos* também demonstravam uma relação mais próxima com a batucada, como se desejasse organizar uma apresentação para as pessoas que ali se encontravam (Diário de campo da autora, em 07/12/2018).

Figura 36 - Concentração na frente da sede para uma saída da Ala Ursa pelo bairro do Roger.



Fonte: Acervo da autora.

Em todas as saídas da Ala Ursa que acompanhei, presenciei situações diferentes emergirem, como, por exemplo: o *urso*, ao invés de dinheiro recebe comida; o carro que para quando a Ala Ursa passa, mas só dá o dinheiro se o *urso* dançar em frente à sua janela; pessoas saem do papel de observadoras e começam a dançar no meio da batucada.

Nas saídas da Ala Ursa, podemos observar que a dança do *urso* transita por passos, ações, gestos e a improvisação do restante dos brincadores. Dependendo das circunstâncias cotidianas de onde o trajeto se insere, muitas possibilidades surgem. O ato de pedir com a cuia, os gestos de acenar com as mãos, as poses, as movimentações frenéticas dos pés, todos se desenvolvem em diálogo com a experiência que a rua proporciona em cada ocasião.

Além do papel de brincar na rua transgredindo o espaço público, para a Ala Ursa Sem lenço e sem documento, as saídas assumem um papel de subsistência da brincadeira. É dançando para as pessoas que o *urso* mostra a cuia e ganha dinheiro. De acordo com o mestre Ramos Silva, o mangueio do *urso* nas ruas é importante para sustentar financeiramente a brincadeira. Ele conta que, no início da Ala Ursa ULD, estas moedas arrecadadas serviam para comprar material, confeccionar a vestimenta do *urso* e comprar instrumentos. Atualmente, esses recursos também auxiliam na compra de adereços dos integrantes que desfilam no Carnaval.

A configuração da brincadeira modifica-se de acordo com contexto de onde ela esteja sendo realizada. Por exemplo, se a brincadeira for uma saída da Ala Ursa pela praia ou pelo centro da cidade, observamos geralmente a presença de um ou dois *ursos* e da batucada. Se for uma apresentação para alguma festa ou instituição, podemos observar também a presença de um bandeirista ou um porta-estandarte, com um número maior de componentes na batucada.

Como já mencionado, na rua, a Ala Ursa destaca a presença do *urso* e da batucada, enquanto, na avenida, aparecem outros personagens, como o bandeirista e outros papéis que compõem as coreografias de acordo com a temática de cada grupo. Na Ala Ursa ULD, esses outros papéis e configurações aparecem também na rua, de modo que essa relação com o Carnaval Tradição influencia o cotidiano da brincadeira nesse cenário urbano.

Figura 37 - Batucada e urso na saída das Alas Ursas.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 38 - Batucada e urso na saída das Alas Ursas.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 39 - Ramos Silva apitando e urso dançando.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 40 - Urso assustando crianças na rua.



Fonte: Acervo da autora.

3.3.5 As apresentações

As apresentações são demonstrações da brincadeira Ala Ursa que acontecem para um determinado público. Diferente de uma saída de Ala Ursa, as apresentações são situações criadas para demonstrar uma brincadeira: não há um trajeto para ser realizado, e a apresentação acontece num local fixo. Geralmente essas apresentações são convites realizados por instituições públicas e/ou privadas, associações, escolas, ONGs e outros.

Em campo, pude assistir apresentações em Cabedelo -PB, como mostrado nas imagens a seguir.

No período pré-carnavalesco e durante o Carnaval, é comum a realização de pequenas apresentações em blocos de rua e festas de bairros. No contexto da brincadeira da Ala Ursa Sem lenço e documento, a estrutura de uma apresentação simples envolve a batucada organizada em fileiras, os *ursos* dançando por entre a batucada, relacionando-se com o espaço e com o que encontra em sua volta. Durante o período pré-carnavalesco, observo que esse tipo de demonstração da brincadeira serve como uma preparação para a avenida. A batucada treina e incorpora cada vez mais os *toques* e os *ursos* treinam o desenvolvimento da sua performance.

Figura 41 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 42 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 43 - Apresentação em Bloco de rua na cidade de Cabedelo - PB.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

3.3.6 A Ala Ursa na avenida

Durante esta pesquisa, acompanhei o desfile do Carnaval Tradição, em duas ocasiões: a primeira como espectadora e a segunda como integrante da batucada da Ala Ursa ULD. O concurso do Carnaval Tradição representa a última etapa da brincadeira Ala Ursa neste âmbito. Nesse momento, toda a brincadeira da Ala Ursa é resumida ao tempo de 20 minutos estipulado para o desfile na passarela.

A formação da Ala Ursa que outrora brincava na rua ou em uma apresentação mais simples transforma-se, havendo a inclusão de outros personagens que não aparecem na rua. São utilizados determinados figurinos apenas para esta ocasião, além de uma temática a ser desenvolvida e apresentada para o público e principalmente para os jurados.

Na ocasião do desfile do Carnaval Tradição 2020, o tema desenvolvido pela Ala Ursa Sem lenço e sem documento foi “Bonecos”, com inspiração em bonecos como marionetes antigas, bonecos em pernas de pau e robôs futuristas. A Ala Ursa ULD desenvolveu a sua performance inspirada neste universo, relacionando elementos tradicionais da Ala Ursa com personagens presentes nas mídias de massa.

Compõem a Ala Ursa nas avenidas os *ursos*, o apitador e a batucada, o porta-estandarte, os bandeiristas e uma estrutura cênica que é utilizada para realizar uma performance surpresa. Dentro desta estrutura cênica, que pode ser de diferentes

formatos, ficam guardados os *ursos* e alguns personagens surpresas, que têm relação com a temática que cada grupo de Ala Ursa irá desenvolver.

3.3.7 Estrutura do desfile

A estrutura do desfile se dá da seguinte maneira: na frente do desfile segue o porta-estandarte, em seguida o bandeirista, a estrutura cênica e atrás vem a batucada. A comitiva passa pela arquibancada do público e, quando chega próximo da arquibancada dos jurados, a caixa cênica revela as surpresas. Nesse desfile, a surpresa da Ala Ursa Sem lenço e documento consistia em quatro personagens de *ursos* imitando uma família, um robô gigante e uma pessoa na perna de pau.

Figura 44 - O robô no desfile do Carnaval Tradição 2020.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 45 - O boneco de perna de pau representado pelo artista Josemberg Pereira no desfile do Carnaval Tradição 2020.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 46 - O urso no desfile do Carnaval Tradição 2020.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Esses momentos acontecem por mais tempo na frente dos jurados e, em seguida, os *ursos* começam a interagir com a plateia até o final do desfile. Nesse percurso, a batucada também necessita reverenciar os jurados, fazendo um movimento coletivo de

tocar frontalmente para eles. Este movimento também é repetido para o público no final do desfile.

Figura 47 - Ala Ursa Sem lenço e sem documento na avenida.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 48 - Ala Ursa Sem lenço e sem documento na avenida.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 49 - Momento do desfile onde acontece a surpresa.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 50 - Momento do desfile onde acontece a surpresa.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Embora haja uma intensa preparação para o concurso, dentro do grupo, observo que a infraestrutura dada pela prefeitura para acolher essas tradições ainda é precária. Não há a disponibilização de transportes para a chegada até o local, tendo a Ala Ursa que realizar o trajeto até o evento, caminhando (levando aproximadamente 30 minutos de caminhada) e carregando os seus adereços. Os organizadores também não disponibilizam água ou alimento para os integrantes durante a concentração do desfile.

No dia da apresentação no desfile, a concentração na sede da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, inicia-se cedo. Participantes, familiares e amantes da brincadeira esforçam-se para organizar o desfile e levar a brincadeira para avenida. Com os figurinos e maquiagens prontas, seguem caminhando do Baixo Roger até o centro da cidade para participar do desfile. Chegando no local, aguardam na concentração até o momento de apresentar na passarela (Diário de campo da autora, em 24/02/2020)

A apresentação no desfile do Carnaval Tradição ao mesmo tempo em que é mais exigente e leva mais elaboração, é a mais fugaz. Por se tratar de um desfile competitivo, envolve sentimentos, posturas e uma organização distinta da do cotidiano da brincadeira. O espaço para o erro, para a bagunça e a algazarra é minimizado, transformando uma brincadeira que é envolvida pela experiência do acontecimento em um modelo estipulado por um concurso. Todavia, a visibilidade que esse evento traz aos artistas e às brincadores dessa tradição é uma questão de muita importância para os participantes. Poder ser visto e apreciado pelas pessoas da cidade (principalmente pelas crianças) é o elemento motivador para essas pessoas, fazendo com que as Alas Ursas estejam apresentando-se novamente em todos os anos.

4 DISCUTINDO A CRIAÇÃO ARTÍSTICA

A Experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, imortal, de carne e osso, como a própria vida.

Jorge Larrosa (2014, p. 40).

Neste capítulo, trataremos da criação artística desta pesquisa. O presente trabalho resultou em uma performance, que se desenvolveu entre processo e criação, experiência estética e artística. Com um grupo de 27 educandos³⁰ do 4º ano B do Ensino Fundamental I, foram realizadas quatro apresentações, sendo três destas no âmbito escolar e uma em atividade extracurricular. À luz dos conceitos de experiência e performance, discuto as etapas desta criação e suas apresentações.

4.1 O Frevo e a Ala Ursa em sala de aula

Esta criação artística é fruto de um processo artístico-pedagógico que valorizou os conteúdos das tradições em questão, como também se preocupou com as questões didáticas para uma orientação educativa e eficiente. Entre fevereiro e março de 2019, houve o momento de nos familiarizarmos e de se estabelecer uma relação de confiança entre os educandos e a professora na introdução de uma aprendizagem prática e de criação.

No período de abril a agosto de 2019, demos início às oficinas de dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa. No processo, algumas perguntas se colocaram: Que habilidades e competências privilegiar neste processo? Qual perspectiva irá nortear o nosso ensino e aprendizado? Como desenvolver um processo de ensino e aprendizado de manifestações tradicionais no contexto da escola formal e para crianças?

Sem o interesse de responder a essas perguntas, mas considerando como provocações para o desenvolvimento deste processo artístico-pedagógico, destaquei como norte para o desenvolvimento das oficinas *oportunizar* o encontro entre os saberes tradicionais e as crianças. Com isso, pude oportunizar não só no sentido de trazer estes

30 O quantitativo de alunos que participaram da pesquisa em sala de aula corresponde ao número apresentado, porém, nas apresentações da performance, tal quantitativo variou entre 13 a 17 alunos. Isso ocorreu pelo fato de envolver o consentimento dos pais e pelo número considerável de educandos que faltaram à escola nos dias das apresentações.

conteúdos para a sala de aula, mas, junto com eles, pude trazer possibilidades de experiência e aprendizado.

Portanto, para que esse encontro fosse produtivo e respeitoso com os sujeitos e saberes implicados nesse processo, destaco a importância da competência da adaptação:

Não se deve ignorar as dificuldades, mas partir das potencialidades, atentando-se às situações em que pequenos obtêm sucesso. Em segundo, é necessário confiar na capacidade de oferecer oportunidades, educação e respeito para tornar a vivência inclusiva e de qualidade, valorizando as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. Em terceiro, deve-se pensar em todas as barreiras (arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal) que possam dificultar o acesso da criança ao ambiente e / ou as informações, criando estratégia de acessibilidade, viabilizando sua participação (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Se pararmos para pensar o tempo em que artistas e brincadores destinam para o processo de aprendizado em uma manifestação tradicional, certamente poderíamos atentar para um aprofundamento nos saberes que se constroem em uma vida inteira. Não dissociando o conhecimento de suas vidas, os artistas e brincadores tradicionais vão tecendo uma relação entre o ensino, o aprendizado, o saber e a experiência.

Se tratando da sala de aula na educação formal, a adaptação desses saberes requer um cuidado para que não ocorra um esvaziamento de sentido, transformando esses repertórios em mera reprodução de passos ou em conteúdos pouco confortáveis para os educandos. Portanto, a adaptação dos conteúdos da Ala Ursa e da dança do Frevo ao universo da sala de aula considerou o processo de ensino e aprendizado dessas tradições como o suporte para dar sentido à criação mais adiante.

No total, foram realizadas oito oficinas da dança de Frevo e oito oficinas da brincadeira Ala Ursa. Como já estabelecido metodologicamente no início do processo³¹, nossas aulas sempre começavam e terminavam com uma roda de conversa; os acordos e a proposta da aula do dia eram firmados na roda inicial e, no momento da roda final, os educandos explanavam suas questões, suas dificuldades e seus aprendizados. Ainda na roda de conversa inicial, se, na aula, houvesse algum momento de contextualização teórica (como também apresentação de vídeos e fotos dos conteúdos trabalhados), este era o momento utilizado para essas atividades.

31 Trata-se dos primeiros momentos com a turma do 4º ano B, os acordos firmados, a avaliação diagnóstica e a introdução das primeiras atividades corporais. Esse momento da pesquisa é discutido neste trabalho no subcapítulo 2.4.

Embora, os educandos demonstrassem disponibilidade para participar das aulas, muitas vezes revelavam em sua maioria timidez e dificuldades para expressar oralmente as suas impressões sobre as atividades realizadas. Por isso, sempre que percebia, na roda final, esta dificuldade, eu sugeria que quem quisesse poderia desenhar o que sentiu e percebeu da atividade proposta. Foi somente no aprofundamento dessas conversas e práticas que a oralidade foi se tornando mais fluída e participativa.

Figura 51 - Roda de conversa em uma das aulas.



Fonte: Acervo da autora.

O início da parte prática da aula seguia da seguinte maneira: 1- Preparação (aquecimento e alongamento); 2- Atividade proposta (que poderia começar individualmente ou em dupla); 3- Investigação em grupo (onde dividíamos os educandos em grupos para desenvolver uma composição ou improvisação em dança); e 4- Desaquecimento (momento de desacelerar o corpo para finaliza a parte prática).

É importante ressaltar que a metodologia aplicada nesse trabalho teve como foco *oportunizar* o acesso ao conhecimento. Para isso, trabalhamos as habilidades da atividade proposta desde o início da prática na atividade de aquecimento, para que, de forma crescente, os educandos fossem se familiarizando com conteúdo proposto.

O Frevo em sala de aula foi um universo que se aprofundou na relação entre a minha interlocução (refere-se à minha experiência de docente, artista e passista de

Frevo) e o aprendizado dos alunos. Portanto, descrevo algumas atividades que geraram as ações performativas dessa criação.

4.1.1 Atividade 1: Como é o corpo no Frevo?

Em um grande grupo, fizemos duas grandes rodas. De pés e de olhos fechados, ouvimos os três tipos de música de Frevo: o Frevo de rua, o Frevo de bloco e o Frevo canção. Em seguida, acompanhando cada tipo de música do Frevo, começamos a mover as nossas articulações do pescoço, dos ombros, dos cotovelos, dos punhos, dos joelhos e dos pés.

Acrescentando uma marcha nos pés que acompanhava o ritmo da música, deslocamo-nos pelo espaço, experimentando dançar com o mover destas articulações. Apropriados desta investigação, experimentamos também o exercício preparatório do Método Nascimento do Passo (MNP), o *boneco de Olinda*, que consiste num movimento de abrir e fechar os braços abraçando o próprio corpo, imitando um boneco gigante de Olinda³². Finalizamos dividindo os educandos em grupos, para um momento de apreciação da improvisação de cada grupo.

Habilidades trabalhadas: Esta atividade buscou soltar as articulações do corpo e familiarizar a movimentação destas que são utilizadas na dança do Frevo.

Recursos: Música e o próprio corpo.

32 Boneco gigante de Olinda são bonecos gigantes que fazem parte do carnaval de Pernambuco, especialmente na cidade de Olinda. Eles geralmente são feitos de papel, tecido, isopor, fibra de vidro, madeira e alumínio. Possuem uma estrutura dentro do seu corpo para serem carregados por um brincador, que é conhecido como carregador de boneco. Tais bonecos podem ser personagens inventados no contexto do carnaval, ou alguma personalidade importante para o carnaval de Pernambuco, representando até mesmo uma celebridade.

Figura 52 - Aula de Frevo.

Fonte: Acervo da autora.

4.1.2 Atividade 2: Dançando Frevo juntos e separados

Essa atividade foi inspirada na multidão do Carnaval. Na roda de conversas, observamos algumas imagens do Carnaval, pessoas dançando Frevo, separadas no espaço e aproximados em uma multidão. Começamos, ao som do Frevo de rua, movendo os nossos corpos, enfatizando as articulações e, em seguida, experimentamos ainda ao som do Frevo de rua, movimentarmos-nos aproximados, compondo uma multidão de Carnaval.

Divididos em grupo, foi proposto que os educandos, dentro de um grande elástico, criassem a sua própria multidão. Outro grupo também dialogava com esta multidão, realizando com o corpo e objetos da sala (por exemplo, porta do armário, pandeiros de brinquedo e cadeiras) sons que estes imaginavam fazerem parte dessa aglomeração carnavalesca.

Habilidades trabalhadas: Esta atividade buscou trabalhar o dançar junto e separado do Frevo, bem como estimular a experimentação do movimento através do improviso e da criação.

Recursos: Elástico, música, porta do armário, pandeiros de brinquedo, cadeiras e o próprio corpo.

Figura 53 - Dançando na multidão da aula de Frevo.



Fonte: Acervo da autora.

4.1.3Atividade 3: Aprendendo os passos do Frevo

Essa atividade trabalhou especificamente alguns passos do Frevo, sendo eles *passa-passa em cima*, *banho-de-mar para frente*, *banho-de-mar para trás* e *na onda do passo*. Espalhados pelo espaço, ao som do Frevo canção, brincamos de ser um pedacinho das ondas do mar.

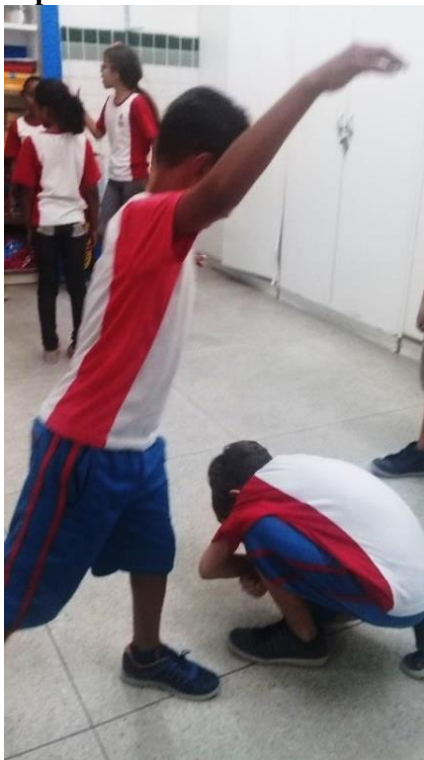
Partindo desse estímulo, exploramos o movimento avançando e expandindo, contraindo e recuando. Em seguida, em duplas, estando frente a frente com um colega e com a sombrinha de Frevo em mãos, experimentamos os passos de Frevo mencionados. No final, realizamos uma grande roda em que cada dupla apresentou o seu pedacinho de mar e os passos estudados.

Figura 54 - Expandindo e contraindo na aula de Frevo.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 55 - Expandindo e contraindo na aula de Frevo.



Fonte: Acervo da autora.

Descrição dos passos de Frevo, que estão catalogados no Método Nascimento do Passo (MNP):

O passa-passa em cima— Alternando entre as pernas, realiza-se um chute na direção em frente, ao mesmo tempo em que se abrem e cruzam-se os braços ao redor do corpo, alternadamente. Esta movimentação realiza uma oposição entre os membros superiores e inferiores.

O banho-de-mar para frente — Rotacionam-se alternadamente os braços para frente, com o corpo inclinado para a direção em frente; os pés alternam-se, transferindo o apoio entre os dedos e metatarsos de um pé e outro e levantando as pernas a 45 graus para a direção atrás.

Banho-de-mar para trás — Rotacionam-se alternadamente os braços para a direção atrás, com o corpo inclinado para trás. Os pés alternam-se, transferindo o apoio entre um pé e outro, levantando as pernas a 45 graus para a direção em frente.

Na onda do passo — deslocando-se para as direções direita ou esquerda, apontando-se o calcanhar do braço que carrega a sombrinha de Frevo na direção do deslocamento que irá seguir. Inclina-se o tronco em direção ao chão e as pernas realizam alternadamente uma transferência de apoio, ao mesmo tempo em que os braços rotacionam para frente. Alternando metatarso, dedos dos pés e calcanhar, realiza-se uma rotação com corpo, mudando a direção espacial, em que se repete a movimentação.

Figura 56 - Passo de Frevo passa-passa em cima.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 57 - Passo de Frevo banho-de-mar.



Fonte: Acervo da autora.

Habilidades trabalhadas: Dançar em diferentes direções espaciais, realizar oposição entre membros inferiores e superiores, dançar alternando níveis espaciais e a expansão e contração do corpo em movimento.

Recursos utilizados: Sombrinha de Frevo, imaginação, música e corpo.

4.1.4 Atividade 4: Dançando no centro da roda

A roda faz parte de um momento importante no Método Nascimento do Passo (MNP). É no centro da roda que o passista de Frevo apresenta para o grupo o aprendizado dos passos aliado à sua interpretação pessoal. Realizando uma pequena marcha ao som do Frevo de bloco, em uma grande roda, observando uns aos outros, aquecemos o nosso corpo, movimentando nossas articulações e membros superiores e inferiores.

Em seguida, fizemos duas grandes rodas ao som do Frevo canção, e o desafio era que essas rodas, uma “dentro da outra”, opusessem-se, expandindo e contraindo o corpo, recuando e avançando, como num encontro de mares. No último momento, dei um tempo para que cada um experimentasse agora o seu pedacinho de mar individual, lembrando-se das brincadeiras dos passos, explorando o movimento em silêncio. No momento final, sorteamos a ordem dos nomes para que cada um pudesse apresentar-se ao som do Frevo de rua, no centro de uma típica roda de Frevo.

Habilidades Trabalhadas: Dançar junto e individualmente, relacionar passos e interpretação pessoal.

Recursos: Música, sombrinha de Frevo, imaginação e o próprio corpo.

Figura 58 - Roda de Frevo.



Fonte: Acervo da autora.

Já a Ala Ursa em sala de aula foi um universo de aprendizado que se aprofundou na relação entre conhecimentos prévios dos alunos, pesquisa de campo da docente e visita da Ala Ursa na Escola. Esta última foi a chave para avançarmos do momento das oficinas para a construção das ações performativas.

4.1.5 Atividade 5: Experimentando o toque e a pausa corporal

Nessa atividade, investigamos os toques da Ala Ursa e o como o nosso movimento pode interagir com eles, com base nos toques aprendidos por mim no campo da Ala Ursa Sem lenço e sem documento e com o toque trazido pelo educando Murilo.

A proposta de trazer a pausa e o silêncio como uma investigação faz referência à pausa e ao silêncio que também existem na relação do personagem do *urso* e da batucada. Concordo com Almeida (2018, p. 47) ao afirmar que “Uma ação corporal pouco investigada no ambiente educacional é o parar. A pausa é também movimento: é tônus, equilíbrio, concentração, circulação, respiração e pulsação”.

Investigamos, de forma individual e coletiva, reproduzir o toque da Ala Ursa com as mãos, batucando brinquedos e nas bancas escolares. Espalhados pelo espaço improvisamos com a relação tocar e parar, podendo realizar três roteiros de ação: tocar e caminhar, caminhar e pausar, trocar de toque e alternar entre caminhar e pausar.

Habilidades trabalhadas: Capacidade de reproduzir de diferentes formas o *toque* da Ala Ursa, capacidade de relacionar som e movimento, capacidade de improvisar com as ações corporais de caminhar e pausar.

Recursos: As mãos, bancas escolares, tambores de brinquedo

Figura 59 - Aprendendo o *toque* da Ala Ursa.



Fonte: Acervo da autora.

4.1.6 Atividade 6: Correndo do Urso

Essa atividade estimulou a familiarização com a cabeça do *urso*. Como em uma brincadeira de pega-pega, um educando veste-se com a cabeça do urso e tentar alcançar as pessoas; quem for pego pela terceira vez será o próximo a ser o *urso*. Após essas brincadeiras, dividimo-nos em grupos, com o estímulo para que cada grupo fizesse uma batucada com um *urso* que fosse animado, assustador e carinhoso. No final da aula, cada grupo pode apresentar-se com seu *urso* e sua batucada.

Habilidade Trabalhadas: Capacidade de se familiarizar com a máscara do urso, atenção, tomadas rápidas de decisões e criação.

Recursos: Brincadeira, cabeça de urso e instrumentos de brinquedo.

Figura 60 - Brincando com o urso e materiais utilizados na aula.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 61 - Brincando com o urso e materiais utilizados na aula.



Fonte: Acervo da autora.

4.1.7 Atividade 7: Ações corporais

Essa atividade foi dedicada para o movimento em si. Observei que alguns educandos tinham dificuldades para diferenciar alguns movimentos, como, por exemplo, entre o caminhar e o correr e entre as direções laterais, direita e esquerda. Portanto, exploramos o espaço, alternando entre correr, andar e parar, ir para direita ou para esquerda, para frente e para atrás. O disparo desse movimento era liderado por um educando, que ficava de fora, observando e sugerindo as ações. Em seguida, dividimos os grupos para que cada um criasse uma sequência com os movimentos trabalhados.

Habilidades trabalhadas: Capacidade de mover-se em diferentes ações corporais.

Recursos: O corpo e o movimento.

Figura 62 - Experimentando a pausa.



Fonte: Acervo da autora.

4.1.8 Atividade 8: A visita da Ala Ursa Sem lenço e sem documento na Escola

A vivência trazida pelo artista e brincador Ramos da Silva e seu sobrinho também artista e brincador Wiliathan Silva teve duração de aproximadamente 5 horas (uma manhã). Como de costume, iniciamos nossas atividades em uma roda de conversa, em que ouvimos a trajetória artística do Mestre Ramos Silva, momento em que ele compartilhou oralmente a sua compreensão da brincadeira Ala Ursa implicada à sua história de vida, à história da Ala Ursa Sem lenço e sem documento e à de sua família.

Esse compartilhamento foi muito importante para o desenvolvimento da vivência, pois trouxe para os educandos, com bastante perceptibilidade, que os conteúdos dessas brincadeiras são elementos que nascem não só de aprender a como tocar ou dançar, mas pela experiência de vida que é brincar de Ala Ursa.

Na roda inicial, Ramos Silva comentou a trajetória da Ala Ursa Sem lenço e sem documento, destacando a trajetória de sua família na brincadeira, a sua iniciação na Ala Ursa ainda na infância, o período que iniciou os seus ensaios e a importante participação das crianças:

A Nossa Ala Ursa foi fundada em 1997, éramos crianças e jovens que saímos pelo bairro do padre Zé, lá pelo bairro do Roger também, desfilando com instrumentos feitos com latas de doces, que naquele tempo já era um encantamento, pois realizávamos o *toque* com simples latas. Tínhamos um estandarte que não tinha nome apenas o desenho, daí ficou Sem Lenço e sem documento. O nosso interesse é trazer a alegria para as crianças, são justamente as crianças que correm atrás das Ala Ursas, que se envolvem, que querem tocar um instrumento, usar a vestimenta de urso, as crianças são o nosso público. É no período de novembro que começamos as nossas atividades para o carnaval e aí que as pessoas chegam para brincar na Ala Ursa (Ramos Silva em depoimento concedido à autora, em 06/08/2019)

A prática iniciou-se pela música, o *toque* da brincadeira Ala Ursa. Ramos explicitou a dinâmica da batucada, em que ele, como apitador ou puxador da batucada, avisa com o apito o momento de iniciar e finalizar o batuque. Os educandos foram divididos em grupos de cinco ou quatro para tocarem o instrumento tamborim. Assim, eles acompanharam os toques propostos por Ramos Silva e Wiliathan Silva, que lideravam o treme-terra e o repenique. Nesse momento, alguns alunos também puderam se aproximar para tocar os instrumentos citados, bem como compartilhar os toques de Ala Ursa conhecidos por eles e brincados anteriormente em nossas aulas.

Esse momento foi muito importante para alguns educandos, como Murilo e Larissa, que, desde o início, demonstraram grande interesse no aprendizado da música. Murilo perguntou a Ramos e a Wiliathan se podia compartilhar o toque que ele conhecia, e o primeiro prontamente respondeu que sim. Murilo ficou emocionado ao ser apreciado pelos artistas e por todos nós. Essa troca de saberes estabelece uma relação de afeto e envolvimento entre todos, na qual observei uma participação ativa e concentrada de todos os educandos.

Figura 63 - O educando Murilo compartilhando o seu saber sobre o *toque* da Ala Ursa.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva César.

No próximo momento da aula, foi compartilhada a dança do *urso*, momento em que o artista-brincador Ramos Silva compartilhou os passos da dança do *urso*, gestos com as mãos e posições da cabeça com a máscara. Em duas grandes rodas e com o som do repenique tocado por Wiliathan Silva, aprendemos os passos da dança do *urso*: o passo *robozinho*, o passo *caranguejo* e suas variações. Experimentamos também o passo do *robozinho* no centro da roda.

A dança do *urso* foi um momento muito importante, em que percebi um grande envolvimento dos educandos com a dança em si. De uma turma tímida e com pouca predisposição para se colocar em movimento, observei, nesse momento, uma transformação nos padrões corporais condicionantes da educação básica.

Os educandos do 4º ano B, ao se identificarem com os passos do *urso* e representarem o urso, junto aos seus brincadores, tiveram um momento de expansão de movimento e expressividade, pois não só foi revelado o movimento desse personagem querido, mas a possibilidade de as crianças também expressarem as suas alegrias e seus movimentos acelerados, espontâneos e diversos.

Figura 64 - Aprendendo os passos do urso.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva César.

Para finalizar o momento em sala de aula, Ramos Silva convidou os educandos para vivenciar a composição de uma Ala Ursa, com direito a vestimenta de *urso* e batucada. Divididos em grupos, cada educando pôde experienciar os elementos artísticos que compõem esta tradição: a batucada, a dança e o vestir o *urso*. Após as atividades em sala de aula como parte da ação do dia das culturas populares na escola, partilhamos o processo artístico com a comunidade escolar no pátio da escola.

Figura 65 - Urso e Batucada em sala de aula.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva César

Essa partilha se deu em formato de uma apresentação e envolveu o 4º ano B e os artistas-brincadores. Esta foi a primeira experiência de apreciação estética que efetivamos na escola. Começamos com uma apresentação oral de Ramos Silva e

Wiliathan Silva, que novamente relataram a sua experiência de vida com a brincadeira da Ala Ursa dentro de sua família.

Figura 66 - Apresentando o resultado da oficina para a comunidade escolar.



Fonte: Acervo de Lyvia Batista.

O público tratava-se das turmas do 3º, 4º, 5º ano, seus professores de sala, os inspetores, as merendeiras e a equipe técnica. Os artistas-brincadores fizeram uma pequena demonstração do que consiste uma Ala Ursa e, em seguida, convidaram os alunos do 4º ano B para demonstrarem o aprendizado da aula para toda a escola.

O público identificou-se com a história dos artistas-brincadores, e olhares atentos e emocionados emergiram não só do grande grupo de educandos, mas também de profissionais que ali estavam. A professora da sala de recursos³³ (AEE) Adriana Cláudia relatou que “ficou emocionada, por relembrar a sua infância quando observava os ursos nas ruas, como também pela história de vida do Ramos Silva, e a iniciativa de reconhecimento dessas pessoas que tem seus saberes invisíveis no cotidiano, trazidos para escola enquanto artistas”. Educandos da turma do 5º ano também relataram que, realmente, até aquele momento presente, eles não tinham se “tocado que Ala Ursa pode ser Arte”. Esse momento final não foi só um espaço de exposição de um processo de aprendizado, mas um espaço de reconhecimento pedagógico, cultural e artístico.

³³ Designa-se por uma sala multifuncional de atendimento educacional especializado no âmbito da escola.

Figura 67 - Público formado pela comunidade escolar.



Fonte: Acervo de Ted Henrique da Silva Cézar.

4.2 As ações performativas

De acordo com Ciotti (2014), a performance pode ser compreendida como uma linguagem híbrida que é conceituada pela atuação de três elementos básicos, ao mesmo tempo: corpo, voz e lugar. As *ações performativas* podem ser consideradas como estruturas coletivas que, lideradas pelo corpo, mobilizam movimentos, sons e deslocamentos.

Subsidiados pelas relações híbridas que existem nas manifestações tradicionais estudadas (no Frevo, a relação dança e música; na brincadeira Ala Ursa, a interação entre música, dança e artes visuais), construímos essa criação considerando tais relações como motivador principal para o desenvolvimento das *ações*. No Frevo, há a interação entre os movimentos de avançar, recuar, expandir e contrair ao dialogar com a sonoridade, o ritmo e a pulsação da música, enquanto, na Ala Ursa, há o vestir o *urso*, o dançar e o tocar, simultaneamente ou de forma dessincronizada.

Quando pensamos em corpo na linguagem da performance “não nos referimos apenas ao corpo do performer e do público, mas também ao corpo de conhecimentos teóricos necessários para poder performatizar, e não representar como o ator faz em seu texto” (CIOTTI, 2014, p. 18). Nesse sentido, em nossa performance, os conhecimentos também necessários para performatizar foram os corpos de conhecimentos históricos das manifestações tradicionais pesquisadas, bem como os conhecimentos vivenciados

através da oralidade nos momentos de diálogo, debates e rodas de conversas durante o processo.

A voz refere-se à “maneira que o trabalho vai operar com os espectadores é a forma de diálogo” (CIOTTI, 2014, p. 18). Neste trabalho, a fala, a interlocução foi feita através dos sons criados com os nossos corpos, com objetos, momentos de barulho e de silêncio. Uma fala coletiva forjada pelas nossas experiências pessoais e subjetivas.

No que se refere ao lugar, a performance “atua sobre o espaço de maneira evidente, alterando suas funções” (CIOTTI, 2014, p. 19). Sobre esta questão, o trabalho provocou deslocamentos, inventando situações que remetem ao contexto das tradições, bem como situações que nascem a partir delas, alterando as funções cotidianas dos espaços, apresentando outros modos de ocupar e vivenciar o espaço. A proposta espacial dessa performance desloca o senso comum de apresentação de dança na escola, em cena: iniciamos batendo baldes e palmas, andamos, corremos pelo espaço, paramos, percorremos caminhos para além de uma frontalidade cênica tão usual nas apresentações escolares. No final da performance, convocamos o público para seguirmos um trajeto, atrás do *urso* e da batucada, e então o público desloca-se para participar.

As oficinas em sala de aula, a vivência com a Ala Ursa na escola e o meu aprofundamento junto à Ala Ursa ULD acarretaram uma soma de experiências que, amparadas pela ideia de performance, auxiliaram todas as dimensões desse processo criativo, possibilitando uma outra vivência de criação artística para os educandos e desafiando o ambiente escolar para novas formas de apreciação.

Coletivamente, fomos escolhendo as movimentações, os sons e os deslocamentos. Embora houvesse o meu direcionamento para um trabalho corporal de investigar de maneira individual e coletiva, o compartilhamento de saberes foi uma estratégia adotada desde o início do projeto. A cada aula, íamos acrescentando um elemento até chegar numa estrutura satisfatória para o grupo, como, por exemplo, o acréscimo de ações corporais “correr, andar, parar”, a escolha e o uso dos objetos como os baldes, as sombrinhas de Frevo e o elástico. A escolha do figurino também foi muito importante, na qual optamos por um figurino confortável e cotidiano, com blusas coloridas com as cores da sombrinha de Frevo (azul, verde, vermelho e amarelo), e os shorts e calças que os educandos costumam usar no dia a dia da escola.

Sobre a vestimenta do *urso*, optamos pelo uso da cabeça do *urso*/máscara, confeccionada pelos nossos interlocutores da Ala Ursa Sem lenço e sem documento.

Não utilizamos a roupa do *urso* por se tratar de uma roupa pesada de aproximadamente 4 quilos e, como nosso objetivo era de criação e não de representação do *urso* tal como ele é no seu contexto, para nosso processo, o *urso* com uma roupa mais cotidiana relacionou-se melhor com a nossa proposta. Conversas, experimentações, surpresas, alegrias e discordâncias foram situações e sentimentos que foram emergindo. As *ações performativas* foram nomeadas pelos próprios educandos.

4.2.1 Primeira ação: Bater os Baldes

Os educandos se espalham pelo espaço físico, em pé, e posicionam-se em diferentes direcionamentos do espaço. Algumas crianças possuem um balde em mãos. Juntas, começam a executar um *toque* de Ala Ursa com batidas de palmas ou nos baldes. Aleatoriamente, uma criança dispara uma caminhada, e todos acompanham, acrescentando as ações de andar, bater palmas ou nos baldes. Outra criança dispara uma pausa e todos pausam. Uma nova criança dispara uma caminhada mais rápida, todos correm ao som dos baldes, até que uma nova pessoa dispara uma pausa. Em seguida, todas as crianças se abaixam de cócoras até o chão. As crianças que possuem os baldes em mãos silenciam. Uma criança no centro do espaço aciona outro toque de Ala Ursa; todos escutam o toque e a ação termina.

Inspiração:

Esse roteiro foi inspirado pela presença do toque da Ala Ursa em nosso processo. Desde o início das nossas aulas, o *toque* da Ala Ursa foi um elemento marcante, reconhecido pelos educandos como uma característica marcante desta tradição e nos seus conhecimentos prévios sobre esta brincadeira. Para Murilo e Aurélio (educandos participantes desta pesquisa), o toque da Ala Ursa é o que mais chama atenção para a chegada de um *urso* no bairro:

A gente corria na rua, quando ouvia o barulho do *urso*, aqui no meu bairro tem uma Ala Ursa, chamada Ala Ursa Malcriada. Quando começa o toque, todas as pessoas vão para rua, todas as crianças têm medo, Aurélio e Fernando tem medo, eu não. Porque, eu já toquei na Ala Ursa Malcriada, quando eu era pequeno e ainda me lembro do toque da Ala Ursa Malcriada. Quer ver? Eu, respondo: sim. E ele batuca na mesa da sala o toque de Ala Ursa (Educando Murilo em depoimento concedido à autora, em 28/05/2019).

O depoimento do artista-brincador Ramos Silva, em sua ida à escola, também destacou a sua experiência na batucada da Ala Ursa:

Em 1997, as crianças da nossa Ala Ursa batiam com latas. Podemos ver nas ruas muitas crianças que iniciam uma Ala Ursa, batendo com baldes, crianças com latas querendo imitar a brincadeira dos adultos, e nós, adultos, querendo brincar como as crianças. Com o passar do tempo a gente inovou usando hoje instrumentos profissionais (Ramos Silva em depoimento concedido à autora, em 06/08/2019).

Figura 68 - Ação Bater os baldes.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 69 - Ação Bater os baldes.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

4.2.2 Segunda Ação: O montinho

Cinco ou mais educandos agrupam-se em uma “multidão” dentro de um elástico. Acompanhando o compasso rítmico das batidas dos baldes que imitam a presença do surdo na música do Frevo, a “multidão” se desloca de um ponto inicial, fazendo um percurso linear e desenvolvendo ações corporais de pular, empurrar, desequilibrar e tropeçar até a chegada do percurso final.

Inspiração:

Esse roteiro foi inspirado na contextualização da dança do Frevo, na qual foram observados os momentos coletivos dessa tradição (observamos fotos e vídeos), que ocorrem no momento do Carnaval pernambucano. Nesse sentido, ainda nas oficinas em sala de aula, dividimo-nos em grupos escolhidos pelas próprias crianças, e o grupo que demonstrou mais interesse por essa estrutura ficou responsável por apresentá-la na performance.

Para Ygor, José, Fernando, Victor e Murilo, este momento correspondeu a um componente que eles gostariam de vivenciar no Carnaval. Eles se identificaram com a multidão no Frevo, pois, para eles, o sentimento é de que é permitido brincar e bagunçar com os amigos em liberdade. “É um momento de muita alegria, é como se fosse permitido a bagaceira na escola, eu gosto”, destacou Victor (Depoimento concedido à autora, em 16/07/2019).

Figura 70 - Ação O montinho.



Fonte: Acervo de Sandra Buriti.

Figura 71 - Ação O montinho.



Fonte: Acervo de Sandra Buriti.

4.2.3 Terceira ação: Na onda do Frevo

Um grupo de seis crianças espalha-se pelo espaço, realizando os passos do Frevo (*na onda do passo, banho-de-mar para frente e banho-de-mar para atrás*), estabelecendo uma relação de ficar frontalmente com outra pessoa, realizando o mesmo

movimento, só que de forma contrária. Em seguida, é criada uma grande roda, onde sete crianças atravessam o seu espaço, improvisando os passos do Frevo e acompanhando o ritmo da batucada. Os educandos se opõem, produzem mudanças de apoio do corpo, contraem-se e expandem-se, saindo do espaço.

Inspiração:

Esse roteiro é o que mais se aproxima propriamente dos conteúdos do Frevo. Contudo, como já mencionado o objetivo deste trabalho não é a representação dessas tradições, mas especificamente a relação que foi construída com essas brincadeiras.

Inspirada em elementos do método MNP (os passos, a roda e a compreensão da modalidade criança), a ideia da realização dessas ações estabelecidas entre as duplas e grupos era de que as crianças a incorporassem de um jeito puramente infantil. Aqui, não há um erro ou um modo certo de fazer o movimento mais a capacidade de cada educando se colocar em movimento assumindo as suas instabilidades. Heloisa e Rebecca se divertiram e disseram que, dançando Frevo, “sente-se como numa onda, que puxa para frente e para atrás”.

Figura 72 - Ação Na onda do Frevo.



Fonte: Acervo de Sandra Buriti.

Figura 73 - Ação Na onda do Frevo.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

4.2.4 Quarta ação: A Ala Ursaaa!

Esta é a última ação da performance. Uma criança com uma máscara de *urso*, acompanhada por uma batucada, improvisa a dança do *urso* pelo espaço da cena. O *urso* começa a se deslocar para outros espaços e, juntamente com a batucada e as outras crianças batendo palmas, convida ao público para seguir em um cortejo, ampliando a sua ocupação espacial.

Inspiração:

Esse momento é o fechamento do trabalho e a ocasião em que a performance aproxima mais claramente a relação entre artistas e espectadores. Visivelmente inspirado na brincadeira da Ala Ursa em seu contexto nativo, a cena da ação *Ala Ursaaa!* mostrou aos educandos que eles eram capazes de traduzir o aprofundamento com esta brincadeira, seguros dos seus conhecimentos e da ação na qual fica mais evidente que este trabalho entrelaçou contextos, promoveu diálogos e encontros entre os participantes da pesquisa.

Foi também o momento mais desafiador da performance, pois provocava uma apreciação artística para que o público pudesse interagir com obra. A improvisação do *urso* que está sempre “bulindo” com as pessoas faz com que modelos pré-existent de

padrão de apresentação se dissolvam, ou ao menos se contaminem. Nas três apresentações realizadas na Escola Padre Leonel da Franca, a receptividade do público foi transformando-se junto com a performance.

Figura 74 - Ação Ala Ursaaa!



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Figura 75 - Ação Ala Ursaaa!



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

4.3 Sobre dar sentido

Para além de conhecer e aprender sobre as manifestações tradicionais Frevo e Ala Ursa, esta pesquisa desenvolveu em sala de aula um processo pedagógico e artístico que valorizou a arte como experiência. Isso evidenciou só a quantidade de informações aprendidas neste processo, os conteúdos expostos, mas uma proposta de educação a

partir da experiência/sentido, “o saber da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. (LARROSA, 2014, p. 30).

No âmbito da escola, os conteúdos, a divisão das disciplinas e o processo de ensino e aprendizado vêm constantemente alicerçados pelo excesso de informações e a modos pré-determinados de agir e pensar: “E pensar não é somente “raciocinar”, ou “calcular”, ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 16-17).

Uma educação limitada a modelos condicionantes em processos pedagógicos, ainda que mude as proposições, os temas e o objeto de estudo, acaba por reproduzir formas de exposição e apresentação dos projetos artísticos na escola. No contexto da Escola Padre Leonel da Franca, o grande desafio foi sensibilizar uma estrutura já condicionada a formas de composição artística (por exemplo, apresentações artísticas que se baseiam na reprodução de coreografias, em que o público não tem espaço para interagir com a obra) para expandir as suas possibilidades de aprender e fazer arte.

Como aponta Larrosa (2014), o sentido da experiência proporciona para a educação outros modos de pensar:

A experiência, é a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível no tempo que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, fala sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p25).

Pensar, fazer e conduzir um processo artístico e pedagógico na Escola Padre Leonel da Franca, aproximando a arte como experiência, consistiu na elaboração de uma apresentação que priorizasse a atuação artística dos educandos sob o viés da investigação, da colaboração criativa e da performance. Nesse processo, não há uma busca por uma reprodução de passos, modelos e formas das tradições estudadas, e nem pela ideia de representação da brincadeira Ala Ursa e da dança do Frevo, mas sim uma criação artística que, sendo fruto de um processo artístico e pedagógico inventivo, movimentasse o âmbito escolar para outros modos de experiências artísticas e estéticas. Assim, estruturamos quatro ações coletivas, as quais chamei de *ações performativas*.

Como já mencionado nesse trabalho, o que comumente ocorre no contexto da Escola Padre Leonel da Franca são apreciações estéticas e artísticas relacionadas a apresentações em datas comemorativas ou em projetos institucionais. Há uma dissociação da experiência artística e estética das atividades em sala de aulas. Nesse contexto, a dança, a música, as artes visuais e o teatro são linguagens comumente requisitadas como uma ferramenta pedagógica, como, por exemplo: realizar uma peça teatral para ilustrar um conteúdo de outra disciplina, ou uma temática a ser desenvolvida no contexto pedagógico, dissociada de uma experiência com a linguagem em questão.

Não é comum trabalhos artísticos que proporcionem algum tipo de estranhamento, tensionamento ou afetação. Geralmente espera-se que a apreciação artística proporcione situações de entretenimento, competição ou superação de desafios. Portanto, as *ações performativas* em questão foram estruturadas de modo que visibilizasse as experiências estéticas vivenciadas em sala de aula, as linguagens das tradições estudadas e a transformação dos espaços de apreciação deste contexto.

A ideia inicial era que essas *ações performativas* fossem apresentadas separadamente, em diferentes espaços do ambiente escolar, com a intenção de produzir e transformar diferentes espaços pedagógicos. Entretanto, devido a limitações estruturais da escola, visto que se iniciou uma reforma no prédio da instituição durante esta pesquisa, observei que, de maneira fragmentada, essas *ações* poderiam ser pouco contempladas. Assim, entrelaçá-las em uma performance foi a solução encontrada para estabelecer o diálogo entre processo artístico e escola.

De acordo com Kastrup (2010), o filósofo Dewey aponta que o conceito de experiência estética relaciona percepção, criação e produção. As apresentações deste trabalho têm por objetivo não só ampliar os modos de produção artística, mas proporcionar uma abertura à experiência estética nos processos de ensino e aprendizado.

Portanto, será que esta pesquisa movimentou o sentido da experiência estética deste contexto?

Segundo Dewey qualquer teoria estética deve tomar como base que a experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais (KASTRUP, 2010, p. 39).

Em quatro apresentações, essa performance convocou a atenção e a participação de demais envolvidos no ambiente escolar. Os modos de operar foram aos poucos, aumentando a relação do trabalho com esse ambiente. Nessa primeira apresentação, em caráter de ensaio aberto, apresentamos as *ações performativas* separadas e depois interligadas. O nosso público eram os transeuntes do pátio: alunos, professores e funcionários. Fomos para o centro do pátio (onde também se localiza o refeitório) e fizemos a ação de *bater os baldes*; em seguida, dançamos a ação *o montinho*, percorrendo as laterais da mesa dos refeitórios.

Deslocamo-nos nos corredores com a ação *a onda no Frevo* e voltamos para sala percorrendo o corredor de sala com a ação *Ala Ursaaa!*. Em seguida, voltamos ao pátio e procuramos interligar as *ações performativas*, tal como elas se efetivaram nas apresentações que se sucederam. A nossa atuação causava olhares, atenção, como também algumas pessoas nem percebiam.

Para alguns, ainda há uma dificuldade de entender que uma apresentação artística não precisa seguir modelos ou formas, e pode ter a finalidade de surpreender, provocar e alterar o cotidiano. Nesse primeiro momento, os educandos Fernando, Heloisa, Ingrid e Emilly relataram que o realizar das ações nesses espaços comuns provocou “um frio na barriga”, causando adrenalina por transgredir o espaço do cotidiano.

A segunda apresentação foi nossa estreia oficial e aconteceu na mostra cultural da escola. Esta foi a primeira vez em que apresentamos com todos os objetos e figurinos. Pais, alunos, professores e funcionários estavam presentes nesta ocasião. Observei que os alunos de outras turmas (3º, 4º, 5º ano) que apreciaram a apresentação do 4º ano B, junto à Ala Ursa Sem Lenço e sem documento, foi o público que mais se afetou pela nossa performance. Para os educandos Rebecca, Larissa José e Rennan, “a sensação era de ter causado surpresa e som dos baldes ter impactado aos espectadores”. Uma nova forma de apreciação estética foi inaugurada nesse espaço de apresentação da mostra cultural da Escola Padre Leonel da Franca.

Na terceira apresentação, saímos da escola para apresentarmos na X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas da UFPB. Esse momento foi de extrema relevância para que os educandos se empoderassem de seus saberes e pudessem se colocar no contexto da escola com mais autonomia e segurança. Para essa apresentação fora do ambiente escolar, necessitamos de uma equipe maior, para apoiar na produção do nosso trabalho artístico em atividade extracurricular.

Com uma equipe de apoio formada por profissionais (a orientadora educacional Penha Sampaio, a pedagoga Kelly Sousa, e a inspetora Ilma., também avó da educanda participante da performance Heloisa) da Escola Padre Leonel da Franca, desenvolvemos a performance no evento, momento que foi muito significativo para a compreensão da importância de uma criação artística na comunidade escolar.

Apresentamos nossa performance na área externa do CCTA (Centro de Comunicação, Turismo e Artes), no Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. Todo o contexto de uma universidade de Artes chamou a atenção dos educandos, cujas falas, olhares atentos e curiosos, embora ainda tímidos, expressaram a satisfação de terem os seus aprendizados sendo apreciados por um público. Sobre apresentarmos para um público de estudantes de Artes, professores, pesquisadores e afins, os educandos relataram ter sido um momento de muita satisfação, pois em sua maioria nunca tinham ido a uma escola de arte.

Eles disseram que, através daquele momento, conseguiram observar que a nossa produção é “uma expressão de arte”, como comentou Julia Beatriz, Emilly e Ingrid. A orientadora educacional Penha Sampaio relatou “o quão foi importante testemunhar esta atividade fora da escola, não só por vê o crescimento e autonomia dos alunos, mas por vê a escola sendo representada em evento através de uma obra de arte”.

Figura 76 - Apresentação na X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas da UFPB.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.

Para a inspetora Ilma, esse momento de acompanhar a performance fora da escola foi um grande presente para observar este trabalho fora do “corre-corre” do cotidiano escolar. Ela relata que “a apresentação foi uma coisa linda, nas outras apresentações na escola não tinha enxergado assim, pois via em pedaços, por conta da minha função, achei muito bonito os alunos, e minha neta representando a Padre Leonel”. Os pais e os educandos começaram a demonstrar um maior interesse pela criação artística, demonstrando que já compreendem que a arte não é só para momentos comemorativos, e que uma coisa não pode excluir nem delimitar a outra.

Em depoimento, a pedagoga Kelly Souza, professora do 4º ano B no ano 2019, relatou a sua experiência diante do trabalho:

Tudo que foi desenvolvido foi muito cheio de sentidos e significados para as crianças. Esse trabalho tem competências e habilidades específicas importantíssima para o desenvolvimento das crianças no dia a dia. Isso é muito importante conseguir construir um elo entre as várias áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento do aluno. Eu vi muitas crianças superando os desafios, a timidez e as próprias limitações. Eu vi o envolvimento dos alunos, eles ficaram motivados envolvidos com as atividades. As histórias das culturas apresentadas, trazer os artistas para escola, possibilitou uma educação cheia de sentido, cheia de experiência para as crianças e a escola, para cada uma de forma individual e coletivamente, para mim enquanto professora. Essa diversidade é o que faz de nós tão grandes, tão lindos e porque não imortais (Entrevista concedida à autora, em 19/05/2020).

A quarta (e última) apresentação aconteceu no Carnaval da escola, em fevereiro de 2020, com os próprios educandos organizando o contexto como multiplicadores de seus saberes. Em sala de aula, os alunos, atualmente estudantes do 5º ano A e B, relataram a sua trajetória nesta pesquisa para seus colegas, preparando-os para a apresentação na festa do Carnaval.

A autonomia dos educandos foi ampliada e eles reorganizaram o roteiro da performance. Ao figurino foram acrescentadas as fantasias de Carnaval, pois a apresentação aconteceu na festa do Carnaval. Durante o entrelaçamento das ações performativas, observo, nessa última apresentação, uma presença mais aguçada de deslocamento do espaço de apreciação estética.

Os educandos mais apropriados do trabalho se deslocaram pelo espaço, provocando mais efetivamente a plateia, até os educadores, que comumente distanciam-se desses momentos destinados à arte na escola, foram surpreendidos pelo trajeto da

ação performativa *Ala Ursaaa!*, com a presença do *urso* e da batucada finalizando a performance e desorganizando o espaço escolar, convidando a escola para mergulhar numa apreciação mais receptiva do espectador. Como afirma Dewey (2010), uma experiência receptiva é uma experiência criadora, complementando-se com a obra apresentada.

Esse trabalho de caráter performativo assume um roteiro que possibilita uma obra processual que vai se modificando com as necessidades de cada apresentação. Compreendendo que “pensar performatividade cria uma tensão nos modos como o corpo se move em sua própria dança” (SETENTA, 2008, p. 84), podemos dizer que essa performance, na junção das suas *ações performativas*, construiu outros modos de fazer arte na escola, abastecidos por um tensionamento entre a ampliação do fazer artístico e a iniciação de uma abertura para uma apreciação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um processo de criação na escola formal, este trabalho visou a contribuir com novas formas de aprender, fazer e apreciar arte no contexto da educação básica e na relação com o Frevo e a La Ursa. Os contextos, a escola, as brincadeiras e a sociedade desenvolvem nesta pesquisa “um possível apontamento de caminhos e trajetórias para tecer relações entre arte, o ensino e a sociedade nos processos dinâmicos de leitura de dança/mundo” (MARQUES, 2010, p. 3).

As estratégias metodológicas do trabalho com as culturas populares, apontadas no capítulo 2, sobre o *redimensionamento da compreensão das Festividades*, na estrutura curricular da escola, apontam a necessidade de revisão dessas proposições pedagógicas, para que os saberes tradicionais sejam valorizados e reconhecidos por uma prática educativa que esteja em consonância com a realidade dessas tradições.

A *visibilidade aos artistas-brincadores e aos seus saberes*, neste trabalho, proporciona uma aproximação da escola com os contextos das brincadeiras, contribuindo para romper com uma ideia hegemônica e hierarquizada de conteúdos valorizados comumente na educação básica. Reconhecer que o contexto cultural e social dos educandos é um contexto de produção artística corrobora para ampliar a noção de arte na escola, bem como reconhecer as produções artísticas desenvolvidas no contexto cultural da cidade, estabelecendo uma ponte entre escola e sociedade.

A respeito da perspectiva *artista, docente e brincadora*, esse trabalho não só aponta as estratégias que utilizo para a sobrevivência da minha atuação docente, mas revela que a necessidade do trabalho docente está também implicada e reconhecida no processo de ensino e aprendizado. Manter-se motivado e envolvido com os conteúdos a serem ensinados é um dos procedimentos necessários para uma prática pedagógica viva e criativa. Esse ponto, também manifesta todo o esforço que o docente necessita fazer para que a escola reconheça o seu fazer pedagógico também como um fazer artístico. Estes devem ser compreendidos por procedimentos específicos tendo o amparo da escola ao reconhecer a diversidade de práticas pedagógicas nelas existentes, sendo o ensino da dança uma delas.

Ressalto que este trabalho se desenvolveu de modo processual, trabalhando-se efetivamente durante todo ano letivo de 2019, e finalizando no início do ano letivo de 2020, de modo, que o tempo dedicado a este processo artístico-pedagógico auxiliou na compreensão, por parte da comunidade escolar e dos educandos, a complexidade

necessária para desenvolver um processo criativo, desconstruindo assim, o entendimento de criação artística como mero entretenimento.

Os procedimentos aqui utilizados, como a *roda de conversa*, o *aprendizado autorreferencial* e o *aprendizado corporal*, obtiveram um caráter dialógico incentivador da participação dos estudantes, através de exercícios de fala e escuta. Ainda que de modo tímido, este trabalho conseguiu motivar os estudantes do grupo focal desta pesquisa para se sentirem confiantes em seu processo de aprendizado, a fim de desenvolver uma participação mais efetiva no aprendizado. Esse ponto pode ser observado não só pela conquista de autonomia das crianças em relação ao trabalho, mas também pelos depoimentos da professora e de outros profissionais envolvidos.

A pesquisa de campo e a participação dos brincadores na atividade da escola revelam a importância de estabelecer um contato direto com os mestres e brincadores para a prática do ensino. A complexidade que envolve os saberes da dança do Frevo e da brincadeira Ala Ursa, não podem ser reduzidas a propostas que não reconhecem as suas especificidades. Contudo, este trabalho não tem por intuito afirmar que, para realizar-se um trabalho com manifestações tradicionais na escola, seja necessário que o docente e os educandos se tornem exímios brincadores, mas revela a necessidade da investigação, do estudo, e do envolvimento com alguma manifestação tradicional para se ter uma relação compromissada e sensível com estes saberes.

A proposta das *ações performativas* na escola e as mudanças apontadas por estudantes e professores do contexto escolar inauguram outro modo de fazer e apreciar arte neste contexto. Proporcionando outros procedimentos de demonstração artística, revelou que a criação artística pode ser diversa, inventiva e tem por objetivo não só o comprimento de temáticas estipuladas no calendário escolar, mas que o processo de criação também pode emergir daquilo que move os sujeitos implicados.

Contudo, é importante salientar que esta pesquisa no universo da Escola Padre Leonel da Franca possui um caráter introdutório a respeito de instaurar novas práticas artísticas e pedagógicas, se fazendo necessária para sua efetivação a continuidade de propostas que abordem as culturas populares e a arte de um modo geral por uma perspectiva decolonial, onde o reconhecimento dos saberes dos educandos e das culturas populares façam parte da prática pedagógica no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. Dança, corpo e cultura: uma proposta de diálogo entre o ensino formal de dança na universidade e a transmissão de saberes nas danças populares e tradicionais. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da Dança II**. Florianópolis: Insular, 2015.

_____. **Dançando contra o estado-** a relação dança e guerra nas manobras dos Caboclinhos de Goiana/PE. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e educação: 30 experiências com crianças**. São Paulo. Summus, 2018.

ARANHA, Camilo de Figueredo. **Visualidades e peripécias transgressoras do folgado La Ursa em João Pessoa - PB**. Recife: O Autor, 2014.

_____. **O rito La ursa**. Uma brincadeira repleta de visualidades e peripécias. Coleção Encontros e conexões em artes visuais. v. 3. Recife: Editora UFPE, 2017.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. **Festas: Máscaras do tempo - entrudo, mascarada e frevo no carnaval do Recife**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1996.

BENJAMIN, Roberto. **Os ursos: uma influência europeia num carnaval afro-indígena**. Suplemento Cultural/Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Recife, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental, 2001.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CATÁLOGO DE AGREMIÇÕES CARNAVALESCAS DO RECIFE E REGIÃO METROPOLITANA. Recife: Associação dos Maracatus de solto de Pernambuco; Prefeitura do Recife, 2009.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

COLARES, Edite. **As festas populares e o ensino de arte**. Fortaleza: EDUECE, 2019

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. **Anais do XVII Simpósio Nacional de História - Anpuh**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2013.

DANIEL, Yvone. O Poder do corpo dançante na performance afrodescendente. In: **Rebento**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 17-50, 2017.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GANDOLFO, Luciana. **O avesso do avesso do corpo**: educação somática com práxis. Joinville: Nova Letra, 2011. GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e curva pedagógica**. Campinas: Alínea, 2014.

GOUVEIA, Victor. **Há 100 anos, lúdica e cores da La ursa se perpetuam em família de artesãos**. Portal Leia já. 2020. Disponível em: <https://carnaval.leiaja.com/noticias/2020/02/20/ha-100-anos-ludica-e-cores-da-la-ursa-se-perpetuam-em-familia-de-artesaos>. Acesso em: 06 out. 2020.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. In: **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

LARANJEIRA, Carolina Dias. Os estados tônicos como fundamento dos estados corporais em diálogo com um processo criativo em dança. In: **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, s/p., sept. /dec. 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVELBERG, Rosa. **Projeto Presente**: arte: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIMA, Cláudia. **Troças carnavalescas**. Pesquisa Escolar Online. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 06 out. 2020.

LOPES, André Camargo. **Nova pitangüá**: arte - manual do professor. São Paulo: Moderna, 2017.

MACEDO, Livia Alves dos Santos. **Viva o urso Sem Lenço, Sem Documento! Brincando de Ala Ursa no Carnaval de João Pessoa**. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2020.

MARQUES, Izabel. **Dançando na escola**. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digite-te, 2010.

_____. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. In: *Ouviver*, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

MUCCILLO, Marcela de Oliveira. **Museu de patrimônio vivo da grande João Pessoa**: Catálogo de bens imateriais. Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos. João Pessoa: A união, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Padre Leonel da Franca. João Pessoa: Secretária de Educação e Cultura, 2016.

PRESTO, Rafael. **Ligamundo: arte 5º ano - ensino fundamental: anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2017.

POUGY, Eliana. **Ápis: arte, 4º e 5º ciclo ano: volume único**. São Paulo: Ática, 2014.

QUEIROZ, Lucélia Albuquerque de. **Guerreiros do Passo: multiplicar para resistir**. Monografia (Especialização em Arte). Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE. Recife, 2009.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade: comunicação por procedimentos metafórico nas mídias e na educação**. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 2007.

SALES, Hayala César de. Ensino e aprendizagem da dança do frevo: uma reflexão sobre a atuação pedagógica do grupo Guerreiros do passo. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, 2013.

SALES, Hayala César de; RABELO, Marcela; ACSELRAD, Maria; FONSECA, Raíssa; MAHIN, Uana. Dançando por princípios - Compartilhando o processo de pesquisa e criação do grupo O Corpo em Festa. **Anais do IV Engrupe** - Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. In: **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1., p. 88-104, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

VICENTE, Ana Valéria. **Entre a ponta de pé e calcanhar: reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e dança no Recife**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Olinda: Associação Reviva, 2009.

VICENTE, Ana Valéria; SOUZA, Giorrdani Gorki Queiroz de. **Frevo para aprender e ensinar**. Recife: Editora da Associação REVIVA; Editora UFPE, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICE

Registro fotográfico das apresentações

Foto A1: Ação Performativa Ala Ursaa



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.
(UFPB, 2019)

Foto A2: Corrida do urso.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.
(UFPB, 2019)

Foto A3: A batucada.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.
(E. E. M. F. Padre Leonel da Franca, 2020)

Foto A4: Ação Performativa o montinho.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.
(E.E. M. F Padre Leonel da Franca, 2020)

Foto A5: Ação Performativa a onda do Frevo.



Fonte: Acervo da fotógrafa Thaísa Mota.
(E.E. M. F Padre Leonel da Franca, 2020)

ANEXO

Folder da apresentação realizada na X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas

PROGRAMAÇÃO 2019

Espaços de Trans-form-Ação!

X JORNADA DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS / I COLÓQUIO DE PESQUISA EM ARTES NAS ESCOLAS
Trans-form-Ação: Saberes do Fazer Arte e Educação

28 Novembro	28 Novembro	29 Novembro	29 Novembro
9h30 - 10h30 PÁTIO INTERNO EXTERNO DO PRÉDIO DE ARTES CÊNICAS	16h30 - 18h30 PÁTIO INTERNO EXTERNO DO PRÉDIO DE ARTES CÊNICAS E OU RUÍNA DO TEATRO LAMPIÃO	9h30 - 10h30 PÁTIO INTERNO EXTERNO DO PRÉDIO DE ARTES CÊNICAS	16h30 - 18h30 PÁTIO INTERNO EXTERNO DO PRÉDIO DE ARTES CÊNICAS
"Entrelaçando artes: Frevo, La ursa e processos de criação na escola" Escola Pedro Leoni de França. Artistas – docente-brincadeira: Mayra Goss, Edson dos Santos – intérpretes: Marília Araújo, Fernando Luis, Tigr, Victor, Carlos Marcos, Felipe, Rannan, José Arthur, Babaca, Ingrid, Emily, Emily Karoline, Mayra, Grázi, Thais, Maria Eduarda, Rita, Maria Paula, Maria Ellyson, Adriene e Ana Larissa.	"Inclusão" Grupo de Teatro Orlado Escola Estadual Professor Orlando Cavalcanti Gomes. Artista docente: Lygia Maia. Performers: Camilla Vital, Charles Douglas, Everton, Gabos, Larissa Oliveira, Luiz Henrique, Matheus Victor, Melissa Souza, Thyraí Ruff, Victor Matheus, Wilsson Biago e William Perreira.	"Esbravej(ação)" Performer: Carol Dúzia.	"Corposdocentes" Artistas docentes: Lygia Maia, Sandra Melo e Haydya Goss.
"Itabiana é meu canto. Meu coreto... Minha igreja... Meu patrimônio" Grupo Baianas Abolicionistas Escola Municipal Sebastião Rodrigues de Melo.	"Feminicídio: não é sobre uma, é sobre todas!" Escola Municipal Fênix da Carambola Grupo de Dança Han. Artista docente: Sandra Melo. Intérpretes: João Victor, Pedro Henrique, Raim, Emily Gekyrell, Maria Luiza, Leonardo, Giverson, Rafi, Rayana, Letyssma, Gustavo, Ana Clara e Shale.	"Dançando o imprevisto" Dançarino: Alexandre Jerônimo.	"Experimento nº 1" Performer: Melquides Almeida.
"Dramas de Marias" Arruaça Grupo de teatro DT Escola Municipal David Trindade. Professores: Adina Alves de Souza. Performers: Ana Raíane dos Santos Silva, Ana Vitória Avelar Cordeiro, Eduardo Franco de Souza, Elton Joséilly Lopes de Araújo, Euclides Pereira Coelho de Lima, Jeannette Thyssas Berges Silva, Larissa Ferreira de Silva, Luana Beatriz Dias L. De Figueiredo, Milena Alves de Araújo, Renan dos Santos Silva, Rita de Jussia Nunes Assencio e Rafaela do Nascimento Perreira.	"Cheque pra roda que o coco vai começar" Ritmistas: Roberto Alves Barbosa e Karina de Oliveira Lucas.	"Uma pedra na cabeça não é a mesma coisa de uma cabeça na pedra" (Una piedra en la cabeza no es lo mismo de una cabeza en la piedra) Performers: Inabel Araújo. Artistas voluntários.	"Últimos dias" Roteiro e direção de Bárbara Santos. Performers: Adrielly Santos, Anderson Rodrigues, Cinthya Borges, Jânir Lima, Leonardo Sobrinho, Maria das Neves Silva, Priscila Fortes e Rafaelle Lima.
"Três Marias" Performer: Raelly Sousa.	"Dança astral: o alinhamento de um corpo popular" Dançarino: Lay Cavalcante.	"80 abraços não são por acaso" Escola Maria Antônia Santos Coelho Neto - Escola de Prática. Professores-performers: Maurício Barbosa, Diogenes-performers: Alécio Menezes, Guilherme Vieira, Jefferson Esquivel, Igor Eduardo e Mirielle de Souza.	"Quadro Negro" Proprietário: João Azevedo. Performers: Filipe.

Festa de Encerramento às 21h
Local: Mi Casa, Su Casa Pub
"Paramagnéticos"
Performance às 23h De: Márcio Sá.

REALIZAÇÃO: DAC (Departamento de Artes Cênicas), Prof Artes (Mestrado Profissional em Artes), CCTA (CENTRO DE COMUNICAÇÃO TEATRAL E ARTES), UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.

Design: Vândir Aguiar

Fonte: Site do evento (2019). Disponível em:

<https://www.even3.com.br/xjornadadepesquisaemartescenicasicoloquiodepesquisaemartesnasescolas/>.

Acesso em: 06 out. 2020.