



ISSN 2358-6060

DOI: <https://doi.org/10.5216/ac.v8i2.74362>

Tainá Dias de Moraes Barreto\*

## *Entre o Passo e a Pisada*

Quando as poéticas populares encantam a formação do artista educador em dança

## *Among Steps, Treads, Parties and Memories*

When the traditional and popular poetics can enchant the formation of Dance educators

## RESUMO

Este artigo descreve e analisa os caminhos percorridos na experiência de ensino de danças populares em um curso de licenciatura em dança no qual a aproximação com os conteúdos da cultura popular se dá por meio de duas componentes curriculares obrigatórias, uma que abarca processos criativos e outra que focaliza os processos de ensino-aprendizagem advindos de contextos tradicionais. O trajeto docente aqui descrito apresenta como premissas a vivência em campo, a investigação da história pessoal e o conceito de ancestralidade, apontando também para a necessidade de revisão e descolonização dos currículos de graduação em dança. As reflexões são desenvolvidas em consonância com o que propõem os estudos decoloniais e o campo da interculturalidade.

**Palavras-chave:** danças populares; ancestralidade; interculturalidade; formação superior em dança; práticas pedagógicas decoloniais.

## ABSTRACT

This paper describes and analyzes the experience of teaching popular dances in an undergraduate course in Dance. In the course, popular culture contents are approached from two mandatory curricular components, one that involves creative processes and another focusing on teaching-learning processes arising from traditional contexts. The teaching path described here is founded on field research, personal histories and the concept of ancestry. The paper also points to the need for a review and the decolonization of the curriculum in undergraduate dance degrees. The reflections unfold from what decolonial studies and the field of interculturality propose.

**Key-words:** popular dances; ancestry; interculturality; dance formation; decolonial pedagogic practices.

### **Alevante! Do que estamos falando?**

A formação social e política do Brasil resulta de um processo de colonização extremamente opressor que ainda hoje implica em imposição e a dominação cultural, relações desiguais de poder e de saber. Um olhar crítico para a maneira como nossa história é contada nas escolas, sempre do ponto de vista branco, de um “descobrimento”, denuncia a narrativa falseada segundo a qual houve uma miscigenação harmônica entre europeus, africanos e nativos indígenas, como se cada matriz tivesse contribuído com suas melhores características para fazer nascer um povo brasileiro alegre, criativo, não belicoso e festivo. Esse Brasil inventado em alguma medida se relaciona com a maneira como nos identificamos, porém não é representativo do passado colonial violento nem das desigualdades do presente.

O projeto colonial de legitimação da cultura branca operou o apagamento das diferenças, numa tentativa de homogeneizar o mundo. Os resultados perversos desse processo podem-se constatar na sociedade de diversas formas, seja no baixo prestígio atribuído às culturas populares, no racismo, na dureza da luta dos indígenas por sobrevivência e demarcação de seus territórios, na desigualdade de

distribuição de renda e oportunidades entre a população branca e a população negra que é maioria no país.

Para além da violência expressa no genocídio de indígenas e na exploração da mão de obra de africanos escravizados, há outro tipo de violência – simbólica e subjetiva – que se relaciona com a invisibilização de modos próprios de saber e fazer das populações não brancas. No sistema de educação brasileiro esse apagamento se manifesta na ausência, na educação básica, fundamental e superior, das epistemologias negras, indígenas, tradicionais e populares. Nossos modelos educacionais resultam em uma universidade monoepistêmica porque foram constituídos tendo como espelho

as universidades europeias modernas e, para isso, operaram sob o signo de uma dupla negação, científica e cultural. Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc. (Hartmann; Carvalho; Silva; Abreu, 2019, p. 10)

Desde o início dos anos 2000, um grupo de intelectuais da América Latina tem proposto, no intuito de combater a imposição unilateral das epistemologias eurocentradas e seus mecanismos de poder, leituras críticas do sistema colonial baseadas no conceito de

colonialidade. São alguns desses autores o peruano Aníbal Quijano, o argentino Walter Dignolo, os porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres e a pedagoga equatoriana Catherine Walsh, que dão continuidade a um pensamento crítico e de combate à opressão e ao racismo já antes iniciado por autores como Silvia Rivera Cusiquanqui, Frantz Fanon e Enrique Dussel, entre outros. Os estudos decoloniais ajudam a questionar padrões eurocêntricos que nos são apresentados como universais.

A colonialidade pode ser entendida como um sistema de dominação que se apoia na ideia de raça e na inferiorização dos povos colonizados. Na perspectiva decolonial, compreende-se que o mundo tal como se apresenta hoje é sustentado por relações desiguais de poder, de saber e de ser que advêm da colonização e, portanto, propõe-se a reconhecer outras vozes, outros modos de vida, outros saberes e outros mundos possíveis.

Segundo Walsh (2007), o conceito de interculturalidade, importante para o campo das pedagogias e das artes, se alinha ao pensamento decolonial e está ligado à geopolítica de lugar e espaço. Relaciona-se diretamente com a resistência dos povos indígenas e da população negra, e tem como objetivo a construção de um projeto social, cultural-político, ético e epistêmico orientado para a transformação. A interculturalidade enaltece os saberes que não se originam nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, o norte global.

No ensino de dança, uma das formas de exercício da colonialidade se dá na distribuição desigual de valor entre as danças de tradição europeia e norte-americana e as danças de matrizes africanas e indígenas. No Brasil, geralmente os cursos de dança têm seus currículos centrados num conjunto de disciplinas destinadas a balé, danças modernas, dança contemporânea e práticas somáticas, as quais quase sempre representam o fio condutor da formação. À margem encontram-se danças brasileiras influenciadas por matrizes africanas, indígenas e populares, com menor ênfase e espaço na formação. Na educação básica, essa desigualdade de prestígio entre as danças é muito recorrente.

Há que se reconhecer, porém, que na formação em dança em nível superior no país é crescente a demanda por abordagens antirracistas e questionadoras dos processos de colonização. Também a valorização de epistemologias do sul global e movimentos que enalteçam as práticas consideradas subalternas parecem ser uma pauta nos cursos superiores que, em sua maioria criados a partir dos anos 2000, costumam dedicar, com maior ou menor destaque, duas ou três componentes curriculares destinadas a danças brasileiras. Há muito que avançar para romper com algumas estruturas de dominação, mas é indiscutível que há em certas áreas de conhecimento, dentre as quais a dança se inclui, um esforço para gerar um ambiente pluriépistêmico e de diversidade nas instituições

de ensino, o que pode contribuir com o processo de descolonização dos currículos.

Por esse motivo, acredito que as disciplinas destinadas às danças populares tradicionais, com diferentes nomenclaturas nos variados cursos, sejam espaços de muita potência. São espaços-momentos de brecha que permitem praticar outra lógica de ensino-aprendizagem e enaltecer valores outros, nem sempre validados nas pedagogias ocidentais. Penso também que essas disciplinas, mesmo que isoladas e por vezes em contraponto à ênfase do curso, representam experiências transformadoras que podem contribuir para uma atitude contracolonial diante da produção de conhecimento em dança.

Parto do pressuposto de que o contato com manifestações culturais não apenas faz surgir novas possibilidades de dança, enriquece e diversifica as experiências em uma graduação, mas principalmente propicia vivências de alteridade que podem proporcionar olhares questionadores e críticos da ordem hegemônica. As pesquisadoras Renata de Lima Silva (UFG), Carolina Laranjeira (UFPB) e Gabriela Santinho (UEMS), também professoras responsáveis por disciplinas que articulam danças tradicionais nas graduações em que atuam, afirmam que o interesse de cada uma delas pelas poéticas populares, negras e indígenas se deu não somente em razão da potência dessas linguagens para a criação e o ensino em dança de forma isolada, mas sobretudo porque

reconhecem, em suas práticas como educadoras, que esses saberes “contribuem para pensar e agir no mundo com o corpo e através dele” (Silva; Laranjeira; Santinho, 2022, p. 9).

Assim, reconheço a potência e a enorme importância do contato bem mediado e mais profundo com os conteúdos da cultura popular na formação do artista pesquisador e docente da dança. Seja por intermédio de seus agentes fazedores, através das festas e tradições elas mesmas ou por meio das poéticas daí advindas e recontextualizadas. Faço parte de uma geração de artistas-pesquisadoras egressas do Departamento de Artes Corporais da Unicamp, nos anos 2000, que vêm construindo seu trabalho artístico, de docência e pesquisa acadêmica com base nas questões aqui apresentadas. Minha formação foi bastante influenciada pela maneira como eram trabalhadas as disciplinas então chamadas de “danças brasileiras” na graduação em Dança da Unicamp, na época conduzidas pelas professoras Inacyra Falcão e Graziela Rodrigues, ambas precursoras deste campo de pesquisa na academia. As abordagens dessas duas professoras, cada uma com suas especificidades, sedimentaram em mim a consciência da importância de adentrar o universo da cultura popular tomando como ponto de partida a própria ancestralidade e a investigação da história pessoal, em articulação com a pesquisa de campo – ideia que detalharei adiante.



Outra experiência fundante em minha trajetória é a formação junto ao Lume Teatro (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp), cujas pesquisas com foco na prática e na fisicalidade do trabalho do ator-dançarino muito influenciam meu trabalho de cena, de preparação física e a maneira de conduzir processos criativos em dança. Do contato com o Lume se desdobrou a criação de um grupo que me proporcionou, por 12 anos, a vivência junto ao cavalo marinho na Zona da Mata Norte de Pernambuco<sup>1</sup> e muitas experiências de recriação de elementos desta manifestação em poéticas para a cena contemporânea. Considero que o cavalo marinho, por ser a brincadeira que estudei com mais profundidade, seja a lente pela qual olho para as culturas populares. Acredito que a experiência junto a esta brincadeira em específico me propicia problematizar, desenvolver e mediar vivências em sala de aula com maior propriedade.

Todas as experiências aqui relatadas colaboram para a maneira particular como, em diálogo com outros pesquisadores e pesquisadoras, venho construindo um caminho docente na área de danças populares tradicionais, em especial em disciplinas de

---

<sup>1</sup> Minha convivência com o cavalo marinho se deu entre 2004 e 2015 nos domínios da minha atuação como atriz-dançarina no Grupo Peleja, coletivo de artes cênicas que sedimentou seu trabalho com base nas propostas do Lume Teatro, na interface com a dança e em pesquisas sobre tradições de Pernambuco. O grupo Peleja atuou entre Campinas/SP, Recife/PE e Salvador/BA com espetáculos de dança, teatro, pesquisas acadêmicas e obras em audiovisual.

graduação. As perguntas que surgiram desde que iniciei na docência têm orientado minhas propostas em sala. O que pode mudar na formação de artistas-educadores de dança quando estes têm a oportunidade de mergulhar em processos criativos que propiciam reconhecer sua ancestralidade e as referências culturais que circulam em suas famílias? O que muda na formação de artistas-educadores de dança quando aprendem sobre uma brincadeira, festa ou tradição? O que muda na forma de se relacionar com o corpo e a dança quando estudantes são incentivados a vivenciar uma pesquisa de campo e adentrar no universo de uma comunidade tradicional? O que pode mudar na forma de se relacionar com ensino-aprendizagem quando alunos e alunas experimentam outras formas de partilha de saber além daquelas institucionalizadas? Que poéticas podem surgir quando artistas-docentes da dança compreendem que há muitos Brasis dentro do Brasil?

Neste texto, descrevo as estratégias experimentadas no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás<sup>2</sup> campus Aparecida de Goiânia, localizado na região metropolitana de Goiânia.

---

<sup>2</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foi criado em 2008 através da Lei Federal n. 11.892, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica, antigas escolas CEFETs, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com a implementação de institutos em periferias, cidades do interior e regiões do Brasil antes sem acesso à educação de nível médio e superior. Os Institutos Federais são equiparados às universidades em termos acadêmicos, pois atuam no tripé ensino-pesquisa-extensão, com a diferença de que ofertam desde a educação básica (ensino médio regular e modalidade EJA) até a pós-graduação, em diversas áreas. O curso de Licenciatura em Dança no campus Aparecida de Goiânia foi implementado em 2013.

## Algumas premissas para a pesquisa sobre as danças populares. Partilhando experiências e trajetos percorridos em sala de aula

Compreendo por manifestações culturais um conjunto de manifestações expressivas, saberes e fazeres tradicionais que compõem um diversificado repertório de danças, ritmos, cantos, brincadeiras, encenações, festas e rituais carregados de historicidade e praticados por grupos específicos. Este conjunto de estéticas comumente está associado à compreensão de cultura popular no Brasil. No contexto das manifestações culturais, a transmissão de conhecimentos se dá em tempo dilatado, com base na oralidade, no contato intergeracional e num contexto em que a brincadeira se configura como o próprio espaço de aprendizado da brincadeira. Sendo tradições ancestrais que fundamentam fortemente seus processos de transmissão em vivências e experiências comunitárias, estar em contato com elas *in loco* é imprescindível.

Assim, seja com fins pedagógicos ou de criação artística, um aspecto fundamental nas investigações em dança que envolvem manifestações culturais é a vivência em campo. Mais que um procedimento emprestado da antropologia, a pesquisa de campo nas investigações de artistas-pesquisadores extrapola os objetivos de

uma etnografia e assume especificidades que são próprias da área da dança. Daniela Amoroso (UFBA) explica:

Em dança, enfatizamos que as vivências no campo de pesquisa permitem afetações e percepções do corpo a partir de experiências vividas num contexto específico. Essas percepções e afetações do corpo podem ser descritas e interpretadas na linguagem da criação em dança no lugar da escrita etnográfica. É nesse ponto específico que o campo da dança se diferencia do campo da antropologia ou da etnografia. Isso não significa dizer que a escrita etnográfica perde importância mas que o corpo configurando as percepções vivenciadas no campo de pesquisa é a especificidade do campo da dança. (Amoroso, 2021, p. 47)

Também as professoras Marlini Dorneles de Lima e Renata de Lima Silva, ambas da UFG, refletem sobre a importância da imersão em campo para artistas cênicos que buscam construir sua arte em diálogo com as tradições, afirmando ser indispensável a vivência junto aos mestres fazedores das práticas e detentores dos saberes tradicionais. Elas propõem que a pesquisa de campo na dança pode ser melhor redimensionada na ideia de campo vivido (Lima; Silva, 2021), que essa vivência oportuniza aprendizados que se dão fora do espaço da universidade e propicia experimentar outras formas de transmissão de saberes.

Considero situações de recontextualização aquelas em que os saberes e fazeres estão em partilha e podem ser vivenciados, mas o contexto varia. Uma das variações é quando não acontece exatamente na e com a comunidade detentora daqueles saberes. Por exemplo, quando é

promovida uma roda de Tambor de Crioula na universidade, com a presença de alguns brincantes convidados oriundos das comunidades detentoras daqueles saberes. De todo modo, em ambas as situações, identifico, em alguma medida, as transformações da percepção da ordem social. Essa transformação se opera no contato com os elementos estéticos, técnicos e comunitários observados e vivenciados. (Oliveira, 2020, p.39)

Essa possibilidade de pensar a vivência de campo em diferentes contextos auxilia na análise da prática docente em turmas de graduação. Nas investigações alinhavadas no meu mestrado e no período anterior a ele, por exemplo, vivenciei *in loco* o universo da brincadeira de cavalo marinho pernambucano com bastante profundidade, em períodos longos. Por vezes com aporte financeiro de projetos de fomento para pesquisa e produção artística, por vezes por iniciativa e com recursos próprios e/ou com o grupo que integrava. O fato é que esta vivência junto aos brincadores e ao brinquedo de cavalo marinho permeou anos da minha vida e pôde se desdobrar em muitas frentes.

Concordando com Oliveira, entendo que na docência o que se pretende é tanto recontextualizar essas vivências no próprio corpo para partilhá-las e gerar mediações, quanto proporcionar aos estudantes experiências de contato com saberes e fazeres tradicionais em suas comunidades de maneira condensada e breve. Portanto há uma diferença clara entre o que se espera de uma vivência de campo empreendida nas pesquisas de pós-graduação,

quando se supõe tempo mais longo, autonomia e certa maturidade por parte do/a pesquisador/a. Há, por outro lado, algo de muito especial nas experiências breves e condensadas empreendidas com alunos da graduação, as quais são vividas com entusiasmo pelo grupo e são detonadoras de outras vontades.

Sobre estar em performance mediando e apresentando dinâmicas de uma tradição em sala de aula, a professora Joana Abreu Oliveira também ilumina caminhos quando afirma que recontextualizar em seu próprio corpo para partilhar percepções seria “reviver o campo vivido”. Essa consideração auxilia a modular e compreender as diferentes maneiras de se conceber a vivência em campo como metodologia para o artista-docente. Assim, assumindo que a docência é também uma prática criativa, ela afirma que a situação de recontextualização

também é um campo vivido em si mesmo, de outra maneira, agora na possibilidade de estar em performance como artista-docente propondo uma metodologia de partilha, pesquisa e reflexão que se localiza no vivido em conjunto. [...] Em qualquer dos casos, o elemento comum é a vivência. Vivência como forma de pesquisa e pensamento, como forma de reconhecimento e produção de saber. (Oliveira, 2020, p. 39-40)

Esse entendimento de vivência complementa bastante o que penso da práxis em sala de aula, onde sedimento como prioritárias a experiência do corpo e a construção de um saber que se dá na prática. Na Licenciatura em Dança do IFG, há duas disciplinas cujas

ementas asseguram conteúdos das culturas populares: Ateliê de Criação em Danças Populares Tradicionais, com ênfase em processos criativos, e Fundamentos e Metodologias do Ensino de Dança 2, esta última com enfoque nas formas próprias de ensino-aprendizagem advindas de contextos tradicionais, festas e manifestações expressivas da cultura popular. Nessas disciplinas, as aulas têm sido valiosos laboratórios de experimentação nos quais venho desenvolvendo estratégias para abordar tais conteúdos de maneira a articular o estudo da diversidade cultural brasileira, a descolonização do corpo, reflexões sociopolíticas, vivência em campo, criação e conhecimento de novos léxicos.

As disciplinas têm carga de 54 horas-aula cada uma e são ofertadas simultaneamente no quinto período, sempre no semestre ímpar do ano, o que significa que os estudantes têm essa experiência exatamente na metade do curso. As duas disciplinas se complementam e retroalimentam, e visitas técnicas, atividades extras e de campo se configuram como uma experiência comum para ambas. Visando a uma partilha mais didática e sistematizada, neste texto detalho o que se desenvolve em cada uma delas.

## Entre passos, pisadas, giros e umbigadas: vivências de aproximação com o repertório das culturas populares

O cavalo marim era um tear,  
e hoje ele é teatro.  
É um carretê de linha cheim,  
todinho enrolado assim  
Mestre Inácio Lucindo

No intuito de oportunizar um trabalho corporal constante e cotidiano ao longo do semestre, garantindo assim a natureza empírica da disciplina Fundamentos e metodologias do ensino de dança 2, elejo como fio condutor para a prática corporal a brincadeira de cavalo marinho da Zona da Mata Norte de Pernambuco e o frevo pernambucano. Essa escolha se dá por conta de uma bagagem de pesquisa e vivência acumulada junto a essas tradições que me permite elaborar práticas pedagógicas com base em seus aspectos técnicos e poéticos, além de contextualizar e problematizar seus mecanismos de existência. Mediar vivências de aproximação com o repertório das culturas populares requer algum grau de conhecimento e intimidade com as manifestações com as quais se pretende trabalhar. Para tanto, tenho recorrido à minha própria experiência como pesquisadora de tradições de Pernambuco, pois a partir dela posso proporcionar em sala, além de uma prática corporal de base para o semestre e o conhecimento sobre a brincadeira como um todo, discussões acerca de temas como a especificidade da



vivência de campo na dança, ética nos processos de pesquisa ou questões de gênero no contexto das culturas populares.

O cavalo marinho é uma tradição dos trabalhadores rurais da zona canavieira do norte de Pernambuco, que também acontece no sul da Paraíba. É um folguedo, ou um “brinquedo” que reúne dança, música, encenação, espiritualidade, versos, dramaturgia própria, humor, bonecos e figuras mascaradas, e que desperta muito interesse no meio da pesquisa acadêmica em artes da cena. A complexidade da articulação desses elementos na brincadeira, o caráter de resistência e o vigor físico dos brincadores têm sido interesse e objeto de muitos trabalhos em que se propõe estabelecer vínculos entre esses aspectos e a preparação cênica e a formação em dança e teatro.

As vivências mediadas por mim na licenciatura em dança são focadas nos aspectos do corpo e da dança do cavalo marinho, esta feita por dinâmicas corporais chamadas de trupé, pisada ou carreira. No cavalo marinho, os trupés têm uma acentuação rítmica não usual que confere à dança certa dificuldade na execução. É preciso se habituar com a síncope, além de ativar a musculatura das pernas para ter a habilidade de agachar e subir rapidamente. Há muitos desenhos espaciais e variações de intensidade que se pode trabalhar com base nessas dinâmicas, além de aspectos como presença, prontidão, noção de pulso e jogo. Uma dinâmica muito trabalhada em sala advém de um momento da brincadeira chamado mergulhão, ou maguio. O mergulhão é um desafio que envolve risco, uma espécie

jogo de pergunta e resposta corporal caracterizado pela permanência de uma célula rítmica fixa a partir da qual se pode improvisar. No tombo do maguio, como é chamado pelos brincadores, deve-se estar atento para não deixar passar o momento certo de entrar na roda nem ser derrubado pela rasteira do outro.

Todos se dispõem em frente ao banco de tocadores, formando uma meia-lua cujas pontas se unem pelo banco. Cada brincador entra e sai da roda fazendo, com os pés, uma célula rítmica padrão que não é feita pelos instrumentos, de maneira que a sonoridade dos pés batendo o chão complementa a música. É uma dança bastante ágil e vigorosa. Um brincador por vez se desloca até o meio da roda e, com olhar, movimento e intenção corporal, chama o próximo a entrar. (Barreto, 2019, p. 22)

A experiência em sala com o frevo, expressão típica do carnaval pernambucano reconhecida como patrimônio imaterial da humanidade em 2012, propicia o conhecimento do repertório codificado de uma dança que coloca em evidência corpos negros historicamente marginalizados e relegados a um lugar periférico. Apesar de o frevo movimentar um mercado no qual se explora a imagem das expressões populares de um estado que destina bastante verba para o turismo e para o carnaval como atração cultural internacional, pouco efetivamente é destinado aos dançarinos perpetuadores desta dança, os passistas. A dança de frevo tem sua origem na mescla dos movimentos de capoeiristas que iam à frente das bandas militares que tocavam polca, maxixes e dobrados, ritmos

que estão na base do gênero musical de mesmo nome surgido em fins do século XIX. Como gênero de dança, o frevo se conformou no início do século XX foi assim denominado em alusão ao verbo “ferver”, pois quem dança frevo ferve, ou “freve”.

Para além dos dias de carnaval, do período de sua preparação e dos concursos de passistas realizados pelas prefeituras, em Pernambuco a dança de frevo pode ser praticada durante todo o ano pois é reconhecida como gênero de dança ensinada, inclusive, na rede escolar. Um dos grandes responsáveis pela difusão do frevo e talvez maior responsável por seu reconhecimento como uma dança com técnica e repertório codificados foi Mestre Nascimento do Passo<sup>3</sup>, fundador da Escola Municipal de Frevo do Recife, falecido em 2009. Mestre Nascimento do Passo sistematizou um método de ensino de frevo, cunhou nomes para os passos e formou discípulos passistas que levam adiante seu legado pedagógico. A sistematização de uma técnica em função da estética, o método de ensino e o repertório codificados são características não comumente associadas a uma dança popular. Tudo isso coloca o frevo em um lugar bastante peculiar.

As vivências em sala baseadas no frevo ampliam o repertório de movimentação dos estudantes, trabalham força, precisão e improviso, além de aprimorar habilidades corporais com saltos, giros,

---

<sup>3</sup> Francisco do Nascimento Filho, amazonense que chegou em Recife na década de 1940 e se tornou passista referência no mundo do frevo.

agachamentos e cadências de movimento. Ao dançar frevo estamos também aprendendo sobre as correspondências entre técnica e estética, percebendo como, também no universo das danças tradicionais, a técnica se constrói no corpo em função da estética da dança. Assim como se cria um corpo para o balé clássico através de uma formação específica, também o corpo brincador de cavalo marinho se conforma no seu cotidiano de trabalho no corte da cana-de-açúcar e nas habilidades requeridas para a brincadeira. O passista de frevo, da mesma forma, se constrói na malandragem das ladeiras durante o carnaval e nas exigências de uma dança que requer um corpo altamente preciso e preparado. Outro aspecto a ressaltar nas vivências a partir dessas duas danças escolhidas para serem a base de uma prática corporal a ser desenvolvida ao longo do semestre é seu aspecto envolvente. Afirmando isso sem desconsiderar o caráter de luta, resistência social e política dessas manifestações, porque uma coisa não exclui a outra. Assim, ludicidade, senso de jogo e brincadeira são aspectos que de certa forma, no contexto do ensino de dança em uma instituição formal, fazem contraponto à característica mais sisuda e disciplinar comumente associada às pedagogias ocidentais de dança.

Assim, ao oferecer práticas de corpo elaboradas com base no cavalo-marinho e na dança de frevo, entendo que estou sedimentando na experiência dos estudantes a importância de uma formação baseada em princípios técnico-expressivos advindos das

danças populares brasileiras. Vamos juntos construindo caminhos outros que não somente aqueles pautados nas danças brancas de origem euro-estadunidense ainda consideradas “de base” na formação em dança, como o exemplo do balé clássico, que reproduz códigos de civilidade, ordem, técnica, disciplina e elegância socialmente aceitos que asseguram sua existência nas escolas formais como uma possibilidade de educação do corpo.

Quando praticamos frevo e cavalo-marinho, estamos diversificando nosso gosto e nossas maneiras de mover. Estamos cultivando capacidades e habilidades complexas, visto que são danças exigentes e ricas em princípios técnicos. Quando aprendemos sobre a história, o contexto de surgimento dessas danças e suas estratégias de sobrevivência, sobre seus agentes, mestres e fazedores, estamos, por consequência, aprendendo sobre o Brasil.

Com o intuito de alargar o contato com o repertório de manifestações culturais brasileiras, uma estratégia metodológica tem sido trazer convidados e convidadas fazedores de alguma tradição, ou pesquisadores e pesquisadoras para conduzir vivências. Esses momentos ocorrem como eventos temáticos ao longo da disciplina Fundamentos e metodologias do ensino de dança 2, quando então temos a oportunidade de aprender sobre danças e manifestações que a princípio são distantes de nós ou que eu não conheceria o suficiente para mediar uma vivência. Um exemplo bastante significativo aconteceu em 2017, quando pudemos ter uma aula

sobre o batuque de umbigada do interior de São Paulo conduzida pela professora Renata Lima (UFG), que fez uma participação na disciplina juntamente com o grupo artístico e de pesquisa por ela liderado.





Imagens 1 e 2: Batuque de umbigada com a turma de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Dança 2, sob condução da professora convidada Renata Lima e com a participação do Núcleo Coletivo 22. IFG, campus Aparecida de Goiânia, primeiro semestre de 2017. Fotos da autora.

Também com seminários e pesquisas apresentadas pelos próprios estudantes, temos aprendido sobre o tambor de crioula e o boi, do Maranhão; a marujada e o carimbó, do Pará; as folias de reis e catopés do norte de Minas Gerais; a chula rio-grandense, além das tradições goianas de congada, catira e cavalhadas. Tem sido especialmente interessante estudar manifestações de Goiás, porque dialogam mais diretamente com as experiências dos discentes, que podem então mediar vivências com base nas danças que já conhecem. Eles e elas ressaltam a presença dessas tradições em suas

famílias e/ou bairros, nas memórias de infância, em aulas oferecidas por projetos culturais ou associações. Muitos têm forte ligação com as quadrilhas juninas modernas e estilizadas, participam de grandes grupos, concursos e apresentações.

### **Os atravessamentos na criação: fazendo nascer danças a partir da história pessoal e de referenciais não hegemônicos**

*Senhora dona da casa,  
Licença eu quero pedir,  
Quero que dê licença  
pra nas memórias eu bulir*

Quando empreendemos um processo criativo em Ateliê de Criação V, proponho a feitura de um inventário que consiste na investigação das memórias afetivas do corpo e da história pessoal. Esse processo de auto investigação inclui revisitar a história da própria família, oportunizando encontrar os atravessamentos e aproximações com a cultura popular, seja na presença de um festejo, seja nos hábitos religiosos e alimentares, nas receitas passadas de geração a geração, nas práticas de cuidado e nas histórias contadas. Fazer um inventário se apresenta, assim, como uma estratégia de sensibilização para os conteúdos da cultura popular e como gatilho para um processo de criação que tem no horizonte o conceito de ancestralidade.



Como metodologia, peço aos alunos e alunas que conversem com seus parentes, que escrevam cartas para suas avós, dêem telefonemas, que investiguem os movimentos migratórios em suas famílias, façam pesquisa documental buscando registros musicais, imagéticos e de objetos. O inventário é um dispositivo que se aproxima de uma autobiografia, uma pesquisa que busca conhecer, identificar, selecionar os rastros, as memórias históricas e afetivas. Os rastros da trajetória individual de cada um podem levar inclusive a questões coletivas e de grupos sociais.

A forma como conduzo este procedimento vem do entendimento de **inventário pessoal**, tal como vivenciei na graduação no método BPI bailarino-pesquisador-intérprete de Graziela Rodrigues, mesclado a outras estratégias de composição. Também a partir do que vivenciei com a professora Inaycira Falcão dos Santos, que propõe a leitura do livro infantil “Bisa Bia, bisa Bel”, de Ana Maria Machado como uma forma de impulsionar a busca pelas nossas referências ancestrais.

Essas práticas se assemelham ao procedimento chamado **pesquisa sobre si**, da professora Eleonora Gabriel (UFRJ), que convoca os discentes a investigarem suas histórias familiares para reelaborá-las em forma de arte, dança, performance, seminário e o que mais se quiser cenicamente. Ela afirma que a estratégia é “criar novas formas de sensibilizar os alunos e levá-los a multiplicar as

descobertas e utilizá-las como inspiração pedagógica e artística” (Gabriel, 2017, p. 64).

O que há de comum nessas experiências é o reconhecimento de que cada corpo carrega consigo uma história, uma trajetória e uma diversidade. Portanto, incentivar que os estudantes investiguem suas origens e os atravessamentos culturais em seus corpos é uma maneira de validar suas experiências, tocar memórias e estimular o contato intergeracional como uma forma de pesquisa.

O processo de investigação da própria história é, obviamente, individual. Os discentes se dedicam a essa tarefa durante aproximadamente seis semanas ao longo das quais há breves momentos para partilhar no coletivo algumas questões, relatar curiosidades, tirar dúvidas e saber como está o andamento do processo de cada um. Os estudantes apreciam muito esses momentos em que podem ouvir sobre as pesquisas dos colegas enquanto fazem o seu próprio inventário; me parece que são momentos que os aproximam e propiciam criar certa cumplicidade entre eles. Ao fim desse processo, há a apresentação dos inventários. Cada um deve fazer sua apresentação com base na escolha de três elementos concretos que chamamos de objetos de memória.

Um objeto de memória pode ser uma canção, um adereço, uma roupa, uma receita, uma foto, um livro, a imagem de um lugar, um mapa, uma gravação ou qualquer outra coisa. Cada um então irá apresentar-se a si mesmo e a sua investigação familiar

compartilhando três objetos de memória. Essa apresentação é bastante livre, pode ser estetizada, performada, pode ser lida também. A única regra é que seja elaborada a partir de três elementos concretos que possam ser mostrados e que revelem aspectos da biografia de cada um. Essas apresentações têm formatos variados e criativos. Os estudantes se envolvem na tarefa e a apresentação dos inventários é quase sempre bastante reveladora e tocante.







Imagens 3, 4 e 5: Apresentação e estetização dos inventários pessoais da turma de Ateliê de Criação em Danças Populares. IFG, Campus Aparecida de Goiânia, agosto de 2022. Fotos da autora.

Por vezes a feitura do inventário tem fim em si mesma, depende do tempo e do andamento da turma, mas quase sempre o que vem em seguida é o mergulho em um processo de criação em dança que parte dessa pesquisa, sendo este também permeado pelos temas da disciplina e/ou baseados em alguma tradição já conhecida ou vivenciada pelo estudante. Os laboratórios de investigação corporal têm base em explorações que visam à descoberta da potência corporal de cada um, propiciando o descondicionamento de técnicas codificadas. O trabalho visa à sensibilização do corpo para abrir passagem às energias, oportunizando que cada um entre em contato com suas memórias e sensações. Os objetos de memória selecionados anteriormente podem entrar nesse processo, ou não, como dispositivos para a descoberta de estados corporais e matrizes expressivas ou para serem objetos cênicos reelaborados.

A condução desses laboratórios inclui uma etapa primeira de expurgo de energias para abrir o corpo e a mente (corpo-mente integrados), e possibilitar que novos fluxos de energia possam se estabelecer. A tentativa é de encontrar uma dança pessoal não condicionada às técnicas de composição e movimentos já conhecidos, que muitas vezes acabam por esconder a pessoa dela mesma. Esse trabalho tem como base o treinamento energético de preparação de atores elaborado pelo Lume Teatro, com adaptações

advindas da minha maneira de conduzir e obviamente adequadas ao contexto de uma graduação.

O treinamento energético tem por procedimento básico a estimulação incessante do corpo com o objetivo de se ultrapassar a exaustão física para, após atingido este estado, despertar e explorar energias que se encontram adormecidas no ator-dançarino. O exercício consiste em realizar movimentos rápidos e desordenados durante um longo período, manipulando as intensidades de energia criadas no corpo, trabalhar com partes isoladas do corpo para desbloquear eventuais nós que impedem que a energia flua e encurtar o lapso de tempo existente entre o impulso e a realização da ação. Nas palavras de Luís Otávio Burnier, criador do Lume, o energético é um treinamento físico “intenso e ininterrupto, extremamente dinâmico, que visa trabalhar com energias potenciais do ator” (2001, p. 27).

No contexto deste trabalho em específico, a condução visa menos ao esgotamento físico e mais à estimulação do corpo. Tenho o objetivo fazer com que a pessoa saia de sua zona de conforto em primeiro lugar, desvencilhando-se das técnicas codificadas e das estratégias de composição nela já impregnadas. O trabalho aponta para adentrar o desconhecido no corpo e descobrir fluxos de energia que podem ser despertados também pelo tema da pesquisa individual de cada um acerca de uma tradição. Na etapa seguinte, lidamos com a seleção e edição do que chamamos de estados

corporais e matrizes expressivas. Elegemos momentos específicos da exploração de cada um, sequências de ações e movimentos. Cada estudante é responsável por sua composição neste processo que é bastante autoral e no qual minha função é a de orientadora.

Os trabalhos finais são apresentados ao fim da disciplina para o grupo, alguns com maior acabamento estético e maturidade do que outros, mas todos coerentes com o processo vivenciado por cada um. São exercícios cênicos e de composição coreográfica que claramente apontam para a concretização do que se discute na disciplina em relação a processos criativos que têm como horizonte a ancestralidade. Com a concretização desse exercício de criação, também colocamos em discussão o pensamento contemporâneo que abarca a produção de dança que parte de um diálogo frutífero e criador com elementos da cultura popular.

Durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 nos anos 2020 e 2021, muito da natureza essencialmente prática e do trabalho corporal desenvolvido nesta disciplina se perdeu com o impedimento das aulas presenciais. Foi possível, porém, encontrar formas de prosseguir com as temáticas e garantir o envolvimento dos estudantes, assumindo como proposta pedagógica o acionamento de recursos audiovisuais.

Quando iniciamos o ensino remoto em agosto de 2020, a pandemia estava sem controle e o clima geral era bastante tenso, não havia vacinação e os números de internação e mortes assustavam.



Além da fragilidade do ensino remoto em si e as adaptações requeridas, os discentes estavam abalados, pois viviam impactos socioeconômicos e situações de adoecimento e perdas em suas famílias. Nesse período, escrever uma carta para a própria avó tomou uma dimensão grande e imbuída de significado, pois os idosos, nossos mais velhos, eram o grupo de risco principal e estavam isolados. A atividade “Uma carta para minha avó” foi, assim, o fio condutor das discussões sobre ancestralidade, reconhecimento de saberes orais, valores que são transmitidos no convívio com os mais velhos e na coletividade das tradições. Além de escrever e postar por correio uma carta para suas avós, os alunos e alunas fizeram audiocartas e em seguida experimentaram um processo coletivo de produção de videocartas dançadas.

### **Culturas, corpos, danças e rituais indígenas na formação em dança: quanto pouco sabemos, o quanto nos falta conhecer**

Reconheço uma profunda lacuna em minha formação no que diz respeito a conhecimentos sobre as danças dos povos originários do Brasil. Percebo isso não somente no nível individual, como uma falta minha, mas como uma ausência coletiva que afeta toda uma geração que cresceu nas décadas de 1980 e 1990, quando a educação básica no Brasil praticamente em nada colaborava para o conhecimento e valorização das culturas, línguas, danças e

expressões indígenas. Mesmo na graduação em Dança na década de 2000, pouca ou quase nenhuma informação me foi oferecida sobre o movimento indígena. Essa lacuna afeta minha atuação docente e de início me percebi completamente sem ferramentas para trazer esses conteúdos à tona. Venho tentando me letrar minimamente no mundo indígena e obter informações para construir algumas pontes, sempre com a sensação de que estou adentrando um terreno de mistérios e sabedorias, para o qual faço muitas reverências.

Em 2017, tivemos um breve contato com danças e musicalidades indígenas quando da participação de dois professores indígenas dos povos Apinajé e Krahô<sup>4</sup> convidados para ministrar uma aula na turma de Fundamentos e metodologias do ensino da dança 2. Letícia Jokakwyj Krahô, na época mestranda em Antropologia Social no PPGAS/UFG e hoje doutoranda no mesmo programa, tratou da importância da dança e dos cuidados com o corpo na cultura Krahô. Ela detalhou especificidades de sua língua materna, falou sobre resguardos femininos e sobre sua experiência enquanto mestranda em uma universidade. Mostrou fotos explicando a estrutura circular de sua aldeia, como é crescer em uma aldeia em contraponto à vida na cidade.

---

<sup>4</sup> Krahô e Apinajé são povos originários Timbira do Brasil Central falantes de línguas Jê que vivem entre o nordeste do Tocantins e o sul do Maranhão. Os Timbira são constituídos, ainda, pelas populações Krikati, Gavião Pykobjê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra e Canela Ramkokamekra.

Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé<sup>5</sup>, liderança de seu povo, cantor e grande estudioso da musicalidade Apinajé, falou sobre resguardos específicos para cantores, sobre a importância da dança e das cantorias em sua cultura. Chamou a atenção para a conexão da musicalidade indígena com o conhecimento sobre a natureza. Segundo Julio, através do letramento musical é possível conhecer a natureza e praticar a sustentabilidade. No mundo indígena, as músicas não surgem aleatoriamente, tampouco nascem do impulso criador individual de alguém, como em nossa concepção de autoria artística. Ele explicou que as músicas indígenas existem há milhares de anos, existem para sustentar o mundo e são sempre as mesmas. Júlio é criador da expressão *alfabecantar*<sup>6</sup>, a partir da qual desenvolve, em sua dissertação de mestrado, reflexões importantes sobre a educação ambiental. Para Júlio Kameer Apinajé, a musicalidade indígena “apresenta e produz um cerrado vivo e sustentável. Ela é essencial no processo de formação escolar, pois pela musicalidade *panhi* se dá um complexo processo de letramento de mundo” (2019, p. 118).

---

<sup>5</sup> Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé é professor na Escola Indígena Tekator da aldeia Mariazinha na Terra Indígena Apinajé/Tocantins. É graduado em Educação Intercultural e especialista em Educação Intercultural e Transdisciplinar, pelo Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena NTFSI/UFG. Mestre em Antropologia Social pela mesma instituição. Atua na área da educação e publicou uma série de artigos sobre o tema.

<sup>6</sup> *Alfabecantar: cantando o cerrado vivo* é uma coleção organizada por Alexandre Herbetta, que publica autores indígenas e busca “problematizar e propor materiais didáticos e paradidáticos para uso em escolas indígenas (e não indígenas), elaborados a partir de outras bases epistêmicas e relacionadas aos campos do multiletramento e da interculturalidade crítica”. A coleção está disponível em <https://alfabecantar.com.br/>

Para além da força da relação da música com os processos de sustentabilidade do cerrado e educação das crianças indígenas, naquela ocasião os ensinamentos de Kamer sobre a existência milenar das músicas nos levaram a refletir sobre a questão de autoria e invenção na produção artística. Nos pusemos a refletir juntos sobre as diferenças entre o papel da dança e da música na vida de indígenas e não indígenas, sobre o que significa ser cantor ou dançador no mundo indígena e o que se requer para ser um dançarino no mundo dos brancos. Sobre o fato de que não compartilhamos das mesmas concepções de arte, “a inexistência da figura do artista como indivíduo criador – cujo compromisso com a invenção do novo é maior que sua vontade de dar continuidade a uma tradição ou estilo artístico considerado ancestral – é outra diferença crucial” (Lagrou, 2009, p. 14).

Em sala, Júlio cantou e tocou seu maracá. Dividiu a turma em grupo de homens e de mulheres, colocando-nos nas posições para a dança, e nos ensinou uma música. Letícia liderou as mulheres, ele liderou os rapazes. Foi uma experiência que não havíamos tido no curso de Dança até então e, embora incipiente e sem muita metodologia da minha parte, foi absolutamente marcante para cada um de nós ali presentes.



Imagens 6 e 7: Participação de Júlio Kamer Apinajé e Letícia Jokakwyj Krahô na disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Dança 2. IFG, Campus Aparecida de Goiânia, primeiro semestre de 2017. Fotos da autora.

Partindo então de aproximações com o campo da antropologia e da interculturalidade, do interesse pelos estudos decoloniais e pela luta indígena cada vez mais expressiva e presente na academia, venho trabalhando para que esses conteúdos estejam presentes, de alguma forma, nas disciplinas voltadas para danças populares. Assim, entre os temas para pesquisas ou seminários apresentados pelos estudantes, por eles escolhidos, cada vez mais aparecem danças e rituais indígenas como Kuarup ou o Toré de determinada região, por exemplo. Também nas pesquisas que empreendem sobre suas histórias familiares – o inventário pessoal –, percebo cada vez mais o interesse em investigar a origem de uma possível ancestralidade indígena quando esta aparece. As falas que antes vinham como um palpite sem muito engajamento ou apenas como a repetição do senso comum, do tipo “tenho uma bisavó que foi pega no laço”, agora vêm com mais clareza, imbuídas de curiosidade e senso de investigação. Os estudantes procuram saber a que etnia essa bisavó pertencia, onde nasceu, que território habitava, qual língua falava e como de verdade se deram os casamentos em sua família.

### Considerações finais

As discussões suscitadas pelos estudos decoloniais e pelo campo da interculturalidade vêm alargando olhares para as práticas e pesquisas acadêmicas no campo das artes, de certa maneira se constituindo como uma possível base teórica para muitos questionamentos colocados nas pesquisas sobre manifestações culturais e o papel dos saberes e fazeres tradicionais no ensino de dança.

Neste texto, descrevi os caminhos percorridos na tentativa de concretizar propostas para uma abordagem das danças populares no ensino superior de dança. Venho construindo um caminho docente com base em minha trajetória de pesquisa artística sobre algumas manifestações em específico e em consonância com uma literatura sobre o papel das danças brasileiras na formação do artista-docente que não folcloriza esses saberes. Pelo contrário, todas as experiências aqui relatadas se alinham com um pensamento que reconhece nos conteúdos da cultura popular a potência para se discutir o corpo, a descolonização dos currículos de dança e a valorização de outros modos de existir. Assim, corroboro com a afirmação de que

as poéticas afro-indígenas trazem em si modos de produzir conhecimentos que navegam na contramão das bases do pensamento colonialista que separa cultura e natureza, corpo e razão, espírito e matéria. Tendo em vista o protagonismo do corpo na produção desses conhecimentos, tais performances culturais oferecem

elementos para a construção de um pensamento-movimento pautado em modos de existir contra-coloniais (Silva; Laranjeira; Santinho, 2022, p. 11).

Mais que sistematizar uma proposta metodológica para abordar manifestações culturais em disciplinas destinadas ao estudo de danças populares isoladamente, venho pensando na importância de que estes conteúdos apareçam como tema transversal em outras componentes curriculares e que possam ser disparadoras de reflexões e questionamentos ao longo de toda a formação superior em dança. Afirmo isso porque o contato mais profundo e o estudo das danças populares implicam concretamente em uma percepção diferenciada dos processos do corpo e em uma ampliação dos parâmetros estéticos. Reverberam na transformação de visões de mundo, no aguçamento do senso crítico, em atitudes sociais mais conscientes e em prol da democratização dos processos de formação. Tudo isso se relaciona diretamente com os temas colocados pelo pensamento contemporâneo na dança.

A dançarina e antropóloga Luciane Silva (2017), pesquisadora de danças da diáspora negra e estudiosa da técnica de Germaine Acogny<sup>7</sup>, ao lançar um olhar para os percursos formativos na dança,

---

<sup>7</sup> Coreógrafa e bailarina nascida em Porto Novo, Benin, em 1944. Mudou-se para o Senegal ainda criança e é conhecida como “a mãe” da dança moderna na África. Nos anos 1980, sistematizou uma técnica construída na confluência das africanidades com as



aponta que os conteúdos das danças não ocidentais poderiam habitar com mais transversalidade o pensamento contemporâneo de dança. Para ela, o campo de conhecimento da dança no Brasil ainda se mostra pouco permeável à multiplicidade que pode habitar a educação do corpo e limitado em relação à potência estética e poética presente no que chama de formas africanizadas de escritas de si, comumente subsumidas pela perspectiva do “folclórico” e do “acessório excêntrico”.

Ao defendermos a necessidade de pedagogias alternativas não nos referimos à seleção de disciplinas especiais ou “eventos temáticos”, que frequentemente soam como paliativos frente à urgência de relações mais horizontais entre as propostas de formação oriundas dos contextos do norte hegemônico e aquelas originadas dos espaços subalternizados. Propomos que as diversas tradições e contemporaneidades pautadas pelas formas africanizadas de escritas de si sejam consideradas dentro do amplo território de conceitos e métodos legitimados pelo campo da pesquisa e formação em dança. (Silva e Santos, 2017, p. 163)

Sabemos que a marginalidade das componentes curriculares destinadas ao estudo das danças não hegemônicas se deve ao imaginário produzido sobre as manifestações culturais dos povos originários e negros, impregnado de estereótipos e preconceitos por

---

linguagens de dança clássica e moderna, que pode ser considerada uma proposta intercultural no campo da pedagogia de dança. (SILVA e SANTOS, 2017).

conta do processo colonial. Mas essa marginalidade das danças brasileiras nos currículos se dá também pela falta de articulação com os demais conteúdos da grade curricular. Penso que descolonizar os currículos não depende somente de inserir disciplinas isoladas ou eventos temáticos. Talvez as epistemologias consideradas “outras” pudessem ser, estruturalmente, o fio condutor da formação do artista docente, de maneira que seus conteúdos transitassem entre as disciplinas ao longo de toda a graduação, em diálogo direto e transformador com os demais. Diálogo esse capaz de refletir mais concretamente nas técnicas corporais selecionadas para prática coletiva, nas pesquisas, nos processos criativos, na atuação dos discentes diretamente nos estágios obrigatórios, e assim por diante. Trata-se, numa perspectiva decolonial ou talvez intercultural, de trazer os conteúdos de pedagogias e estéticas alternativas para a centralidade dos currículos.

## REFERÊNCIAS

AMOROSO, Daniela Maria. No miudinho se corre a roda: trajetos a partir das noções do passo, da etno[skênos]logia e da criação. In Amoroso, D.; Benício, E. & Oliveira, E. **Matrizes Estéticas na Cena Contemporânea: diálogos entre culturas, práticas, pesquisas e processos cênicos**. EDUFBA, 2021, p. 43-60.

APINAJÉ, Júlio Kamer Ribeiro. **Mẽ ixpaxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ**. Universidade Federal de Goiás/ UFG, Goiânia, 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

BARRETO, Tainá Dias de Moraes. Tem mulher na brincadeira? Falas, femininas, corpo e dança da tradição do cavalo-marinho de Pernambuco. **Linha Mestra**, n. 39, p. 19-30, set.-dez. 2019.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Campinas: Unicamp, 2001.

GABRIEL, Eleonora. **Rodas e redes de saberes e criação: o encontro dançante entre a universidade e a cultura popular ao som da tamborzada**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Artes. Rio de Janeiro, 2017. Tese (doutorado).

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019-2.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Rodas e cortejos de aprender e criar: saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena. 2020**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020. Tese (Doutorado em Performances Culturais).

SILVA, Luciane e SANTOS, Inacyra Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escritas de si: perspectivas sul-sul na técnica Germaine Acogny. **Conceição | Concept**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 162-173, jul.-dez. 2017.

SILVA, Renata de Lima; LIMA, Marlini Dorneles de. Poetnografias: trieiros e velas entre poéticas afro-ameríndias e a criação artística. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, e102530, 2021.

SILVA, Renata de Lima; LARANJEIRA, Carolina; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. Poéticas afro-ameríndias no ensino superior de

dança: corpos insurgentes em performances de (re)existência. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

**\*Tainá Dias de Moraes Barreto** é artista da cena, docente e pesquisadora. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, pós-graduada em Dança: Práticas e pensamentos do corpo, pela Faculdade Angel Vianna, Mestre em Arte pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília UNB, na linha de pesquisa Processos Compositivos para a Cena. É docente do Instituto Federal de Goiás (IFG) / campus Aparecida de Goiânia, sendo presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e professora atuante no curso de Licenciatura em Dança. É membro do Incomun? Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades. Desenvolve pesquisas sobre danças tradicionais brasileiras em interface com a produção de teatro físico e dança contemporânea. Se interessa pela formação em Dança a partir de abordagens somáticas de movimento e de princípios técnicos e poéticos presentes em manifestações da cultura popular. De 2004 a 2015 foi atriz-dançarina integrante do Grupo Peleja, atuando em espetáculos e desenvolvendo pesquisas sobre a dança de frevo e a brincadeira popular de cavalo marinho, tradição da Zona da Mata Norte de Pernambuco.