

Violeta Vaz Penna \*

*T*rajetos *P*ossíveis de um *I*terinário em *D*ança

*P*ossible *R*outes of an *I*inerary in *D*ance

## RESUME

Este texto é um relato do processo em construção de um mapa, costurado com partes de caminhos percorridos, buscando refletir sobre questões suscitadas ao longo da minha trajetória. A partir desse lugar, apresento noções de corpo, dança, democracia cultural e juventude, tecidas ao longo de um percurso que se traduz em um modo de ser artista, pesquisadora e educadora na criação de uma dança própria. Nessa busca, um eixo central de perguntas e movimentos que persistem ao longo dos últimos 15 anos de trabalho é o processo artístico e educativo com jovens da periferia. Este é um percurso de reflexão da relação de jovens com a dança, que me apontou direções para repensar procedimentos artísticos tanto na criação cênica quanto em processos formativos. Traçar as linhas dessa trajetória tem como objetivo compartilhar incertezas, inquietudes, inspirações e escolhas dos caminhos desenhados neste mapa. Um movimento inacabado que se faz entre aprendizados, pausas e (des)aprendizados, no risco da caminhada em novos territórios.

**Palavras-chave:** juventude; arte; democracia cultural

## ABSTRACT

This text is a report of the process in the construction of a map, sewn with pieces of pathways I covered, seeking to reflect on issues raised throughout my career. In this account, I present notions of body, dance, cultural democracy, and youth, woven along a route that translates into a way of being an artist, researcher, and educator. This is a trajectory of reflection of the relationship of young people with dance, which showed me directions to rethink artistic procedures, both in the scenic creation and in the formative processes. On these lines I followed, I intend to share paths drawn in my own map. An unfinished process that is done between learning, breaks and unlearning and the risk of wandering in new territories.

**Keywords:** youth; art; cultural democracy

### **Introdução: a partida**

Este texto é relato de um percurso de investigação em arte, uma trajetória da construção do conhecimento em dança, que passa pela experiência do fazer educativo e artístico como professora, dançarina e pesquisadora. Nesse percurso, vou desenhando um mapa de possibilidades que se presentificam em cada linha deste texto, revelando meu corpo e minhas identidades, a partir de discussões de noções de dança, democracia cultural, estética e juventude periférica. As linhas desse mapa são fragmentos de uma rota de pesquisa que em cada ato busca uma aproximação da dança contemporânea com juventudes de periferias urbanas.

Para abordar essas reflexões, refaço minha história na dança, ao me sentir provocada por questões trazidas pelos autores Willian Arntz; Betsy Chasse e Mark Vicent (2007), no livro *Quem somos nós*. No início do livro, é apresentada a seguinte questão: “Em que situação na vida somos estimulados a fazer perguntas?” (p.2-3). Se a pergunta é uma abertura para o caos, o imprevisível, o desconhecido, então, estaremos preparadas para fazê-las? Queremos perguntar?

Li o livro *Quem somos nós* no ano de 2018, quando iniciava o Doutorado em Artes e, simultaneamente, recebia um convite em orientação para repensar meu projeto de pesquisa e buscar respostas para o que não sabia. Naquele momento, me vi impulsionada a buscar o caminho das perguntas para as quais ainda não tinha resposta. Afinal, se já sei, se já conheço, por que “perder tempo” investigando novamente?

Estaria preparada para essa busca? Aceitei o convite e me vi diante da necessidade de retomar o caminho da reflexão de quem sou eu; de onde vim; onde estou; para onde vou. Traçar a rota das perguntas, respondidas e não respondidas, que marcaram minha trajetória é a pretensão deste texto. O relato desse traçado diz de uma pesquisa, mas também de uma pessoa, um corpo, uma dançarina e professora que indaga sobre a criação de uma dança própria seja na cena ou na sala de aula, em diálogo com o outro. Nessa busca,

o trabalho artístico e educativo com jovens da periferia é um eixo central de investigação ao longo dos últimos 15 anos.

Na retomada dessa trajetória, fui instigada por três questões que me surgiram no decorrer do primeiro semestre de 2019, quando participava das disciplinas do Doutorado. Me guiam as perguntas: Quando aprendi a dançar? Quando parei de dançar? Quando desaprendi a dançar? A partir dessas interrogações, no decorrer do texto, revelo visões, noções e corpos em movimento. Criações de mim mesma. Esse processo não é a descoberta de algo que já estava lá, mas uma ideia em construção. Não são fatos o que apresento, mas uma interpretação provável. Invento aqui verdades provisórias de uma trajetória e traço um mapa próprio, marcado por tempos, lugares, pessoas e acontecimentos.

Nesse momento, não me encontro em um lugar definido, existo como possibilidades no mapa de uma trajetória e me localizo provisoriamente neste texto, deixando em aberto um campo de outras possibilidades para onde ir, onde estar. Por meio das coisas que desvelo de mim mesma não visio um fim, mas uma construção, a partir de um impulso de descrever a trajetória de um corpo na busca de uma dança de si, que se realiza no encontro com o outro.

### **Rota 1: “Quando aprendi a dançar?”: uma rota com 5 linhas**

Aprendi a dançar em muitos momentos, com muitas pessoas, em diversos acontecimentos. Para dizer desse processo, escolho um ponto de partida, no mapa temporal da minha história, no ano de 2005. A linha da trajetória desse mapa se inicia quando comecei a dar aulas de dança para jovens em um projeto sociocultural na zona norte da periferia de Belo Horizonte. Essa experiência com jovens foi a mais desafiadora daquele ano e começava a perceber que minhas propostas de ensino, o meu modo aprendido de ser professora de dança, não suscitava o interesse daqueles/as jovens, naquele espaço. O conhecimento que adquiri, observando professores/as, parecia “funcionar” para dar aulas para crianças e adultos de escolas de ensino de

dança, mas não para aquele projeto. Os termos, servir, aplicar, funcionar, traduzem um pouco da aula e das estratégias de ensino naquele momento. Minha experiência consistia em juntar o que aprendi na aula de dança e levar para o espaço de ensino. O repertório de aula consistia, assim, em selecionar exercícios que aprendi como aluna e aplicar com as minhas próprias turmas. Como professora, propunha as atividades e esperava que eles/elas repetissem. Ao presenciar os/as alunos/as realizando as atividades, ia percebendo o interesse, a disponibilidade e a capacidade de executar os movimentos propostos, buscando perceber se conseguiam aprender o que foi proposto e se os exercícios funcionavam ou serviam para despertar ou manter o engajamento nas aulas.

No primeiro contato com a turma de jovens, descobri que nem todos estavam interessados em dança, mas a escolha dessa atividade dentro do projeto sociocultural foi definida por decisão da maioria do grupo. Com o desejo de tentar incluir todos e todas propus aos/às alunos/as que pensássemos juntos como seria a participação nas aulas. Em um primeiro momento, as atividades propostas eram realizadas sem muito entusiasmo e, em pouco tempo, começaram a questionar as aulas, pois, ou não queriam dançar ou queriam este ou aquele estilo específico de dança, que não era o estilo oferecido. Nessa experiência como professora de jovens, conflitavam um modo de ser professora com meus conceitos empíricos sobre ensino de dança. Deparava-me com algo inesperado: eles/elas não querem dançar na aula de dança. Como lidar com esse atravessamento?

Sentia que faltava algo, o que aprendi a dançar e a ensinar não era suficiente para responder minhas perguntas. Surgiu a necessidade, que me parecia urgente, de rever experiências e refletir sobre minhas teorias e práticas. Questionei-me sobre teorias que havia estudado a respeito da história da dança, que me pareciam tão inapropriadas para lidar com meus/minhas alunos/as. Perguntava-me: por que essas teorias não pareciam me ajudar agora? A quais modelos esses estudos serviam? Uma teoria poderia ser utilizada para isso e não para aquilo? Qual se adequava ao meu propósito?

Buscava respostas, mas receava, nessa busca, me apegar a uma teoria, acreditando que tudo poderia ser explicado ou compreendido a partir dela. Seria capaz de me rever constantemente e alterar minha trajetória?

No ensino de dança para jovens me vi diante da necessidade e do desejo de aprender a dançar, de encontrar uma dança própria com esses/essas jovens. Olhando para esse ponto no mapa, vejo que essa pergunta persiste ao longo dos anos. Em anotações no ano de 2019, passados 14 anos daquela experiência, ainda rabisco no meu caderno sobre a importância do encontro com o outro, da descoberta de qual corpo quero ser, uma vez atravessada pela experiência com aqueles/as jovens. Pelo meu encontro com o outro no mundo, aprendo a perguntar e a dançar uma nova existência. Precisava percorrer outros lugares e buscar uma nova localização. Reconhecer minha posição e descobrir quem sou nessa dança. Como professora, fui aprendendo a dar os primeiros passos em direção a um trabalho em dança autoral. Iniciava a investigação da criação de uma dança, nascida de questões que moviam meu desejo de conhecer, mergulhando em uma pesquisa que buscava relacionar dança contemporânea e juventude periférica. A partir daquele momento, duvidei do modo como me movia no mundo e desejei desenvolver outros passos, refletindo sobre uma dança própria e criando novos modos de estar e ser dançarina a partir desse encontro com o outro no mundo.

Primeiro, o percurso como educadora de dança para jovens, levou-me ao curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o ensino de Dança*, realizado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais e, depois, ao Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Buscava conhecer e me aproximar dos/das jovens para pensar processos de ensino coerentes com seus tempos de vida. Por outro lado, e paralelamente ao Mestrado, questionava-me sobre o interesse ou não desses/dessas jovens por trabalhos contemporâneos de dança e como propor uma criação em dança com essa perspectiva.

Em 2012, iniciei a criação de um espetáculo cênico *para jovem gostar* com um grupo de 5 dançarinos, entre 22 e 34 anos, com formação em dança

contemporânea e danças urbanas e orientação artística de um artista coreógrafo também do campo da dança contemporânea. O processo de criação se iniciava com a realização de oficinas para jovens, moradores/as da periferia da cidade de Belo Horizonte. Fomos a quatro espaços culturais periféricos da cidade, apresentamos o projeto das oficinas aos/às jovens, que consistia na escolha, pelo grupo, de quais danças queriam estudar, podendo definir atividades, cujo único critério inicial era respeitar o limite de uma carga horária total de 40 horas/aula. Após os/as jovens decidirem como seriam realizadas as aulas, os/as professores/as eram contratados/as de acordo com o que foi definido pela turma. O grupo de dançarinos do elenco fazia aula junto com os/as jovens com a proposta de que, nesse encontro, o elenco do trabalho se aproximasse dos/das participantes da oficina, reconhecendo elementos para desenvolver o processo de criação do espetáculo. Das oficinas, convidamos um dos jovens participantes para integrar o elenco e continuamos o processo de pesquisa. Das questões suscitadas desse encontro com jovens, foram surgindo as cenas do trabalho e, em 2013, nasceu o espetáculo *nomeiodeparacom*.

A estreia desse trabalho foi uma das experiências mais intensas que já vivi como dançarina. O espetáculo estreou em Belo Horizonte, com a participação ativa de um público jovem. Lembro que uma das jovens que assistiu ao espetáculo, ao término da apresentação, comentava com sua colega que “não havia entendido nada”, mas que “tinha adorado”. Também demorei para entender o que aconteceu naquela estreia, mas persistia e se confirmava ali a vontade de uma pesquisa artística para e com jovens.

Em *nomeiodeparacom* estava presente o desejo de construir um espetáculo com a presença da dança dos/das jovens no espaço cênico, mas também estabelecer um diálogo da dança contemporânea com eles e elas, principalmente jovens moradores de periferias. O desejo era de espectadores ativos que, provocados pelas cenas, construíssem o espetáculo junto com o elenco.

Essa experiência intensa, mas única, continuava me impulsionando nesse caminho de pesquisa de processos criativos, envolvida em indagações: que noção de dança reconhecem os jovens de periferia? Há diferenças? Se sim, quais são? Há um modo de criar que dialoga especificamente com esse público? A preocupação com o público pode direcionar o processo de criação artística? Ou esse foco limita o processo criativo somente ao que já é do gosto ou da preferência desse público? O que o/a jovem teria a dizer do encontro com essas criações? O que uma dançarina de dança contemporânea tem a dizer da relação entre juventude periférica e arte?

Nessa trajetória, tanto a sala de aula como o palco foram se tornando espaços de criação, de viver a arte, de existir com o outro. E dessa prática recheada de muitas perguntas surgiu meu desejo de realizar um Doutorado no campo da criação artística, o que me levou ao ponto do mapa no qual me encontro. Assim, sigo aprendendo a minha dança própria, enquanto questiono sobre essa mesma dança. Das perguntas foram surgindo respostas provisórias. Ao traçar as linhas da trajetória que segui, não pretendo dar respostas definitivas, mas compartilhar os caminhos que abri e se abriram neste mapa. Um processo sempre inacabado que se faz entre aprendizados, pausas e (des)aprendizados. Para continuar aprendendo, precisei duvidar e desaprender o que considerava certo no caminho e aceitar os riscos de mover-me, ao atravessar outros territórios.

### **Linha 1: Acho que Paulo Freire pode te ajudar**

Ainda no ano de 2005, comecei a percorrer novos lugares e, na rota das perguntas, encontrei um primeiro tesouro do mapa, quando aceitei a sugestão de um colega que, ao presenciar minhas inquietações como professora de dança de jovens, me perguntou: “Por que não lê Paulo Freire? Acho que pode te ajudar”. Meus poucos contatos anteriores com a escrita de Paulo Freire ocorreram sem muito entusiasmo em disciplinas da Psicologia da Educação, quando cursava Psicologia, entre 1996 e 2001. Em 2005, redescobri esse

caminho de leitura. Achei o primeiro livro na casa do meu pai, *Pedagogia do Oprimido* (1987) da Editora Paz e Terra, e, seguido a esse, minha biblioteca ganhou também os livros *Educação como prática da Liberdade* (1996) da mesma editora; *Professora Sim, Tia Não* (1993) da Editora Olho D'água e *Pedagogia da Indignação* (2000) da Editora UNESP.

As leituras de Paulo Freire me acompanham desde aquele ano. Aprendi com ele a refletir sobre as relações entre educadores/as e educandos/as, relações que passam dentre outras questões pelo reconhecimento e respeito da identidade cultural dos/das educandos/as. Em outras leituras, fui problematizando a minha prática como professora e percebendo como fundamental conhecer as identidades daqueles/as jovens e me aproximar de seus gostos, suas culturas para pensar outras formas de ensino. Duas noções eram importantes: o respeito às produções culturais que os/as educandos/as me apresentavam e a colaboração como educadora na construção de uma compreensão crítica do e no mundo. Fui compondo modos de aproximação desses/dessas jovens, que vinham de lugares tão diferentes dessa “princesa branca” (nome pelo qual um dos alunos me apelidou), para falar das diferenças entre mim - professora, mulher, branca, classe média, jovem-adulta, com formação em balé e dança contemporânea, e ele – aluno, homem, negro, pobre, jovem, com desejo de aprender e dançar funk e danças urbanas. Provocada por Paulo Freire, desejava aos/às jovens com quem trabalhava, e também a mim, a coragem de correr o risco de intervir no mundo e não simplesmente me acomodar a ele.

Nas leituras de Paulo Freire, me comprometi. Nossa presença no mundo, implica escolha e decisão, nossa presença no mundo não é neutra: “Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade” (Freire, 2000, p.33). Percebia que cada decisão na criação ou na formação com jovens educandos/as são atos políticos e que o modo como exercia essa prática poderia manter lugares sociais de poder ou provocar mudanças. Minha inquietude, gerada pela percepção da falta de interesse dos/das jovens nas aulas que ministrava, diminuía um pouco, na

compreensão de como a minha prática docente poderia ser mais conectada com as trajetórias desses/dessas jovens.

E, assim, construindo algumas respostas, aquela oficina de dança se tornou um caminho de estudo do movimento e do corpo. Na prática da oficina, descobrimos possibilidades de encontros. Essa experiência me perpassa ainda hoje e me questiono como movimentos, gestos, danças são práticas políticas. Pergunto-me: sob qual posicionamento político, a serviço de qual *status quo* minha prática estaria, quando se aproxima de jovens que vivem em contextos sociais tão diferentes do meu? Qual o contexto nos quais vivem? Quais são seus modos de dançar e se mover no mundo? Estaria eu, ensinando “coreografia”, ofertando modelos disciplinares de estar no mundo, policiando seus desejos de movimento e de dança?

No encontro com Paulo Freire e com autores alinhados a ele, sigo questionando minhas próprias formas de ensinar e aprender, afirmando a importância de reconhecimento das expectativas e dos desejos de jovens na dança, sem negar formas específicas de dançar. O que ouvia no ano de 2005, e que ainda ouço com frequência, era que eles/elas gostavam de determinados tipos de dança “porque não tinham acesso a outras danças”, e, portanto, gostavam do que a “mídia de massa” oferecia. Era necessário então ampliar seus horizontes e mostrar outras possibilidades de movimentos, não massificados. Passei, a partir do entendimento do respeito devido à identidade e à história desses/dessas jovens, a duvidar dessa premissa. Era preciso reconhecer também seus gostos e seus desejos, sejam eles gerados pela mídia ou não. E parti, imbuída desse espírito, a praticar e construir a possibilidade de outras formas de dançar mais democráticas e mais autorais.

Fui cedendo lugar ao meu desejo de ser professora, ensinar, transmitir dança, para o meu desejo de conhecer, aprender e entender qual trabalho era possível construir. Fui descobrindo as danças de que gostavam e aquelas que dançavam, as músicas que estavam presentes nos seus cotidianos, as formas de lazer que tinham nos seus territórios, as brigas, as *panelinhas*, as amigas que constituíam.

Esse trabalho exigia de mim outros olhares. Foi quando entrei em contato com autores que discutiam a questão das especificidades da juventude.

### **Linha 2: No rumo entre “fazer para” e “fazer com”**

No desejo de me aprofundar no estudo do ensino de dança para jovens, passei a buscar autores que trabalhavam e refletiam sobre a juventude. Afinada com a perspectiva freiriana, busquei leituras que abordavam as especificidades desse momento de vida. Encontrei livros e artigos dos autores Juarez Dayrell (2001, 2003, 2005, 2016), Angelina Peralva (1997), Marília Sposito (2003, 2005, 2006), Paulo Carrano (2003), Helena Abramo (1997, 2000, 2005) e Alberto Mellucci (2004).

Com esses autores caminhei entre pesquisas sobre as condições sociais de vida dos/das jovens periféricos. Compreendia como dadas as condições, como baixa escolarização e baixa renda familiar, situações precárias de moradia e saúde e pouco acesso a bens culturais, a juventude foi tornando-se visível socialmente e entrando na pauta de políticas públicas, projetos e ações sociais. Uma política muitas vezes voltada à juventude, mas que desconsiderava sua participação de modo mais efetivo, o que acabava gerando um distanciamento não só da concepção e gestão dessas políticas, mas da própria participação de jovens na sua execução, por não perceberem a especificidade da proposta voltada a eles e elas.

Além disso, muitas dessas políticas públicas e projetos tinham como foco a área social e não se aprofundavam nas outras dimensões de suas vidas. A própria área da cultura e da arte é, muitas vezes, promovida em diálogo com a área educacional, ou seja, os projetos socioculturais ou educacionais, têm como objetivos a inserção social, sendo a arte uma das atividades realizadas nessa perspectiva. Nesse sentido, não se propõe o fazer artístico e cultural como foco. Se a cultura é espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações com a juventude, os objetivos dessas ações nem sempre é a própria cultura e a arte, mas conter a violência, tirar das ruas, resgatar socialmente.

Outra noção importante que descobri com esses autores foi a historicidade da noção de juventude, que me levaram a desconstruir percepções referentes a esse tempo de vida. Percebia, como, socialmente, somam-se e convivem diversas noções e concepções. A juventude é vista, assim, desde revolucionária, problemática ou vítima ou uma fase de transição, fase de problema ou como um tempo que se expressa somente em manifestações culturais. Olhares muitas vezes que enfatizam uma imagem, reduzindo-os a uma fase passageira, sem importância como um tempo de vida. Essa negatividade faz contraponto exatamente com uma imagem social de desejo de extensão da juventude. Por um lado, queremos eternizar esse tempo de vida e, por outro, o demonizamos, principalmente quando se trata de jovens periféricos. Apesar desse cenário, algumas reflexões buscam olhar para a potencialidade desse momento da vida.

Dayrell (2005) afirma que essa é uma fase que tem sentido em si mesma, apontando não necessariamente para um momento de crise, problema, como muitas vezes nos referimos a esse tempo, mas um momento de mudança e transformações com diversas possibilidades e potencialidades. Esse é um momento de pensar sobre si e sobre o mundo no qual vivem, buscando a construção de suas identidades. No entanto, as formas como cada jovem vive esse tempo de vida são diversas, e, se podemos encontrar semelhanças entre esses modos de viver e experimentar esse tempo, não podemos falar de juventude no singular. Como aponta Dayrell (2005), é importante reconhecer toda a pluralidade desse momento. Pluralidade que acontece na medida em que as condições históricas, sociais e culturais nas quais vivem os jovens são diversas, criando possibilidades distintas de vida.

Em 2010, quando comecei a pensar, como dançarina, em construir um espetáculo de dança para a juventude, afirmava que esse processo criativo deveria ser mais colaborativo, não podia falar de uma dança, um corpo, um movimento para as juventudes, sem envolvê-las nesse processo. Coerente com o que fui vivendo, lendo e refletindo ao longo do caminho, ao aproximar minha prática artística da juventude periférica, refletia sobre as condições nas quais

em suas trajetórias de vida puderam vivenciar a experiência de fruir e fazer dança. Quando pensava em uma dança que incluísse jovens como espectadores/as, ativos/as, considerava também suas próprias escolhas sobre a qual espetáculo queriam assistir, assim como seu desejo de assistir à dança.

Na trilha desse pensamento, encontrei o texto de Sposito, Silva e Souza (2006), que falava da diferença da participação da juventude entre o modo de *fazer para* e *fazer com*. Em 2019, ao ler o livro *Por uma pedagogia das juventudes*, retomo essa ideia com Dayrell (2016) da imbricação entre *fazer com* e *para* e reflito sobre como nós, não jovens, quando propomos uma ação *para* é preciso que o modo de *fazer para* seja um modo que *faz com*.

Desconstruir o lugar da *princesa branca*, professora de dança de um grupo de jovens, passava assim por considerar suas escolhas, desejos e expectativas em relação à dança. É nesse sentido que, em 2012, durante o processo de criação daquele espetáculo para jovens, planejado desde 2010, a aproximação com jovens periféricos/as era importante durante todo o processo de criação e no próprio ato de apresentação. O espetáculo nomeado *nomeiodeparacom* foi criado e construído no propósito de *fazer com* e *para* os jovens. Essa noção *com* e *para* e o próprio nome do espetáculo surge com essa perspectiva de uma criação, um *fazer no meio, de, para, com* jovens. Pensando assim, uma noção importante, que se somou aos estudos da juventude sobre esse modo de “fazer com”, foi o encontro com a discussão sobre democracia cultural.

### **Linha 3: Em direção à democracia cultural e a uma arte periférica**

Nas possibilidades existentes nessa rota de conhecimento, ao procurar melhor compreender outras ações voltadas para jovens periféricos, encontrei o livro *Tenso equilíbrio na dança da sociedade*, organizado por Carmute Campelo (2005). Nesse livro, especialmente 4 textos me chamaram atenção: *Periferia, Cultura e trânsito social* do próprio organizador do livro; *Cultura e Arte na cidade cindida*, de Maria Lucia Montes; *Democratização da cultura*, de Maria

Alice Machado Gouveia e *Memórias da Fronteira: dança, juventude e sociedade*, de Rosana Paulo da Cunha e Vinicius Terra. Esses textos me moveram, em um primeiro momento, no sentido da interrogação sobre a função das políticas culturais no acesso à cultura e sobre a função da arte e da educação de *ampliar horizontes*. Para, posteriormente, refletir sobre o que seria fazer dança *para e com* jovens.

O texto de Maria Alice Machado Gouveia (2005) deixou marcas profundas de reflexão do meu papel enquanto educadora e artista na criação de trabalhos alinhados com a perspectiva da noção de democracia cultural. Quando a autora se pergunta no texto, qual seria o papel do administrador cultural na democratização da cultura, no acesso aos bens culturais estendidos a todos, ela reflete que, somente promover campanhas de acesso, mais parece fomento ao mercado de trabalho artístico do que democratização da cultura, sendo preciso propor outras estratégias para pensar na superação das barreiras que separam determinados tipos de arte das classes menos favorecidas. Para a autora, esse tipo de ação vinda do perfil de pessoas com alta escolaridade e influenciada por paradigmas culturais europeus, corre o risco de simplesmente ser indução de pessoas a “práticas de consumos”, ignorando as práticas que já possuem. Maria Alice Gouveia (2005) se propõe a entender o que cada um produz e consome, numa sociedade cindida como a nossa, ao invés de afirmar que todos deveriam compartilhar a mesma cultura e que há uma cultura melhor que outra. Passei a me perguntar se as políticas de acesso à dança consideram o contexto cultural, por exemplo, de jovens de periferia? Qual dança tem direito de aprender, a assistir? Essa é uma dança que civiliza, controla, disciplina, dialoga, liberta, critica ou reflete?

Outra autora que me fez refletir nesse caminho é Isaura Botelho (2011). Meu encontro com os seus trabalhos aconteceu em 2013, no curso de especialização em Gestão de Políticas Culturais, quando tive acesso ao volume 12, do ano de 2011, da Revista Observatório Cultural, que de tanto ler e reler já anda meio gasto. É no texto *Os públicos da cultura: desafios para as políticas* que a autora me leva a questionar a importância da valorização das

expressões dos/das jovens como eixo fundamental, e propor a mudança do pensamento de *levar cultura aos que não têm*, para o desejo de contribuir, potencializar, valorizar as expressões de jovens e seu direito de fruir a arte, como um elemento importante no exercício desses direitos. É dessas questões que Botelho (2011, p.11) trata ao apontar o equívoco “da universalidade da cultura erudita como valor maior e da universalidade do ‘desejo por cultura’”, quando políticas e projetos estabelecem como objetivo incorporar novos segmentos sociais no acesso à cultura. Para fazer contraponto a isso, aprendi nos textos de Isaura Botelho a noção de democracia cultural. Para a autora esse é um novo paradigma das políticas culturais, que funda um modelo alternativo “que permite questionar as hierarquias culturais estabelecidas” (Botelho, 2011, p. 13). Esse novo modelo atua na compreensão de “como as atitudes culturais são ligadas à posição e à origem social dos indivíduos...” (idem, p.14). A partir desse entendimento, atua no sentido da criação das condições para que cada um tenha o direito de produzir, escolher e criar a sua própria arte em contraponto à ideia da universalização de “alta cultura” ou cultura “erudita” considerada como única “legítima”.

Diante das questões sobre democracia cultural me perguntava novamente sobre o direito do/as jovens produzirem suas próprias danças, sobre o direito de escolherem que dança querem dançar e sobre o direito de escolher a que dança querem assistir. É por isso que, ao me propor pensar uma dança *com e para* jovens, sigo me perguntando: que dança? Qual jovem? Que noção de dança, pode me aproximar desse contexto? Como trabalhar e criar com jovens em um contexto de democracia cultural?

Seguia na busca de compreender as relações dos/das jovens com a dança e com o corpo, tentando decifrar, assim como Vilela (1998) na sua dissertação de Mestrado, os motivos pelos quais jovens de periferia dançam com entusiasmo nos bailes, mas não dançam nas aulas escolares, nem nas oficinas de dança do centro comunitário do bairro ou nem estão presentes como público nas apresentações de dança contemporânea. Uma compreensão que queria distanciar de dois caminhos: o da ideia dominante de que é o acesso a

uma mídia massificada que impõe coercitivamente e forma *maus hábitos* culturais e o de que basta oferecer acesso a outras possibilidades para que surja o desejo de aderir à *boa arte*.

Foi o contato com o livro *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular* de Richard Shusterman (1998) que aprofundi minhas perguntas da relação entre juventudes e danças no contexto das periferias urbanas. O autor aborda questões estéticas referentes à arte popular, buscando afirmar seu valor estético não como oposição à arte erudita, mas com a pretensão de questionar sua exclusividade no domínio do que seria arte legítima. Sua intenção não é “arrasar o nobre edifício da arte erudita para satisfazer a uma pressão populista em favor da nivelção” (Shusterman, 1998, p.43), mas combater a exclusão de certas formas e experiências artísticas da história oficial da arte. Nesse sentido, o autor discute a importância da arte popular, defendendo seu valor estético.

Meu interesse pela defesa da arte popular e da cultura de massa, como contraponto ao discurso de tolerância das produções artísticas de pessoas que, dadas as suas condições sociais não conseguiram produzir nada melhor, se avolumou. Shusterman (1998) considera e afirma o potencial estético da arte popular, reconhecendo qualidades estéticas nessa produção não simplesmente para promover um discurso de igualdade de oportunidades: sua razão mais profunda para defesa da arte popular “é a satisfação estética que ela nos oferece (mesmo a nós intelectuais, forte demais para que toleremos as críticas globais feitas à sua degradação, desumanidade e ilegitimidade estética (...))”. (Shusterman, 1998, p.100). Ao analisar músicas populares, pretende demonstrar o potencial da arte popular de enriquecer e remodelar nossos conceitos tradicionais exatamente por ter como critérios de produção outros elementos diferentes da tradição estética da cultura *erudita*.

Questiono-me, assim, por que os gostos e as formas de criar danças dos/das jovens de periferias deveriam ser menos legítimas do que minhas formas de criar dança contemporânea? Será que suas danças são meras

reproduções de movimentos de cultura de massa ou não seriam também manifestações de resistência?

Esses questionamentos são importantes na medida em que, ao me aproximar dos/das jovens de periferia, percebi que a grande maioria desses jovens apresentavam o desejo de práticas como as danças urbanas, o *funk* e, em alguns casos, o balé. Talvez assim, pudesse construir uma dança *com e para* a juventude no reconhecimento do valor de suas danças, propondo estratégias, roteiros, estímulos, formas de criação em diálogo com suas próprias danças, ao invés de impor modelos ou formas de dançar e mover-se. Questionava, dessa forma, a condenação da cultura desses/dessas jovens como cultura de massa, algo superficial e sem autenticidade e a afirmação de que suas escolhas eram, na verdade, faltas de escolhas.

Duvidando das minhas danças e dos valores que determinariam uma dança de *qualidade*, continuei seguindo com as perguntas que foram se somando: no entendimento ao respeito à cultura dos/das jovens; na importância de compreender suas próprias formas viver e de dançar; na busca por uma criação em dança mais democrática, construída coletivamente. O próximo passo, o próximo retalho a compor essa trama foi a aproximação ao estudo da estética da recepção, que também apontava possibilidades de uma criação, um *fazer com*, cujo foco do processo era a juventude, seja ela criadora de suas próprias danças ou criadora de suas próprias experiências como espectadora de dança.

#### **Linha 4: Construindo um percurso de criação**

O percurso pela estética da recepção começou no ano de 2009 quando desenvolvi uma pesquisa de Mestrado para refletir sobre o ensino de dança com a juventude periférica. Novos livros, novos encontros, palestras, seminários. Encontrei um caminho de investigação da relação docente com jovens em sala de aula, a partir da compreensão das experiências de dança nas suas trajetórias de vida.

A estética da recepção surgiu no traçado desse mapa aparentemente por acaso. Vi um colega lendo um livro que se chamava *Estética da recepção e história da literatura*, de Regina Zilberman (2009). A palavra recepção levou meus olhos para esse novo rumo. Decidi dar uma espiada nesse caminho, que se transformou em um percurso mais longo, desenvolvido durante o Mestrado. Realizava um esforço teórico e metodológico de aproximação entre a teoria da estética da recepção e o campo da educação para pensar o ensino de dança com e para jovens. Apostei nesse caminho que integrava minhas perguntas nos campos da educação, da estética e da arte em diálogo com a juventude.

Um dos precursores da teoria da recepção, Hans Robert Jauss (1994), discute sobre a arte literária e busca compreender a história da arte na literatura com foco na recepção do leitor, reconhecendo a importância dessa dimensão na compreensão do caráter estético e social da arte.

A noção de recepção que Jauss aborda é uma recepção ativa, na qual o leitor age no sentido de desvendar uma obra de arte, criando suas próprias significações. Nessa ação, o leitor acolhe a obra a partir de vivências experienciadas em contextos específicos. Essas experiências consolidam o que o autor nomeia como horizontes de expectativas. Esse horizonte é um “misto dos códigos vigentes e das somas das experiências sociais acumuladas” (Jauss *apud* Zilberman, 2009, p.49), que determina um ponto de vista sob o qual uma pessoa enxerga o mundo, e o modo como entra em contato com um texto e o interpreta. É no processo de interpretação e significação de uma obra de arte que, de fato, se concretiza uma obra. Percebia também os/as alunos/as, educandos/as, como leitores/as do mundo, que viviam sob condições históricas e sociais específicas. Compreender seu horizonte de expectativas me forneceria indicações de como seria possível o encontro entre um texto e um público, entre leitores e uma obra, entre educandos e uma proposta de ensino.

Sendo meu foco naquele momento a educação, buscava relacionar as noções de leitor(a)/espectador(a) com aluno/a; autor(a)/criador(a), com professor(a), e; texto/obra de arte com a oficina de dança. A visão do/a

aluno/a será de um sujeito que dialoga e intervém no seu processo de aprendizagem, que participa do processo de construção das aulas, na medida em que, por um lado, é incluído/a nesse processo pelos/as professores/as e que, por outro, a partir de seu horizonte realiza também a leitura e ação desse processo, modificando-o. A oficina seria assim produzida na interação entre horizonte de expectativas de leitores(as)/alunos(as) e autores(as)/professores(as). Nesse contexto, reconheço a reafirmação da importância de conhecer os/as alunos/as, aproximar de seu conjunto de suas noções de mundo, de seu horizonte de expectativas, já que a experiência estética acontece no diálogo entre os professores(as)/autores(as), suas propostas de ensino/obra e os/as educandos(as)/leitores(as).

Outra questão importante que os estudos da estética da recepção me apresentavam era a concepção de que a qualidade de uma obra é incorporar o horizonte de expectativas dos/as leitores/as e, ao mesmo tempo, embora paradoxalmente, contrariar esse mesmo horizonte. A distância entre essa acolhida do horizonte de expectativas e aquele que a obra contraria é o que determina o caráter artístico de uma obra, ou seja, a arte encontra-se, assim, no intervalo, no espaço, na distância entre a obra e as expectativas do público, o que torna a concepção de qualidade artística variável de acordo com a experiência de quem recebe a obra de arte. Buscando relacionar essas ideias com o ensino de dança, pensava que, se o texto é a obra de arte, no campo do ensino o texto, o material com o que atuamos e que apresentamos aos leitores(as)/alunos(as) é o desenvolvimento da proposta de aula. Nosso texto é a própria aula. Nessa perspectiva, refletia se a qualidade do ensino de dança estaria também numa relação entre aproximação e afastamento, entre aceitação e oposição do horizonte de expectativas do aluno, sendo que nesse encontro conflituoso é que poderiam surgir experiências de novos horizontes. O conflito entre os distintos horizontes, de professores/as e alunos/as, que tantas vezes encontrei na relação em sala de aula, não deveria ser desconsiderado, mas ele mesmo ser momento para reflexão.

Essa ideia também dialogava com minhas leituras de Paulo Freire sobre o processo de ensino-aprendizagem, no qual parte-se das experiências e dos saberes dos/das alunos/as para ampliar e superar conhecimentos prévios. Ao pensar no ensino de dança, a proposta de aula deveria gerar perguntas, questões, conflitos e encontros com o horizonte de expectativas do/a próprio/a aluno/a, que responde dando múltiplas interpretações a essa proposta. Nesse caso, o ensino é sempre uma pergunta e não algo acabado, fechado.

Para além da reflexão sobre o ensino de arte, a estética da recepção, como proposto originalmente pelos pesquisadores da área, era também uma teoria para compreensão da obra de arte. O que me levou também a questionar os processos de criação em dança *para* e *com* jovens a partir dessa perspectiva. Como construir com o/a jovem essa dança, que reconhece e contraria ao mesmo tempo o horizonte de expectativas, mantendo a distância e aproximação necessárias para que uma experiência surja do encontro entre criadores e espectadores? Não desconsiderar a minha dança, nem a dos/as espectadores/as, mas reconhecer nossas distâncias, construir possibilidades de experienciar e criar espaços compartilhados de vivência.

## **Rota 2: Desaprendendo a dançar: quantas linhas serão necessárias?**

Em 2011, terminado o Mestrado, defendida a dissertação, aprendi a questionar minhas próprias formas de ensinar e aprender. Desejava e buscava uma prática que reconhecesse jovens como produtores/as, criadores/as e participantes legítimos/as em um processo de ensino e, também, na produção de um trabalho artístico. Pratico desde então esse modo de ser professora e artista e, embora em 2013 tivesse estreado um espetáculo de dança com foco nos jovens, ainda me questionava sobre os elementos para a criação de uma dança mais próxima de jovens de periferia.

Será que eu, que comecei a fazer balé aos 3 anos de idade e tive a oportunidade de experimentar diversas formas de dançar, não estaria ainda tentando impor um modelo de pensamento de dança com os/as jovens? Como

me tornar um movimento, um gesto, uma dança, um corpo que escape das imagens estereotipadas dos lugares sociais nos quais estamos inseridos?

Com esse pensamento, em 2018, comecei a trilhar a rota de uma nova pesquisa, no Doutorado em Artes. Ainda na entrevista do processo de seleção de Doutorado, me foi questionado sobre minha abertura de mudança no projeto de pesquisa que apresentei ao programa de doutoramento. Respondi que duas questões eram fundamentais para mim: juventude e dança. Nos primeiros meses de encontro em orientação, me foi sugerida a mudança do estudo da dança dos/das jovens para a corporalidade cotidiana das juventudes. Eu, certa de já ter aprendido muitas coisas, acreditava que não poderia renunciar à minha dança. Foi quando, após ter aprendido tanto, comecei a desaprender a dançar no encontro com o estudo das corporalidades cotidianas dos jovens periféricos.

### **Ponto de parada 1: O encontro com a Fenomenologia**

A transição do caminho dança para corporalidade significava uma trilha incerta e ainda pouco conhecida. Tão certa de já ter aprendido, parei. Parei em um ponto, perdida no mapa. Parei de dançar naquela trajetória provável. As certezas das formas de alcançar respostas em um caminho se diluíram e me perdi no mapa. E, inesperadamente, me vi orbitando. Deixei tornar-me novamente possibilidades.

Uma possível localização, uma nova trilha nesse mapa da minha trajetória. Caminho em passos incertos, seguindo a via das dúvidas. Nesse processo, a pesquisa de Doutorado foi se tornando um inventário de gestualidades de juventudes periféricas, para pensar uma dramaturgia do corpo *para* e *com* jovens. Uma proposta de compreensão dos modos de ser jovem, cujo mote será uma criação cênica dialogada, aberta e relacional. Uma pesquisa gerada no entrelaçamento entre dança, juventude e processos criativos nas artes da cena.

Aceitei desaprender e me perder no mapa, uma abertura para descobertas. Deixei ao lado a solidez do caminho e me lancei em espaços vazios. E, como sugerido pelos autores Willian Arntz; Betsy Chasse e Mark Vicent (2007), olhei para esses espaços vazios, como plenos de energia, com localizações incertas e possíveis. Criei um problema, um espaço de perguntas e corri o risco. Convite aceito, comecei a buscar outra noção de dança e a dar os primeiros passos nessa trajetória. Novos temas, novas formas de dançar.

Meu encontro com a noção da corporalidade acontece a partir da perspectiva fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (1994). Mergulho, mais uma vez, em estudos que realizei na Psicologia, agora em diálogo com noções de arte. Esse encontro está em construção. Brevemente, dou aos/às leitores/as alguns indícios desse processo, dizendo da atração que senti pelo estudo da fenomenologia.

Talvez fosse natural ter me sentido atraída pela noção fenomenológica de que a nossa existência acontece no corpo ou também pela noção da não distinção entre corpo e mente, mas um ser corpo integrado. Seria uma atração facilmente compreendida, considerando que sou dançarina e o corpo é fundamental no meu trabalho. Sinto minha existência pulsante e vibrando nesse corpo que dança. Mas o que realmente me atraiu para a fenomenologia foi a noção do ser-no-mundo-com-o-outro. É esse *com-o-outro* que me fez dar os primeiros passos nessa direção. A possibilidade de pensar o corpo, nossa existência, fundamentalmente enraizada na relação com o outro no mundo. Quando penso na corporalidade da dança, penso no eu-no-mundo-com-o-outro ou o-outro-no-mundo-comigo, dançando.

Não seguirei neste texto no aprofundamento desse caminho, uma rota de bifurcação para uma outra trajetória. Adianto que passei a olhar para a corporalidade cotidiana de jovens na escola, na rua e com os amigos, como modo de perceber suas formas de ser e estar no mundo. Desejo uma possível dramaturgia das artes da cena, que aposta na sociabilidade e no convívio, como modo de aproximar um ambiente artístico contemporâneo da juventude periférica cotidiana.

### **Conclusões em deslocamento: este não é um ponto de chegada**

Neste texto fui construindo uma imagem que revela e compartilha os territórios que percorri até esse momento, possibilidades de transitar, potencializando leituras e percursos próprios. Enquanto traçava esse itinerário, deixei cair sobre meu mapa muitas perguntas: quem são as juventudes periféricas? Que criação em dança torna possível o diálogo com juventudes? É possível desenvolver uma dramaturgia em dança que possa aproximar esse público da cena contemporânea? Por outro lado, é possível uma criação que não caia no risco do discurso da identidade estática da noção de juventude?

Não posso afirmar. Nesse trajeto não há soluções finais. Sigo inventando e percebo, nesse processo, muitas incertezas. Traçando novamente meu olhar sobre este texto noto que a dúvida é presença constante nas linhas que desenhei. Pergunto-me se a constância da caminhada, ao longo de 15 anos, não deveria tornar meus passos mais firmes. Questiono-me sobre as razões desse trajeto parecer tão hesitante agora. Talvez a incerteza sobre os novos tempos que se seguirão, com a chegada da pandemia que nos afeta nesse ano de 2020 se reflitam na escrita desse texto. Na afirmação de que sou com o outro no mundo, não é possível ignorar o quanto esse momento nos afeta e nos faz repensar. Nesse ponto do trajeto, as conclusões convertem-se em inícios.

Em movimentos oscilantes, regresso a uma das linhas do meu ponto de partida e me inspiro novamente nas palavras de Paulo Freire (2000), do livro *Pedagogia da Indignação*. Na exigência de resguardar certas marcas dessa trajetória, que as rotas que se constroem não tenham nem a arrogância da certeza demasiada do “elitismo teórico” que intimida a comunicação; ou a negação reducionista da teoria; ou o simplismo reacionário que subestima a capacidade de entendimento do outro. Tecer novos mapas, rever caminhos, em tempos tão obscuros, são tentativas de fugir da certeza demasiada de que sei para o outro e sobre o outro e buscar na minha insuficiência, também, o reconhecimento das marcas dessa caminhada.

Na incerteza do caminho resta navegar por águas inexploradas nesse itinerário de dança e sigilo firme no desejo de que esse futuro incerto seja campo aberto a perguntas para outros roteiros de encontro. No reconhecimento do processo de trajetos percorridos, afirmo uma ideia de corpo, uma ideia de dança, uma ideia de artista que busca na experimentação com o outro construir uma ponte entre a arte, a dança e a vida da juventude periférica de Belo Horizonte. Aprendi com as perguntas geradas nesse percurso uma dança de corpo inteiro, na qual meu desejo encontra lugar no meu fazer. Ao percorrer meu mapa, tracei possibilidades de construir e reconstruir formas de relações, caminhos e possíveis trajetórias para uma dramaturgia do corpo. Crio, assim, um mapa-testemunho que foi e está sendo traçado em um caminho de experiências na criação de processos e procedimentos artísticos em dança *para e com* jovens periféricos. O mapa e seu transitar é um convite a essa reflexão e à pesquisa, à cena e à criação.

### Referências

ARNTZ, William, CHASSE, Betsy, VINCENTE, Mark. **Quem somos nós?** Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2007.

BOTELHO, Isaura M. Os públicos da cultura: desafios para as Políticas culturais. **Revista Observatório Itaú Cultural**, Itaú Cultural, São Paulo, número 12, p.8-18, maio/ago. de 2011.

CAMPELO, Carmute (org.). **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. São Paulo: SESC, 2005.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: 2003. n. 24 p.40-52. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude>. Acesso em 10 abr. 2008.

DAYRELL, Juarez (org.) **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude>. Acesso em 10 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOUVEIA, Maria Alice M. Democratização da Cultura. In: CAMPELO, Carmute (org.). **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. São Paulo: SESC, 2005. p. 98-117.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática. 1994

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. **Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. 2005. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/pf/nac\\_juv.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/pf/nac_juv.pdf). Acesso em: 10 mai. 2008.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática. 2009.

——— *Choreographing Empathy. Kinesthesia in Performance*. New York: Routledge. 2011.

FRANKO, MARK. “An intertextual model for the interaction of dancer and spectators in the Renaissance”. *Ph.D dissertation*. Columbia University. 1981.

——— “Dance and the Political: States of exception”, *Dance Research Journal*, 38, No. 1/2 2006 (Summer - Winter): 3-18. [www.jstor.org/stable/20444656](http://www.jstor.org/stable/20444656)

——— “Toward a Choreo-Political theory of Articulation”. En *The Oxford Handbook of Dance and Politics*, eds. Rebekah J. Kowal, Gerald Siegmund y Randy Martin. 169-180. New York: Oxford University Press. 2017

LA RIBOT. “Laughing Hole.” 2006, Filmado en abril de 2009 en Center Pompidou, Paris. Video, 48:59. <https://vimeo.com/76039001>

LEPECKI, ANDRÉ. “Choreography as Apparatus of Capture.” *TDR: The Drama Review* 51, no. 2, 2007 (Summer): 119-123. <https://www.muse.jhu.edu/article/216111>

— *Agotar la danza, Performance y política del movimiento*. España: Centro Coreográfico Galego, Mercat de les Flors, Universidad de Alcalá. 2008

RANCIÈRE, JACQUES. *El desacuerdo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1996

— *L'espace des Mots*. Paris: Musée des Beaux-Arts de Nantes. 2005c.

— *En los bordes de lo político*. Chile: LOM. 2006.

— *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM. 2009a

— *La palabra muda: ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna Cadencia. 2009b.

— *El espectador emancipado*. Castellón: El lago ediciones. 2010.

SPÅNGBERG, MÅRTEN. "Post-dance, An Advocacy". En *Post-Dance*, editado por Marten, Spångberg, Danjel Andersson y Mette Edvardsen. 349-395. Stockholm: MDT. 2017.

---

\*Violeta Vaz Penna é psicóloga, doutoranda em artes (EBA/UFG), mestre em educação (FAE/UEMG) e especialista em Gestão e Políticas Culturais (Cátedra Unesco e Universidade de Girona). É educadora, dançarina e pesquisadora das relações entre juventude, periferia e cena contemporânea em dança.

Submissão: 15/09/2020

Aprovação: 14/12/2020