

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA BAUERMANN

A DANÇA DO BRINCANTE:
UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DE FESTA POPULAR

Porto Alegre
2016

LAURA BAUERMANN

**A DANÇA DO BRINCANTE:
UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DE FESTA POPULAR**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare

Porto Alegre
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B344d Bauermann, Laura

A dança do brincante : um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular / Laura Bauermann. – Porto Alegre, 2016. 82 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades,
PUCRS.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare

1. Festas Populares - Brasil. 2. Aprendizagem. 3. Brincante.
4. Dança. 5. Educação Somática. I. De la Fare, Mónica. II. Título.

CDD 370.196

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

LAURA BAUERMANN

**A DANÇA DO BRINCANTE:
UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DE FESTA POPULAR**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica de la Fare

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mónica de la Fare (Orientadora)

Profa. Dra. Nadja Hermann

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

AGRADEÇO...

- ... à querida Mónica de la Fare, pelos ótimos encontros, pela sua fala doce, pela generosidade e confiança.
- ... ao meu amado companheiro, Jair Felipe, por estar sempre junto comigo e por todo o carinho.
 - ... à minha mãe, Gail, por trazer arte à minha vida.
- ... ao meu pai, Carlos, por sempre me apoiar entre uma dança e outra; e à Adriana, por cuidar com tanto carinho dos imprevistos do caminho.
- ... aos meus irmãos, Ricardo e Gabriela, e à Mônica, que me ensinaram a brincar.
 - ... à família Bonatto Umann, por todo o carinho e apoio ao longo deste tempo.
- ... aos colegas do grupo de estudos: Lilian, Léslie, Fernando, Mirelle, Virgínia, Aurici, Bete, Alam, Jonathan, Juliana, Ana Paula e Guilherme, por toda a ajuda na construção deste trabalho, por todas as conversas, olhares, cafés e boas risadas.
- ... aos colegas do grupo de pesquisas Sobrenaturezas, pelos encontros e trocas de experiências.
 - ... à professora Nadja Hermann, pela sua imensa generosidade e dedicação.
 - ... ao professor Marcos Villela, pelas inspirações e contribuições neste trabalho.
 - ... à professora Mônica Dantas, pela dedicação e importantes contribuições na construção desta pesquisa.
- ... à Bia Diamante, Laura Backes, Karine Paz e Melissa Dornelles, por caminharmos juntas e pelo entusiasmo de colocar o corpo em movimento.
 - ... aos integrantes do Grupo de Brincantes do Paralelo 30, pela companhia nas festas e pela oportunidade de estar nessa roda de amigos.
 - ... aos brincantes das festas populares, pelas oportunidades de celebrar.
 - ... à amiga Aline, por dividir os anseios sobre a docência em dança.
 - ... a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, pela dedicação nas atividades do programa.
 - ... a todos os que contribuíram, de alguma forma, para a realização desta dissertação.

*Neste momento todo o corpo se une, dos
pés ao crânio: cabeça e ventre, músculos e
sexo, dorso e nádegas, suor e presença de
espírito, emoção, atenção e coragem,
lentidão e perseverança, os cinco sentidos
reunidos pelo sentido do movimento.*

Michel Serres

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise acerca das aprendizagens envolvidas nas danças que acontecem em festas da cultura popular brasileira. Objetivou-se investigar uma perspectiva do fazer brincante para criação de movimento, enquanto processo de aprendizagem em dança. Para tanto, realizei uma investigação sobre o termo *brincante*, presente em parte dos estudos em danças populares, a fim de considerar os seus fazeres como formas de participação nas festas populares. Tendo o fazer brincante como ponto de partida, analisei as noções de experiência estética e percepção corporal do sujeito que dança rodeado de condições culturais, presentes no momento da festa. A *experiência estética* é, aqui, a possibilidade de abertura a esse momento e o que permite aproximar o acontecimento festivo à noção de aprendizagem. A fim de evidenciar os meios de interação entre o sujeito e o espaço da festa, articulo teorias a respeito das percepções sensoriais, que envolvem a prática *somática* e o conceito de aprendizagem. Para desenvolver tal investigação, realizei uma pesquisa teórica a partir da análise reflexiva de referências bibliográficas, articuladas com registros que emergiram das minhas experiências enquanto aprendiz em três festas populares: um cortejo de carnaval, uma festa de jongo e uma procissão de maçambique. A articulação entre dança popular, brincante, experiência estética e percepção somática permitiu ampliar os sentidos da aprendizagem e orientou a discussão à dimensão da aprendizagem em dança que implica criar movimentos e organizar o corpo a partir das relações envolvidas em participar da festa popular.

Palavras-chave: brincante, aprendizagem, dança popular, experiência estética, somática.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis about the learning involved in dances which take place in festivities of the Brazilian popular culture. Its objective was to investigate the perspective of the *brincante* making for movement creation, as a process of dance learning. For that, I performed an investigation about the term *brincante*, present in part of the popular dances studies, to consider their makings as ways of participating in the popular festivities. Having this “brincante” making as starting point, I analysed the notions of aesthetic experience and body perception of the individual who dances surrounded by the cultural circumstances of the festivity. The aesthetic experience is, here, the possibility of opening to this moment and, also, what allows to approximate the festive event to the notion of learning. In order to evidence the means of interaction between the individual and the space, I articulate theories concerning sensory perceptions, which involve somatic practice and the concept of learning. To develop such investigation, I made a theoretical research through a reflexive analysis of bibliographic references, articulated with registers which emerged from my experiences as an apprentice in three popular festivities: a carnival cortege, a *Jongo* festivity and a *Maçambique* procession. The articulation among popular dance, *brincante*, aesthetic experience and somatic perception allowed to expand the meanings of learning and oriented the discussion to the dimension of dance learning, which implies creating movements and organizing the body from the relations involved in participating of the popular festivity.

Keywords: brincante, learning, popular dance, aesthetic experience, somatic.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Trajes.....	29
Imagem 2: Burrinha.....	29
Imagem 3: Mastro.....	31
Imagem 4: Dançantes.....	32
Imagem 5: Roda de Jongô: dança e tambores.....	33
Imagem 6: Decoração de Festa.....	34

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAMINHOS DA PESQUISA	12
2.1	Caminhos da investigação teórica	15
2.1.1	Primeiro movimento: dança popular.....	16
2.1.2	Segundo movimento: experiência estética.....	21
2.1.3	Terceiro movimento: educação.....	24
2.2	A referência das festas na investigação em dança	26
2.2.1	Notas de campo sobre um cortejo carnavalesco.....	29
2.2.2	Notas de campo sobre uma procissão do Maçambique.....	31
2.2.3	Notas de campo sobre uma roda de jongo.....	33
3	FAZERES DO BRINCANTE: MOVIMENTO ÀS VOLTAS DE DANÇA, FESTA E CULTURA	36
3.1	O brincante e a festa: espaço de relações onde acontece dança	37
3.1.1	O brincante é todo aquele que participa das festas.....	37
3.1.2	O público que também é parte da festa.....	41
3.1.3	As condições de festa.....	42
3.2	Uma perspectiva de estudo a partir do artista brincante	44
3.3	A formalização do espaço dos brincantes, um estudo do processo de produção também das formas	50
3.3.1	Estruturas sociais: noção de história.....	52
3.3.2	Estruturas sociais: em termos de espetáculo.....	53
4	SOBRE APRENDER: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE ESTUDOS DA ESTÉTICA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO SOMÁTICA	57
4.1	A ampliação dos sentidos de aprender	58
4.2	As percepções de espaços e tempos como aprendizagens das festas	64
4.3	Sensibilidade e silêncio – qualidades de movimento e atenção	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS, EDUCAÇÃO, ESTÉTICA	74
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inicia-se pelo anseio de compreender como acontecem as criações de movimento nos universos das danças populares. Em meio aos caminhos desta investigação, encontro a contribuição do termo *brincante*, utilizado por outros pesquisadores de danças populares, com a finalidade de desconstruir algumas certezas acerca dos participantes, artistas, dançantes, tocadores... Todos esses envolvidos e movimentando-se nessas danças.

Em parte, passei a vislumbrar como as situações nas quais acontecem as danças populares brasileiras - festas, festejos populares, celebrações, procissões, folguedos, etc. - poderiam configurar-se num espaço formativo dessas danças. E que, tal como um processo educativo, esses espaços poderiam dar visibilidade a questões da aprendizagem em dança que incluem a dimensão estética desse aprender.

Por esse caminho, a questão que acabou sendo formulada como central desta investigação é: quais processos de aprendizagem estão envolvidos na criação de movimento a partir da perspectiva dos fazeres do brincante¹ na festa popular?

Diante da questão exposta, este estudo busca investigar uma perspectiva do fazer brincante para criação de movimento, e como essa perspectiva traduz-se enquanto processos de aprendizagem. Como objetivos específicos proponho: investigar como ocorrem as aprendizagens do brincante em acontecimentos da cultura popular; questionar o conceito de aprendizagem; e, ainda, transitar entre os processos de aprendizagem e de criação, a fim de destacar uma possível sobreposição entre estes dois fazeres.

Para desenvolver este estudo sobre as situações de aprendizagem que constituem o espaço da festa, realizei uma pesquisa teórica a partir da análise reflexiva de referências bibliográficas, articuladas com questões empíricas que emergiram das minhas experiências enquanto aprendiz em festas populares. Os

¹ São brincantes os participantes das festas populares, tocadores, dançantes, cozinheiros, costureiros, espectadores, etc., brincante é todo o “participante do folguedo folclórico, ou auto popular, ou de qualquer folia, como o carnaval” (HOUAISS; 2009, p. 513). Este termo é central na discussão do terceiro capítulo, e será abordado, principalmente, segundo Barroso (2013), Marques (2008, 2012) e Nóbrega (2014).

caminhos trilhados durante a investigação, as referências fundamentais e as primeiras reflexões advindas das festas estão expostas no segundo capítulo da dissertação.

O terceiro capítulo dedica-se a contar como e por que o brincante se tornou o eixo desta dissertação. Os textos que seguem provocam uma imersão na figura do brincante e no espaço de festa popular. A proposta do terceiro capítulo é trazer ao texto algumas dimensões das produções dos brincantes que são inventivas, convocam à criação, tangenciam o imprevisível, adquirem significados a partir do simbólico. Estas e outras questões emergem no texto pelo estudo de uma configuração estética da experiência, que possibilita que o sujeito se relacione com tais dimensões. Proponho, então, dar visibilidade às particularidades que a arte proporciona ao sujeito, quando este se disponibiliza a experimentá-la. Ainda, ao investigar sobre o ambiente do brincante, apresento uma reflexão acerca da dimensão social que envolve a produção de dança, festa e cultura como fazeres do conjunto do *popular*.

No capítulo quatro, então, disserto sobre questões que envolvem a aprendizagem em movimento. Aprofundo aspectos que julgo fundamentais para pensar as intenções de aprender que integram as festas. Apresento as contribuições das pesquisas sobre experiência estética, aprendizagem situada e educação somática para tal investigação.

Assim, a partir das considerações que emergem com a construção desta dissertação, espero contribuir para a ampliação dos sentidos do termo aprendizagem, na interface que se configura entre as danças populares e a educação.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Há algum tempo questiono as formas com as quais aprendi (e aprendo) uma série de danças que são reconhecidas como expressões e práticas de determinadas culturas. Assim, esta dissertação constitui-se pelo aprofundamento dos processos de aprendizagem que estão envolvidos na prática de danças populares². Para tanto, estive envolvida em investigar tais danças enquanto manifestações culturais e a aprendizagem dessas danças, a partir do entendimento do modo como os brincantes criam, festejam, improvisam, dançam e cantam, em meio à comunidade da festa.

Hoje, no Brasil, são muitas as formas de registrar práticas culturais e, portanto, são várias as formas como as manifestações culturais se tornam visíveis para além da comunidade de prática *original* (aquelas comunidades reconhecidas como primeiras a realizarem tais danças, ou às quais se atribui que a dança é um fazer tradicional). Assim, são diversos os acessos possíveis para aprender as danças de: cortejos de carnaval, reisados, jongo, batuques de umbigada, etc. Todas essas formas de dançar são parte do conjunto referenciado como *danças populares brasileiras*, por pesquisadores em diferentes tempos. Muitos desses registros podem ser encontrados em publicações do campo dos estudos do folclore³. Os registros desse campo de estudos descrevem detalhadamente movimentos, sons, vestimentas e versos como originais e tradicionais de diferentes regiões brasileiras.

Por outro ponto de vista, são referências para aprender sobre dança as pesquisas acadêmicas contemporâneas oriundas de Programas de Pós-Graduação,

² Outras adjetivações para dança e cultura encontradas na literatura, tais como: folguedo, folia, dança folclórica, dança popular, entre outros, estarão presentes neste estudo para fazer referência às danças e festas populares.

³ Os estudos do folclore configuram um acervo importante para pesquisar danças e outras manifestações culturais brasileiras. Em 1943, Luiz da Câmara Cascudo publica, pela primeira vez, a Antologia do Folclore Brasileiro, obra que reúne descrições da cultura brasileira do séc. XVI ao séc. XX, segundo ele, realizadas por *cronistas coloniais, viajantes estrangeiros e estudiosos do Brasil*. Em 1947, Renato Almeida cria a Comissão Nacional de Folclore, no seio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Neste período e na década posterior, outras comissões regionais de folclore foram criadas e reuniam-se em seminários, congressos, semanas temáticas e exposições de artes e técnicas populares. Segundo Renato Almeida (1957), naquele período o folclore ganha “apoio oficial” e convênios estaduais para comissões, eventos e publicações, o que confirma “[...] como a obra dos folcloristas brasileiros é prezada, apoiada e incentivada” (Ibid., p. 290). Com esse movimento, relata o autor, “[...] adquirimos uma compreensão científica da cultura popular e um interesse marcante por todas suas manifestações, sem falar na preocupação estética folclórica [...]” (Ibid., 289).

tais como Barroso (2013), Gomes et. al. (2012), Marques (2012), Pereira, L. (2011). Esses funcionam menos como um registro de determinada prática e mais como uma análise detalhada que discute as condições nas quais cada comunidade realiza suas manifestações culturais. Tais estudos também são referências, porque problematizam as formas utilizadas hoje para estudar e registrar conhecimentos acerca de práticas culturais enquanto práticas *populares*.

O mesmo advento do apoio e incentivo que ganharam os estudos de folclore, no Brasil, a partir de 1950, ocorreu a grupos de artistas que se propuseram a criar, a partir das culturas populares, e difundir suas criações em espetáculos. Roberta Ramos Marques (2008) sugere que tais produções reelaboraram (e ainda reelaboram) as danças populares a fim de ganhar o espaço do palco nos teatros. Tal processo envolve “[...] rearranjo da disposição espacial ou da estrutura narrativa dos folguedos [...]” (MARQUES, 2008, p. 189), que implicam em “[...] diferentes modos, ao longo da história, de transformar as danças populares para um outro contexto cênico e social[...]” (Ibid., p. 176). A grande gama de criações acerca das manifestações culturais em dança são, também, referências por meio das quais se podem conhecer tais manifestações.

Não menos importantes são os registros de festas e brincadeiras que disponibilizam danças por meio de “novíssimas” ferramentas de comunicação. Estas são amplamente manipuladas e fazem circular material fílmico e fotográfico de manifestações culturais para uma quantidade imensa de pessoas, ligadas por redes sociais viabilizadas pela internet. Este meio, pelo qual a informação *corre*, produz um teor de informação diferente dos dois primeiros: são redes nas quais se tem dificuldade de perceber fronteiras e nas quais a informação parece incontrollável⁴. É incrível o caráter paradoxal *pessoal-impessoal* que as cenas e movimentos assumem ao serem publicados por meio da internet. Com uma rápida busca com os nomes das festas populares na rede mundial de computadores (por exemplo jongo, ou batuque de umbigada) tem-se acesso a inúmeras páginas virtuais de comunidades tradicionais que divulgam informações sobre as festas, datas e locais, história, acontecimentos importantes da comunidade, etc. Os sujeitos das festas

⁴ Não me proponho a realizar uma análise detalhada das redes de informação estruturadas a partir da internet e como as manifestações culturais se relacionam com tal ferramenta. Essa questão, por si, seria suficiente para uma pesquisa, mas considero importante destacar tal forma de acesso às manifestações culturais na contemporaneidade.

publicam, nesse espaço, detalhes e cores de suas celebrações para a enormidade de *sujeitos outros* que acessam virtualmente essas *imagens de dentro* da festa.

Ainda, outra forma de acessar essas danças populares, que acontecem em festas e celebrações específicas de determinadas comunidades, é justamente participar de tais festejos e aprender com essa participação. É necessário, sobretudo, apontar a festa como espaço de aprender a dança, uma vez que, atualmente, esta não é uma percepção usual. Com a dimensão que instituições escolares⁵ tomam nas vidas dos aprendizes, passa-se a acreditar que, para qualquer aprender, sempre é necessária uma estrutura (organização de tempo e espaço, por exemplo) com os mesmos “limites de aprendizagem” da escola. No entanto, a partir desta investigação, considero que, ao experimentar as estruturas de que participam, os sujeitos aprendem. Então, da mesma forma que o envolvimento com a estrutura da escola possibilita aprender questões escolares, deixar-se envolver pelo ambiente da festa passa a ser um meio de aprender a dançar⁶.

Trago este breve panorama de possibilidades de acesso à dança - os estudos dos folcloristas, os estudos acadêmicos contemporâneos, os espetáculos, as novas ferramentas de rede da internet e as festas – a fim de que seja possível imaginar como os diferentes caminhos podem levar o sujeito aprendiz à dança. Por exemplo, para aprender sobre danças do carnaval, o sujeito pode: a) acompanhar um cortejo e ao lado do bloco de carnaval, experimentar a velocidade, o ritmo da música, trocar olhares com os brincantes desse cortejo, etc.; b) ler sobre os cortejos carnavalescos e sobre como eles acontecem em diferentes tradições ou, ainda, c) envolver-se em cortejar, participar junto a um grupo de pessoas que já realizem tal prática tradicionalmente, experimentar o movimento com o traje do carnaval, experimentar a

⁵ Guilherme Corrêa (2000) aponta no artigo “O que é a escola?” alguns limites estabelecidos à educação controlada pela instituição escolar. Tais limites funcionam como garantias que “[...] envolvem todo um complexo de controle sobre o tempo, sobre os saberes e sobre os corpos e são exercidos por meio de programas de ensino, seleção de conteúdos, normas, horários, avaliações etc. que fazem penetrar a disciplina, o disciplinamento, por toda a sociedade” (CORRÊA, 2000, p. 17). Cabe considerar a dimensão elevada com que estas garantias ocupam a vida dos sujeitos brasileiros, tendo em vista que a idade escolar obrigatória (exposta na Emenda Constitucional Nº 59, de 2009) tem duração de 14 anos apenas para a educação básica. Além dessa, quantas outras formas escolares estão presentes na formação dos sujeitos? Tais como escolas de turno inverso, escolas de língua, escolas de esportes, escolas de artes, escolas técnicas, escolas superiores, etc.

⁶ As noções sobre aprendizagem que perpassam esta pesquisa estão discutidas no capítulo 4. Destao, ainda, que durante todo o texto realizo o esforço de assumir uma ampliação de sentidos para o conceito “aprendizagem” a partir da aproximação do termo às noções de experiência estética (GADAMER, 1997 e HERMANN, 2014) de aprendizagem situada (LAVE, 2013) e educação somática (SHUSTERMAN, 2012 e HANNA, 1972).

rua, brincar com os acompanhantes do cortejo; dentre outras possibilidades. Não se trata de esgotar quais são as oportunidades de aprender a dança de um cortejo de carnaval, mas, sim, de perceber que os conjuntos de informações possibilitam experiências com configurações ímpares à medida que viabilizam conhecimento em dança por caminhos diferentes. Conforme fui afinando minha percepção para a aprendizagem, foi possível refletir como cada um desses conjuntos de informações traz condições específicas para que o corpo se coloque em movimento.

Assim, para desenvolver esta investigação sobre as situações de aprendizagem que constituem o espaço da festa, realizei uma pesquisa teórica a partir da análise reflexiva de referências bibliográficas, articuladas com questões empíricas que emergiram das minhas experiências enquanto aprendiz em festas populares. Esta dupla ancoragem da pesquisa - a compreensão de práticas sociais como processos formativos e a teorização atenta, apoiada em disciplinas científicas que tem a educação como objeto, constitui uma das especificidades da pesquisa em educação (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003).

Apresento, a seguir, um panorama das principais referências bibliográficas que contribuíram para esta investigação. Da mesma forma, aponto algumas situações de festa que foram objetivadas como referências para também possibilitar reflexões nesta pesquisa.

2.1 Caminhos da investigação teórica

Ao revisar as fontes bibliográficas, abre-se a possibilidade de movimentar os horizontes conhecidos sobre o tema a ser investigado. “A pesquisa é, então, um instrumento fundamental de tomada de consciência que é, ao mesmo tempo, tomada de distância reflexiva” (PLAISANCE; VERGNAUD, 2003, p. 138). Assim cria-se um movimento a partir do texto: a leitura, que me coloca imediatamente para fora dele, desloca a imaginação, faz surgir perguntas, desperta a curiosidade; e a reflexão, que me faz voltar ao texto em busca de esclarecimentos.

O movimento de tomar consciência do tema e, ao mesmo tempo, tomar a distância necessária para a produção de novas compreensões compôs o ciclo de trabalho que se estabeleceu com a investigação teórica. A distância para novas compreensões foi sendo produzida à medida que a experiência da leitura foi-se configurando como encontros abertos com autores e obras de referência desta pesquisa, a partir dos quais foi possível a emergência de questões sobre dança e educação.

Em outras palavras, o exercício da pesquisa teórica foi importante para provocar movimento e reflexões acerca de uma prática, em parte, conhecida no meu corpo, foi fundamental para *desconhecer* a dança popular, desconhecer o que já está escrito para que fosse possível fazer perguntas. “Para perguntar temos que querer saber, isto é, saber que não se sabe [...] Perguntar significa colocar em aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta” (GADAMER, 1997, p. 535). Neste caminho, foi preciso, muitas vezes, mudar de lugar, olhar para longe, virar a cabeça, trocar de apoios, movimentar o próprio texto, a partir da construção de reflexões orientadas no sentido da pesquisa.

O esforço de revisão permitiu-me articular reflexões no trânsito entre diferentes espaços de educação durante o período de dois anos que compreende o programa de Mestrado em Educação da PUCRS. Reconstruo, a seguir, os caminhos percorridos nesses espaços em três movimentos que tornam visíveis os principais conceitos teóricos, discutidos nesta pesquisa: dança popular, experiência estética e educação.

2.1.1 Primeiro movimento: dança popular

O primeiro movimento de revisão bibliográfica desta pesquisa - tendo em vista a vontade de pesquisar acerca de danças populares - foi a investigação dos sentidos que o adjetivo *popular* impõe quando ligado à cultura e fazeres culturais. Os autores Roger Chartier (1995), Félix Guattari e Suely Rolnik (1996) e Pierre Bourdieu (1996) provocaram deslocamentos importantes na oposição erudito-popular e permitiram-

me localizar, com maior clareza, a produção da categoria *cultura popular* em meio aos processos de formação social.

Com tal discussão pulsando enquanto realizava as leituras a respeito das danças populares, passei a buscar pesquisas⁷ que abordassem a dança não só pelo registro detalhado que publicam os estudos do folclore, mas que colocassem em evidência as condições de criação e aprendizagem que envolvem tal dança, uma vez que participa da categoria popular. Como uma atualização desta discussão, encontrei a pesquisa de Roberta Ramos Marques (2008, 2012), que se dedica ao estudo das criações em dança que emergem do Movimento Armorial, formalizado por Ariano Suassuna (em Pernambuco, na década de 1970). O Movimento Armorial:

[...] tem como fim criar uma arte brasileira erudita com base na cultura popular nordestina com “raízes” africana, indígena, ibérica e moura, e, com isto, fortalecer a idéia de uma “identidade cultural brasileira” (MARQUES, 2008, p. 13, aspas da autora).

A autora investiga as várias tentativas de realizar uma dança armorial, desde 1970 até as criações mais recentes de 2000 e 2006. Ainda, Roberta Ramos Marques (2012) aponta que a existência de uma dança erudita e uma dança popular movimentou a criação em dança da segunda metade do século XX. Em relação à preparação corporal de artistas para criação cênica em dança, por exemplo, trabalhou-se durante muito tempo sob a crença de que o artista preparado pelo balé clássico (erudito, neste caso) teria um corpo capaz de desenvolver uma representação *adequada* das danças populares em espaços teatrais, com a finalidade de difundir tal manifestação cultural para fora da sua comunidade de prática. Porém, com o abandono do pensamento de que haveria alguma técnica corporal erudita e, portanto, neutra, abre-se a possibilidade de entender todos os corpos imersos e sensíveis em condições culturais e, com isso, a concepção do que é conhecer uma dança também se modifica.

⁷ Realizei tal busca por meio de pesquisa bibliográfica sistemática no repositório digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como em repositórios digitais dos programas de Pós-Graduação, dos quais participam os associados da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda). As relações de associados estão disponíveis online. Para Abrace, disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/filiados>>. Acesso em: 09 jan. 2016. Para Anda, disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/docs/ANDA-FICHA-DE-FILIA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2016.

O espaço privilegiado que damos à discussão sobre a dança e sobre o corpo tem como pressuposto o corpo como texto da cultura. As abordagens mais atuais do corpo revelam as impossibilidades de dar-se continuidade ao modo de compreender determinados conceitos – a exemplo de identidade nacional e cultura popular - como vêm sendo pensados pelo discurso teórico e artístico [...] desde a década de 1970. (MARQUES, 2008, p. 17).

A partir dessa impossibilidade, a autora contrapõe, principalmente, duas formas de pesquisar dança: um estudo que propõe a representação de uma cultura, que pressupõe que a movimentação em dança corresponde a um conjunto de movimentos (um código corporal), em que todos os corpos devem ter a intenção de realizá-los sempre da mesma forma; e um outro estudo que propõe perceber os brincantes como criadores de dança, a partir das suas relações com o universo das manifestações culturais (Ibid.).

Essa discussão aproxima a pesquisa em dança popular do entendimento sobre o corpo, que aborda a produção de movimento a partir de um processo de criação evidentemente subjetivo. Essa compreensão já está trabalhada pelo campo⁸ de pesquisas em dança de forma esclarecida. Tal qual aponta a publicação de Annie Suquet (2008, p. 538)⁹:

Através da exploração do corpo como matéria sensível e pensante, a dança do século XX não cessou de deslocar e confundir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o “eu” e o outro, o interior e o exterior. E também participa plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo. Ao longo do século, a dança contribuiu para desafiar a própria noção de “corpo”, a tal ponto que tornou difícil ver o corpo dançante nessa entidade fechada em que a identidade encontraria seus contornos.

Passado o tempo em que a pesquisa em dança era considerada apenas como “[...] os processos de investigações temáticas e corporais empreendidos pelos coreógrafos para realizar suas obras coreográficas [...]” (LOBATO, 2013, p. 1), hoje, é perceptível o alargamento do que se entende por conhecimento em dança. O corpo em movimento aparece como possibilidade de perceber o espaço, flexibilizar-se em direção ao outro, movimentar categorias de identificação, etc.

⁸ Pierre Bourdieu (1976, p. 3) define “[...] campo científico enquanto espaço objetivo de um jogo onde compromissos científicos estão engajados [...]”. O campo aparece como uma estrutura que “[...] se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas [...]” (Ibid., p. 12).

⁹ Outras publicações apresentam tal perspectiva, mas não são fontes diretas para as reflexões expostas aqui: Mônica Dantas (1999, 2014), Ciane Fernandes (2015) e Heloisa Gravina (2010, 2015).

Assim, o campo da pesquisa em dança que contribui para *desafiar noções de corpo* do sujeito contemporâneo amplia as possibilidades de reflexão sobre o corpo dançante. Joanne Clavel et. al. (2014) apontam que tal ampliação reside no interesse dos pesquisadores, no século XX, em “desdividir” as disciplinas que rondam o fazer em dança. Segundo os autores, a interdisciplinaridade na pesquisa em dança surge como algo inerente aos estudos, como a possibilidade de borrar certas restrições dos pressupostos disciplinares que compõem as pesquisas acadêmicas¹⁰.

As pesquisas que movimentam as noções de um corpo dançante como um *corpo sensível* e que *não tem uma identidade fechada* contribuem para o desenvolvimento das pesquisas sobre o tema dança popular. Tais publicações permitem questionar a relação dos dançantes com as condições culturais das festas populares. Compreender uma relação entre dança e cultura, nesse sentido, implica em deslocar a noção de dança como representação cultural para o entendimento de que o sujeito se relaciona com a cultura por meio da dança que produz nas festas populares. Assim, para ampliar o estudo sobre dança, enquanto uma relação que se abre aos sujeitos participantes de uma festa popular, trago ao texto descrições de dança dos estudos etnográficos realizados por Oswald Barroso (2013) e Luzimar Paulo Pereira (2011). A perspectiva com que os autores apresentam a dança coloca o foco da pesquisa nas ações que os brincantes realizam, a fim de interagir com as condições das festividades culturais pesquisadas.

O pesquisador Luzimar Paulo Pereira (2011) traz na obra “Os giros do Sagrado: um estudo etnográfico sobre as folias em Urucuia, MG” importantes definições para serem consideradas sobre a dinâmica de uma festa popular. Na

¹⁰ Como complemento ao panorama da pesquisa em dança, no cenário dos programas de pós-graduação no Brasil, trago o registro da pesquisadora Rita Aquino (2008). Segundo o mapeamento realizado pela autora, a primeira publicação de dança oriunda de um programa de pós-graduação data de 1974, sob o título “A dança e seu contexto expressivo”, de Teresa Cristina Magalhães Cabral, e foi realizada na Escola de Música e Artes Cênicas, no departamento de Dança da Universidade Federal da Bahia¹⁰. Aquino (2008) mapeou, por meio dos repositórios da CAPES, outras tantas publicações ligadas à grande área de Linguística, Letras e Artes, em linhas de pesquisas relacionadas à própria dança ou à música e artes cênicas, bem como encontrou pesquisas nas Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, inclusive em programas da grande área das Ciências Exatas e da Terra. O campo de pesquisa em dança é, portanto, composto “[...] de uma grande variedade de pressupostos teórico-metodológicos que atravessam fronteiras disciplinares” (AQUINO, 2008, p. 46).

manifestação estudada, a festa é tratada como folia. Conforme o autor, tal vocábulo evoca a realização de longos momentos festivos que reúnem pessoas tocando, cantando, brincando e uma multidão que acompanhe a brincadeira. Os foliões são todos os participantes da folia.

Durante tais folias, a comunidade da festa visita casas, fazendas, cemitérios, entre outros locais, onde seja necessário homenagear os santos e pagar promessas. Nos espaços de visita, cantos, danças, versos, comidas, bebidas e muita brincadeira compõem a festa. Nesta comunidade de festa, conforme Pereira, L. (2011), estão dissolvidas as diferenças de ocupações profissionais e socioeconômicas que regem a dinâmica social fora da festa. O autor torna visível, nas suas interlocuções com os foliões, a dinâmica que se estabelece pelo fim comum de participar da folia.

O autor Oswald Barroso (2013) discute a atuação dos brincantes, os participantes de festejos populares, enquanto *artistas populares*. Nesse sentido, mostra como as ações performáticas nesta “cena” própria da festa popular diferem de uma dimensão espetacular que a arte pode assumir em virtude das políticas culturais da região. Ao colocar a festa popular enquanto cena, investiga as relações específicas do público ali presente. Um público que é parte da comunidade que celebra a manifestação. Para tanto, descreve detalhadamente os fazeres dos brincantes na obra “Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas.”, na qual discorre sobre Reisados e Bois de Caretas: um cortejo que inclui danças, cantos e pequenas cenas de dramas e comédias, “um folguedo tradicional do ciclo natalino, que se estrutura na forma de um cortejo de brincantes, representando a peregrinação dos Reis Magos à Belém” (Ibid., p. 25).

A fim de trabalhar com a possibilidade de um *artista brincante*, trago ao texto as reflexões de Antônio Nóbrega, criador de espetáculos a partir das tradições populares brasileiras, formado em música erudita e fascinado pelo universo dos brincantes e folgazões. Um artista excepcional no Brasil, segundo Marco Antônio Coelho e Alúcio Falcão (1995). Em entrevista concedida aos autores, Antônio Nóbrega diz-se um *intérprete multidisciplinar* porque a dança, a mímica, a habilidade circense e a música são as suas formas de expressão e segue:

O meu trabalho, portanto, no que tem de racional, é também reflexo dessa busca de estabelecer uma ponte contínua entre essas duas formas de cultura [a bagagem que carrega de suas formações em

música, teatro, dança e o universo que conheceu com os brincantes]. Durante vários anos, como disse anteriormente, convivi com inúmeros artistas populares. Estudei as formas de teatro-dança do Ocidente e do Oriente, e se você vai *descascando* a história dessas formas de expressão artística, vai encontrar, lá na sua raiz mais profunda, a seiva coletiva que a tudo fecunda. (NÓBREGA In: COELHO; FALCÃO, 1995, p. 68)

Em virtude do próprio processo de formação¹¹, Nóbrega questiona o afastamento entre cultura e educação e explica que, para aprender práticas culturais, é necessário envolver-se pela cultura tal qual os brincantes. Para tanto, é preciso que cada sujeito possa incorporar à sua forma as movimentações das festas e brincadeiras. Para o artista, a dança serve para brincar a festa, para participar do festejo (Ibid.).

Nesse primeiro movimento, aponto referências que ressaltam a forma com a qual os brincantes envolvem-se nas festas populares. Então, vislumbro uma perspectiva que considera, como processo formativo em dança (vista a partir do que está relatado sobre os brincantes), a própria participação em festas. Um envolvimento que faz produzir movimentos de acordo com os estímulos e configurações próprios de cada festejo, folia ou celebração em que a dança tem sentido.

2.1.2 Segundo movimento: experiência estética

Após reconhecer uma perspectiva de dança em meio aos fazeres dos brincantes, houve a necessidade de um segundo movimento, no sentido de incorporar concepções que pudessem dar suporte para pensar a relação do brincante com o ambiente da festa como uma relação aberta a transformações e, por isso, um espaço educativo potente.

Em virtude do interesse despertado pela abordagem da experiência estética enquanto processo educativo, abriu-se espaço na dissertação às contribuições de

¹¹ Antônio Nóbrega fez parte do desenvolvimento do Movimento Armorial, investigado pela autora Roberta Ramos Marques, citada acima.

dois Seminários em Filosofia da Educação¹², ministrados pela professora Nadja Hermann. Nas ocasiões, foram propostas discussões que possibilitaram a ampliação do horizonte de sentidos em educação. Dentre outras, foram aprofundadas as noções de experiência estética, de abertura ao diálogo e a questão ética da alteridade. A professora abriu caminhos para pensar o processo formativo que se constitui pela possibilidade de “abertura ao outro”. Esta expressão é título de um dos capítulos da sua publicação “Ética & Educação: outra sensibilidade” (HERMANN, 2014), no qual encontrei importantes movimentos para entender a experiência estética como possibilidade de produção de conhecimento e formação. Ainda, Nadja Hermann se dispôs a mediar para a turma parte da obra de Hans-Georg Gadamer e detalhar as suas contribuições para o processo formativo.

O filósofo Hans-Georg Gadamer, em 1960, publica sua obra-prima “Verdade e Método”. O autor vai além da visão reducionista de legitimação do conhecimento a partir de casualidades objetivas. Desse modo, recupera o conceito de experiência e a experiência do encontro com a obra de arte, com a convicção de que estas sustentam um processo de conhecimento. A experiência com a obra de arte provoca a emergência de saberes não premeditados (FLICKINGER, 2014).

Com o avanço da investigação, foi fundamental, para entender a experiência nas festas populares como experiência estética, a leitura da obra “A atualidade do belo” (GADAMER, 1996), publicada em alemão, em 1972. Na segunda parte do livro, o autor aborda a experiência com a arte em três conceitos: *jogo*, *símbolo* e *feita*. Com o jogo, Gadamer estabelece a noção de estar em movimento sem a imposição de uma meta final, o que faz o encontro com a obra de arte algo aberto, de contínua criação, tanto para criadores como para receptores. Para o símbolo, o filósofo reserva a capacidade de orientar o particular ao coletivo. A experiência simbólica emerge da intenção permanente que o particular possui de orientar-se ao universal e encontrar um complemento, pela capacidade de reconhecimento que o símbolo carrega. Ao escrever sobre a festa, Gadamer (1996) apresenta a celebração como atividade de necessária congregação, e isto confere à experiência a existência de um todo que pode ser experimentado. A celebração também traz a qualidade de um tempo não cumulativo e não programável, que coloca a experiência como

¹² Os seminários compunham o quadro de disciplinas do Programa de Pós-Graduação e Educação da PUCRS. Os seminários ocorreram durante os dois semestres de 2014.

espaço presente “Al celebrar una fiesta, la fiesta está siempre y en todo momento ahí” (Ibid., p. 102).

Então, a investigação em dançar/participar/observar/agradecer na festa popular como experiência estética carrega as qualidades - de movimento, construção constante, reconhecimento pelo simbólico, sensação de um todo experimentável e de um tempo próprio, fora da linha cronológica - que constituem o encontro do sujeito com a obra de arte, apresentadas por Gadamer (1996).

A fim de refletir sobre as concepções de arte que poderiam habitar nos fazeres dos brincantes e nas festas populares, trago algumas reflexões a respeito do texto “A moldura. Um ensaio estético.”, de Georg Simmel (publicado em alemão em 1902). Durante o ensaio, Simmel (1998) discorre sobre as características envolventes da arte, sobre a qualidade *anímica* que a torna um todo construído constantemente, tanto pelo artista como pelo espectador. Estes apontamentos possibilitaram a articulação entre o que Hans-Georg Gadamer aponta sobre a experiência com a arte e a dimensão artística dos fazeres dos brincantes.

Ainda, no sentido de refletir sobre a dimensão educativa compreendida pela experiência estética, trago os apontamentos do estudo sobre o texto “O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação.”, de Marcos Villela Pereira (2012). O autor esclarece a concepção de *atitude estética* que diz respeito à disponibilidade com a qual o sujeito se envolve na experiência, o que configura a postura do aprendiz aberto aos sentidos estéticos, que emergem do encontro com a arte.

Estabelecer tal característica de abertura foi o que me permitiu integrar à análise as noções de Antônio Nóbrega (2014) sobre o fazer dos brincantes como processo educativo. À medida que o sujeito se disponibiliza a incorporar os movimentos da festa, cria sentido para participar das celebrações. Este segundo movimento, então, ao dialogar com o primeiro, torna possível elucidar uma aprendizagem em dança pelo encontro com a arte. Tal reflexão contribui para a construção de fundamentações próprias desse modo de entender a aprendizagem. Conforme os autores referenciados acima, a experiência enquanto processo formativo implica *abertura ao outro*, possibilidade de *provocar diferença e*

emergência de um *saber não premeditado* à medida que o espaço de relação é *continuamente construído*.

2.1.3 Terceiro movimento: educação

O terceiro movimento de revisão bibliográfica surgiu à proporção que a reflexão sobre experiência estética exigiu, também, deslocar o conceito de aprendizagem. Para produzir tais deslocamentos, foi fundamental ter participado dos grupos de estudos Sobrenaturezas¹³ e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)¹⁴, durante os dois anos de participação no programa de mestrado. Os encontros com diferentes investigações em educação apontam para uma enormidade de pontos de vista a respeito de processos formativos. Dentre eles, figuram nesta pesquisa como contribuições para questionar o conceito de aprendizagem as noções de: *aprendizagem situada*, apresentada por Jean Lave (2013), e *participação*, apresentada por Ana Gomes et. al. (2012).

Ao entender os processos de aprendizagem sempre imersos em situações, deixa-se de conceber “[...] que o mundo consista de novatos, que chegam desacompanhados em espaços de problemas despovoados” (LAVE, 2013, p. 237). Mas passa-se a considerar a aprendizagem como um processo localizado na atividade social. Aprende-se com as mudanças de participação e compreensão dos sujeitos “[...] nos cenários culturalmente criados da vida cotidiana[...].” (Ibid., p. 237).

¹³ O Grupo Sobrenaturezas é interdisciplinar. Reúne professores e pesquisadores das áreas da educação, antropologia, psicologia, filosofia e biologia. O grupo acolhe pesquisas que problematizam desde esta preocupação epistêmica, práticas educativas, religiosas, e modos de vida ambientalmente orientados. Mais informações disponíveis em: <<https://sobrenaturezas.wordpress.com>>.

¹⁴ Nos encontros do NEJA, as reuniões configuraram um espaço de orientação coletiva que se desenvolveu a partir dos interesses de cada pesquisador presente. As leituras e reflexões provocadas pelo grupo questionaram, de uma forma geral, a respeito de processos formativos, as implicações das estruturas curriculares, dimensões escolares e não escolares da educação, a interface educação e sociedade, entre outros temas mais específicos como: educação ambiental, educação indígena, a presença do corpo na educação, experiências de mobilidade acadêmica, investigações a partir de trajetórias, educação de jovens e adultos, educação popular e ainda sobre o caráter social e científico das ciências da educação. Recentemente, em virtude de uma reformulação estrutural universitária, criou-se o Núcleo de Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade (NEAS), que passou a agrupar os dois grupos de estudos.

Neste sentido, os autores Ana Gomes et. al. (2012) também expõem, na sua investigação, como as aprendizagens ocorrem de acordo com a organização das estruturas que permitem a participação dos sujeitos nas práticas culturais. “Participar na prática cultural em que o conhecimento existe é, pois, um *princípio epistemológico* da aprendizagem” (Ibid., p. 17, grifo dos autores). Assim, tanto Ana Gomes et. al. quanto Jean Lave, mudam o foco do problema da educação: descartam a oposição entre educação escolar/não escolar e formal/não formal, para dar voz à discussão de uma educação situada e orientada pela prática cultural que estiver em análise, seja ela uma prática situada na estrutura escolar ou em outra estrutura social.

Desse modo, também desloco aqui o sentido da discussão em educação. A estrutura analisada nesta pesquisa é a estrutura das festas populares, e as relações de aprendizagem são analisadas, de acordo com os aspectos envolvidos em participar de tais festas. Para tanto, busquei entender a aprendizagem dos movimentos, na qual o corpo que dança aprende a organizar-se no espaço, a colocar-se em movimento pela interação com o outro (seja este outro, sujeito, chão, música, roupa, espectador, ou a própria percepção do corpo), com as estruturas da festa.

Para este fim, voltei a revisar pesquisas no campo da dança¹⁵, com a intenção de investigar processos formativos em dança, que pudessem conversar com a noção de aprendizagem situada. Desta revisão, aliada à oportunidade de repensar minhas estratégias para aprender o corpo em movimento, trago a investigação sobre educação somática, a partir do autor Thomas Hanna (1972). E, como interface entre tal construção teórica e os estudos filosóficos apresentados anteriormente sobre experiência estética, exponho as contribuições do autor Richard Shusterman (2012) sobre a somaestética. Então, a percepção e dimensão sensível de um corpo vivo (brincante) que interagem com o ambiente (festa) passaram a orientar a discussão sobre as características desse aprender.

¹⁵ Destaco as seguintes publicações: Ana Terra (2011), Sylvie Fortin; Pierre Gosselin (2014) e as publicações da Revista Brasileira de Estudos da Presença (v. 5, n. 1 jan./abr. 2015). Tais pesquisas, com exceção da autora Ana Terra (2011), não compõem as fontes diretas desta investigação, mas foram importantes para alcançar os fundamentos da discussão sobre a educação somática, presentes na obra de Thomas Hanna (1972).

Thomas Hanna (1972), na obra “Corpos em Revolta”, elabora e explica a abordagem somática com a qual o sujeito percebe e interage com um ambiente imediato. Tal abordagem é possível a partir da desestabilização da dicotomia corpo/mente, resolvida pela noção de “soma” como o corpo vivo, que é fonte de percepção, é o organismo vivo localizado no espaço e no tempo: “O soma é vivo, está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando [...]” (Ibid., p. 28). Assim, a educação, segundo a perspectiva somática, está pensada enquanto uma educação que envolve a percepção deste corpo vivo para as aprendizagens que se realizam.

Richard Shusterman (2012) explica que o termo *estética*, ligado ao termo *soma*, enfatiza o corpo vivo como “lugar de apreciação sensorial e da autoformação criativa” (Id., 2011, p. 8). A “percepção somaestética”, desenvolvida pelo autor, aponta que a dimensão corporal é necessária em toda a percepção do sujeito, realçando o entendimento de que perceber o corpo em movimento contribui para a compreensão do ambiente que estimula o movimento, bem como a compreensão dos sentidos que o movimento adquire pela relação com o ambiente. (Ibid.)

Assim, refletir o processo educativo que envolve os sujeitos em aprender movimentos nas situações festivas, nas quais a dança popular está acontecendo, implica entender uma aprendizagem que passa pela percepção sensorial de um corpo vivo. E a possibilidade de afinar tal percepção contribui para melhorar a capacidade de interagir com o ambiente, de organizar o corpo para participar da festa.

2.2A referência das festas na investigação em dança

Durante o ano de 2015, estive em diferentes espaços de festas populares: baile de um Centro de Tradições Gaúchas, na cidade de São Miguel das Missões (RS), rituais do Batuque (festa para Oxum à beira do Rio Guaíba, em Porto Alegre/RS) e do Candomblé (procissão para Iemanjá em Imbassá/BA), festa do Batuque de Umbigada em Piracicaba/SP, comemoração de encerramento anual do Centro de Assistência Psicossocial de Novo Hamburgo/RS, Cavalhada de

encerramento das festas Juninas de São Luiz do Paraitinga/SP, em diferentes blocos e festejos do carnaval de Pernambuco, festa de Jongo de São Pedro, em Guaratinguetá/SP e Maçambique, em Osório/RS.

Esta relação de festas é composta por eventos muito distintos, realizadas por diferentes grupos populares, em diferentes regiões do país. *A priori*, cada festa citada não dispõe de nenhuma ligação com a outra, foram apenas as festividades às quais tive acesso durante o período da pesquisa. Cada uma delas envolve um modo específico de dança durante a celebração. Contudo, são todas celebrações anuais, que compõem as datas festivas dos calendários que orientam a dinâmica cotidiana das comunidades que as realizam. Todas essas situações, certamente, trariam muitas questões ao texto, mas escolhi descrever apenas três: um cortejo de carnaval, uma festa do Jongo e uma procissão do Maçambique.

Os acontecimentos de festa referenciados aqui estão elaborados como reflexões da experiência vivida, observada, percebida... São, assim, reflexões tais como as oriundas da experiência com a leitura. Todavia, o objeto da experiência, no caso da obra textual, está indicado junto à reflexão pelo sobrenome do autor e ano de publicação da obra, o que não é possível fazer quando a fonte dessa reflexão é uma situação que precisa ser vivida para que seja referência. Para tanto, opto pelo recurso da descrição, acreditando que, com algumas narrativas, as situações das festas possam guiar o leitor pelos argumentos trabalhados no texto.

As três descrições compõem, portanto, a dimensão empírica desta pesquisa. A elaboração de tais descrições deu-se pela possibilidade de observar, participar e aprender tais festejos o suficiente para poder descrevê-los, apenas por estar presente no momento da festa. Este breve instante em que os brincantes organizam o corpo, no tempo em que a festa acontece¹⁶.

Na dimensão empírica desta pesquisa, então, proponho experimentar o espaço de festa, como forma de perceber os movimentos dos brincantes na relação com tal situação. Esta abordagem sobre o campo está apoiada no que o

¹⁶ Outras instâncias de aprendizagem podem ser estudadas a respeito das danças como manifestações culturais. Acompanhar as comunidades durante os preparativos que antecedem as festas populares, por exemplo, poderia gerar discussões interessantes. Porém, a proposta desta investigação é acompanhar o que está disponível enquanto a festa acontece.

pesquisador Löic Wacquant (2011) aponta sobre a investigação que inclui a elaboração empírica dos conceitos, ou seja: “[...] o uso do trabalho de campo como instrumento de construção teórica [...]”. Isto, por meio de uma aprendizagem sensorial da realidade, o que implica “[...] o uso da aprendizagem como técnica de investigação, o lugar dado ao corpo sensível com vetor de conhecimento [...]” (WACQUANT, 2011).

A compreensão sobre um *corpo sensível como vetor de conhecimento* esteve presente durante o trabalho empírico, também, em virtude da revisão bibliográfica. Para a investigação junto aos espaços de festa, foi fundamental carregar o conceito da *percepção somática*, bem como desenvolver uma atitude de *percepção somática*, tanto para experimentar a festa quanto para trazer a festa ao texto. Tal atitude evoca atenção e interação com o ambiente como ferramenta para investigação. O corpo sensível do aprendiz possibilita a reflexão teórica, à medida que considera tais percepções sensoriais referências para investigação dos sujeitos, em relação ao seu ambiente, para conhecer o ambiente e para autoconhecimento (HANNA, 1972). Trazer a percepção somática ao texto é, ainda, ter a organização corporal que percebo necessária para participar da festa como o motor da descrição dos festejos. A constante relação somática entre pesquisador e festa é, então, guia para objetivação da experiência no texto que expõe a investigação.

O parâmetro mais eficiente para selecionar as experiências que fariam parte da escrita foi, justamente, construir o texto e perceber as relações estabelecidas que produziram sentido para as perguntas desta investigação. Com o exercício de escrita sobre a experiência também foi possível uma conversa entre a situação de festa e os conceitos estudados (por exemplo: celebração, experiência estética, aprendizagem situada, prática somaestética).

Portanto escrevo, a partir daqui, para colocar no texto uma atitude investigativa que faça perceber as possibilidades de participação nos festejos, bem como as estruturas envolvidas na organização das festas. O esforço reflexivo acerca das experiências nos momentos de festa já está presente na descrição. Nesse sentido, não proponho objetivar tais experiências de festa com a intenção de descrever as celebrações tal como são, mas, sim, a fim de organizar no texto os movimentos de interação entre brincantes e ambiente da festa percebido.

2.2.1 Notas de campo sobre um cortejo carnavalesco¹⁷

Imagem 1: Trajes



Fonte: Acervo pessoal, fev. 2015. Tamandaré/PE.

Quando o festejo popular acontece em forma de cortejo, torna-se visível a transformação do espaço público da rua em um espaço comum. Acompanhar um cortejo é como ver a rua sendo pintada pela festa. Na cidade de Tamandaré (Pernambuco), no verão de 2015, avistei um grupo de pessoas reunidas com roupas brilhosas e chapéus. Uma pessoa carregava um estandarte que dizia “Bloco Rural Caravana Andaluza”, outra levava uma burrinha¹⁸ atada à cintura, alguns afinavam sons em instrumentos musicais.

Imagem 2: Burrinha



Fonte: Acervo pessoal, fev. 2015. Tamandaré/PE.

¹⁷ O cortejo registrado ocorreu em fevereiro de 2015, em Tamandaré/PE.

¹⁸ A burrinha é um ‘bicho’ comum em cortejos. É feita com uma cabeça de burra atada à cintura do brincante. Geralmente é conduzida por um homem vestido com saia bem florida (BARROSO, 2013). No caso do cortejo descrito, a burrinha brincou durante todo o tempo correndo atrás de quem acompanhava o cortejo ou provocando os próprios brincantes do Bloco Rural Andaluza.

Enfim, foi fácil perceber que este grupo estava se preparando para realizar alguma função festiva ali mesmo, na rua. Aos poucos, um cortejo vai tomando forma e, para isso o grupo envolve a rua. São os brincantes que se colocam entre as calçadas, entre os olhares que aos poucos chegam e vão acompanhando a movimentação. Ainda que o grupo se desloque em direção à praça central da cidade, chegar lá não é o objetivo, não parece haver pressa. Por vezes o cortejo para. A dança para, os brincantes que tocam fazem combinações. Alguém chega próximo às dançantes e faz outras combinações. O brincante que leva uma haste com fitas (o primeiro da fila, o guia, talvez) espera enquanto tudo se ajeita para recomeçar. Enquanto isso, o brincante da burrinha, que estava entre os observadores do cortejo, se aproxima novamente do bloco.

Em boa parte do percurso, ando de costas para a direção do deslocamento. Mal percebo que ando, é importante estar atenta: as movimentações dos brincantes são discretas e gentis, mas, a todo o momento, podem surpreender. Quem acompanha o cortejo percebe que pode ser alvo de brincadeiras com caretas, gritos e outros sustos por parte de alguns brincantes. É com essa tensão, mais no movimento do que no ponto de chegada, que a rua se modifica e deixa de ser o espaço de trânsito, do transporte objetivo.

2.2.2 Notas de campo sobre uma procissão do Maçambique¹⁹

A transformação do espaço também é perceptível durante a procissão do Maçambique²⁰ de Osório. A festa é uma cerimônia de pagamento de promessas para louvar Nossa Senhora do Rosário. Sempre há promessas a pagar, visto que cada filho desta família é prometido já em nascimento. Atualmente, o festejo dura 4 dias. No primeiro dia, ocorre o levantamento do mastro: é a instalação do tempo da festa. O mastro é instalado em frente à igreja central da cidade de Osório, e parte dessa celebração acontece quando o rei e a rainha - acompanhados dos alferes da bandeira - realizam um cortejo por algumas ruas centrais da cidade. Formam o cortejo: o rei e a rainha, os alferes e três ou quatro casais de festeiros homenageados do ano, três tamboreiros, os dois capitães e os dançantes. Enquanto parte do grupo caminha e leva bandeiras para a Santa, os tamboreiros e capitães cantam versos e os dançantes respondem, ao realizar a dança que caracteriza a manifestação.

Imagem 3: Mastro



Fonte: Acervo pessoal, 2015. Osório/RS

Os dançantes se movimentam com o peso do corpo para baixo, os pés descalços estão enraizados no chão. O tronco fica um pouco inclinado como em uma reverência, ao mesmo tempo, a cabeça e o peito parecem voar longe. Estão altos como a bandeira do mastro erguido à frente da igreja²¹. As linhas azuis ou

¹⁹ A observação dessa procissão ocorreu em outubro de 2015, em Osório/RS.

²⁰ Segundo a pesquisadora Luciana Prass (2009), o Maçambique é celebrado por uma família de quilombolas de Morro Alto (Osório-RS). Por volta do dia 12 de outubro, os maçambiqueiros reúnem-se para pagar as promessas a Nossa Senhora do Rosário. Luciana Prass (2009) desenvolveu a Tese que se intitula “Maçambiques, Quicumbis e Ensaio de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil.”. Na tese, ela descreve cuidadosamente toda a festa, problematizando questões que dizem respeito tanto à dimensão política de manutenção da comunidade quilombola, quanto à dimensão de criação e manutenção das artes da festa na comunidade.

²¹ A autora Graziela Rodrigues (2005) descreve a noção de “corpo mastro” e discute sobre a possibilidade de estudar os movimentos das danças populares a partir de uma “anatomia simbólica”, o que faz perceber como os brincantes incorporam os elementos da festa ao dançar. Tal teorização

vermelhas costuradas ao lado das roupas brancas dos dançantes contribuem para tal sensação de verticalidade.

Assim, em duas filas, em pequenos saltos ao som do tambor, eles dançam e respondem ao canto, dão voltas em torno do Rei e da Rainha, avançam um pouco na direção em que se desloca o cortejo, mas logo voltam e dançam novamente mais para trás, giram, cruzam os pés, enquanto os braços balançam soltos. Percebo sinais muito discretos entre as duas pontas da fila que guiam o deslocamento. Os dois capitães estão sempre à frente do cortejo, param o trânsito da cidade, cuidam do espaço da festa.

Aos poucos, aproximam-se os interessados em acompanhar a procissão. O Rei e a Rainha (com suas capas e coroas vermelhas e azuis) e os outros integrantes do grupo (que vestem branco) tomam conta da rua.

Imagem 4: Dançantes



Fonte: Acervo pessoal, out. 2015. Osório/RS

*“Ô que rua tão comprida
Tão cheia de pedrinhá
Tenho medo de caí lá
Viva o rosário de Mariá”*

(Canto de rua. In: PRASS, 2009, p. 230)

Nesta celebração, o alvo do cortejo não é o público e, sim, a louvação. Somente a família de maçambiqueiros canta e dança, o que não significa que não se possa fazer parte da procissão. Como acompanhante, a sensação de que eu também celebrava a santa se estabelecia pela atmosfera que os maçambiqueiros criavam nas ruas. Nesta festividade, é muito forte a disponibilidade ao desconhecido

contribui para uma descrição menos mecânica do movimento e mais envolvida com as estruturas que delimitam a situação de festa.

que se assume ao acompanhar a procissão: um cortejo que abre um buraco no tempo e no espaço da cidade para possibilitar um diálogo com a santa.

2.2.3 Notas de campo sobre uma roda de jongo²²

*“Eu vou abrir meu canjuê
Eu vou abrir meu canjuá
Primeiro eu peço a licença
Pra rainha lá no mar
Pra saravar minha povoaria
Eu vou abrir meu canjuê”*

(Totonho, jongueiro da comunidade de Tamandaré.

In: KISHIMOTO; TRONCARELLI; DIAS, 2012, p. 13)

Imagem 5: Roda de Jongo: dança e tambores.



Fonte: Acervo pessoal, jun. 2015. Guaratinguetá/SP.

Assim iniciou a roda de jongo da comunidade de Tamandaré²³, em Guaratinguetá/SP. Depois que a voz do cantador disse o primeiro verso, soaram as palmas de quem estava formando a roda (que neste caso pode ser composta por qualquer interessado que esteja presente no local) e, depois da primeira volta do verso, cerca de seis tambores começaram a tocar. Antes de começar a dança, todos os jongueiros *pediram licença*²⁴ aos tambores, e dois brincantes, bastante experientes na festa, foram até o centro da roda para iniciar a dança. Depois que a roda iniciou (com o verso, as palmas, os tambores e a dança), a dinâmica que se estabeleceu foi constante em certa medida: o cantante dizia *Machado!* como sinal de que a música iria terminar. Então os tambores silenciavam e o casal de dançantes

²² Os registros foram realizados a partir da participação na festa ocorrida em junho de 2015, em Guaratinguetá/SP.

²³ O Jongo do Tamandaré acontece na comunidade do Tamandaré, em Guaratinguetá (SP), anualmente, no mês de Junho, em três finais de semana deste mês, conforme a obra “Jongo do Tamandaré”, publicada em 2012 pela Associação Cultural Cachuera! A obra foi construída coletivamente em oficinas com jovens e adultos jongueiros, sob a coordenação de Paulo Dias, Alexandre Kishimoto e Maria Cristina Troncarelli. Os membros da comunidade e coordenadores do projeto se responsabilizaram por criar e revisar os textos, ilustrações e filmagens que compõem a obra. Os coordenadores participaram da festa em que estive, onde tal obra também estava à venda.

²⁴ Isto é: dirigem atenção aos tambores e fazem uma gentil reverência, atitude a fim de saudar os espíritos de antigos jongueiros (KISHIMOTO; TRONCARELLI; DIAS, 2012).

parava no centro da roda, aguardando a próxima canção que recomeçava em seguida, pelo mesmo cantador ou por outro. A roda iniciou próximo à meia-noite e eu, que estive na festa até o dia amanhecer, não a vi terminar. Ainda permaneceram no local cerca de 10 brincantes (um reduzido número de pessoas em comparação ao início da roda).

Como alguém não experiente, indo pela primeira vez à festa do jongo, estive um bom tempo compondo a roda apenas batendo palmas e respondendo aos versos. Decidir entrar para dançar no centro da roda implicaria tomar o lugar da brincante que já estava na roda e permanecer dançando até que alguém tomasse o meu lugar. Assim, quem dança não tem o controle do tempo que vai seguir dançando, nem previsão de término, só se pode deixar esta posição quando outra pessoa decide assumir este espaço.

Era Junho e fazia muito frio. A festa acontecia ao ar livre, num terreno vazio da comunidade. Além da roda de dança, fazia parte deste ambiente uma grande fogueira para afinar os tambores ao longo da noite e para aquecer os brincantes. Havia também duas barracas, onde se distribuía canelinha e quentão - a primeira é a bebida típica da festa feita com cachaça, muito açúcar e canela, a segunda é feita com quentão e gengibre; ali também eram vendidas outras bebidas e no meio da noite foi distribuída a *canja* (sopa com galinha, legumes, milho, entre outros ingredientes e temperos). Ainda compunham o ambiente um espaço que vendia CDs e livros de Jongo, e outros artesanatos feitos pela comunidade, e uma decoração de bandeirinhas (típica das festas de junho em várias regiões do país).

Imagem 6: Decoração da festa.



Fonte: Acervo pessoal, jun. 2015. Guaratinguetá/SP

...

Recorro à materialidade dos cantos, imagens e descrições, a fim de estabelecer três acontecimentos que são festas populares. Destaco o quanto a estrutura de espaço e tempo da festa esteve presente em cada acontecimento, à medida que os sujeitos participam dessa estrutura. E, a partir das relações visíveis no ambiente da festa, passo a discutir características de aprendizagens que residem no potencial envolvente de experiências como essas.

Perceber a existência de um ser que está atento à festa (ou à dança), enquanto ela acontece, diz respeito a perceber as negociações do sujeito que é capaz de agir com o corpo e de flexibilizar suas estruturas em relação ao outro. Um ser capaz de aprender e construir conhecimento pela sua participação em um terreno coletivo: “[...] atividade em que vários corpos se integram para gerar conhecimentos no âmbito do sensível, do perceptível, das relações humanas a partir de um contato direto com a realidade circundante” (RODRIGUES, 2005, p. 23).

Ao perceber os incômodos causados pelas explicações sobre o que é aprender, os porquês dessa dança ser chamada de popular e o que caracteriza um brincante deste espaço, começo a movimentar as questões da pesquisa. Busco, nesta investigação, as possibilidades de movimento do sujeito rodeado de condições culturais, tendo em vista as oportunidades de experiência e autocriação que constituem os processos de aprendizagem de quem participa da festa.

3 FAZERES DO BRINCANTE: MOVIMENTO ÀS VOLTAS DE DANÇA, FESTA E CULTURA

É importante destacar que *brincante* não é um termo que emerge de estudos e reflexões acadêmicas. *Brincante* é, antes, como os próprios músicos, dançarinos, atores e festeiros de certas manifestações culturais brasileiras se autodenominam (por exemplo: são brincantes de frevo ou brincante de reisado). De forma geral, o *brincante* é o “brincador, participante do folguedo folclórico, ou auto popular, ou de qualquer folia, como o carnaval” (HOUAISS; 2009, p. 513).

Porém, o uso do termo *brincante*, como eixo deste capítulo, faz referência a uma certa qualidade de envolvimento nesses festejos populares. Ele se torna visível pela investigação dos fazeres desse *brincante*, que é *brincador* e *participante do folguedo folclórico*. O termo *brincante*, nesse sentido, designa os sujeitos que têm os saberes das festas populares incorporados (BARROSO, 2013), os quais criam danças como meio de participação da festa e não de representar uma cultura. Tanto o termo *brincante* quanto a expressão *artistas populares* (NOBREGA, 2014) têm a finalidade de recolocar a dimensão de criadores aos sujeitos envolvidos nas manifestações culturais.

Então, a fim de movimentar as noções sobre fazer e criar dança em determinadas práticas culturais, no subcapítulo 3.1, desenvolvo os aspectos estruturantes da perspectiva de um fazer brincante presente nas relações sociais que estudei durante a pesquisa. Em seguida, no subcapítulo 3.2, investigo uma perspectiva que envolve a noção artística dos fazeres do brincante em relação com a festa. Já no subcapítulo 3.3, procuro entender como a concepção de cultura e de tradição operam também nos fazeres do brincante.

Para escrever sobre o brincante, foi fundamental questionar por que o termo popular aparece adjetivando essa dança e estudar o que e quem está incluído nessa dança e do que essa dança se afasta. Conforme Pierre Bourdieu (1996), essas noções definem-se como o conjunto de fazeres excluídos por diversos processos de formação social, inclusiva, como destaca o autor, pelo sistema escolar. O adjetivo “popular” serve, assim, como um “epíteto mágico” que coloca as locuções como

“cultura popular” protegidas de toda crítica e análise, uma vez que podem ser “imediatamente identificadas como uma agressão simbólica” em relação ao povo (Ibid., p. 16). O autor segue a reflexão, sugerindo que a percepção do outro é organizada por tais categorizações as quais colocam os sujeitos em oposição, e para considerar as categorias, mas escapar de uma perspectiva dualista de relação social, Pierre Bourdieu (1996) sugere redescobrir os princípios que possibilitam percepções corporais e sensíveis.

Então, a fim de esclarecer quem é sujeito dessa dança, discuto o envolvimento dos brincantes como forma de participação dessa categoria dança popular, bem como a disponibilidade dos brincantes em relação à festa que faz flexibilizar sua organização corporal em relação ao outro e aprender enquanto participa dessas estruturas características dos acontecimentos festivos.

3.1 O brincante e a festa: espaço de relações onde acontece dança

3.1.1 O brincante é todo aquele que participa das festas

Como já foi dito, então, *o brincante é todo aquele que participa da festa*. Esta parece ser a melhor definição e a forma mais simples de defini-lo. Além de ser uma frase larga em sentido, uma vez que se refere ao envolvimento e à disponibilidade dos sujeitos que são parte das celebrações populares. Refere-se, também, à possibilidade de envolvimento no espaço de festa à medida que ele se configura como um espaço aberto, construído de acordo com a participação dos brincantes.

A partir deste meu primeiro apontamento - *o brincante é todo aquele que participa da festa* - sigo com o exercício de perguntar: “*todo aquele, quem?*”, “*que participa como?*”, “*de que festa?*”. Para dar conta dos detalhes, retomo alguns detalhes do cortejo de carnaval que acompanhei em Pernambuco.

Os brincantes desfilaram pela rua, dançaram, tocaram, cantaram versos, carregaram estandartes, enfim, cortejaram a cidade. Alguns brincantes vestiam-se com roupas bordadas e cheias de brilho, outros utilizavam roupas do cotidiano (uma vez que aderiram ao cortejo desavisados, assim que ele passou pela rua principal da

cidade). Um brincante carregava o estandarte, outros tocavam grandes instrumentos, outros manejavam uma espécie de bastão cheio de fitas. Um brincante levava uma burrinha atada à cintura, outros carregavam máquinas fotográficas (Notas de Campo, Cortejo, fev. 2015).

Cada sujeito, participante daquele cortejo, é um *brincante* à medida que se envolve com a celebração: seja porque brinca com um instrumento e, com essa brincadeira, faz soar as músicas do cortejo, seja porque leva o corpo a brincar na música e no espaço da rua e assim produz uma dança que provoca movimento no cortejo, ou, ainda, porque se encanta com o cortejo e o acompanha, e permitindo-se, assim, rir e assustar pelas provocações dos brincantes.

Alguns brincantes pareciam estar determinados a manter o cortejo animado durante o percurso, outros mais preocupados com a forma que o grupo ia adquirindo ao longo da rua. Em cada oportunidade de parada tentava organizar o grupo em filas, reposicionar os outros brincantes, etc. Havia também aqueles que, como eu, estavam ali observando com atenção, sem poder fazer muitos movimentos porque nem bem havia entendido do que se tratava o cortejo. Mas estava ali, formando um público interessado ao redor dos *artistas*, compondo a cena, sendo somente o contorno da brincadeira e ao mesmo tempo o alvo das interações (Notas de Campo, Cortejo, fev. 2015).

Os participantes daquele cortejo brincavam. Brincar é o envolvimento necessário para participar do festejo: “Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se brinca” (BARROSO, 2013, p. 369). O fazer brincante não está, neste caso, desvinculado da situação com a qual se brinca. É frequente, quando se fala em brincantes, detalhar os seus envolvimento com a festa, qualquer que seja tal envolvimento, desde que fundamental para que a festa exista. Assim, Oswald Barroso (2013, p. 42) aponta, logo nas primeiras páginas do texto, que não foi difícil identificar quem era brincante durante as suas pesquisas. Mesmo antes do acontecimento da festa, os brincantes “Estavam em preparativos. Alguns bebiam, outros verificavam figurinos e adereços.” Cada brincante participa de forma distinta e, “só faz o que sabe fazer, o que é dele” (Ibid., p. 370).

O “saber fazer”, aqui, significa mais do que possuir algum saber ou conhecimento advindo de alguma técnica (tocar um instrumento, ter habilidade em certos movimentos, cantar e conhecer versos). Não se trata de negar a importância do desenvolvimento de técnicas sobre os fazeres artísticos, porém, o que o

brincante “sabe fazer” designa a forma distinta como cada sujeito pode participar da festa com “o que é dele”. Significa que cada brincante envolve os seus saberes a fim de fazer parte do espaço da festa, a fim de compor o cortejo na rua. Significa que a festa abre espaço para a relação de diferentes saberes (como formas de fazer parte) à medida que passam a compor a cena da festa popular.

Percebo, na citação abaixo, as diferentes funções dos participantes da festa que aparecem como fundamentais para a descrição do que é uma festa, no caso desta pesquisa, tratada em termos de *folia*:

Por isso chama folia, porque arreúne aqueles homens, com aqueles instrumento, tocando e cantando com aquela multidão acompanhando. Aí se chama folia. É tanto que tem os folião, tem oito, dez folião. Aquele que tá com toalha, se chama folião: aquele que tá com os instrumento, que canta, que brinca, que tá com a toalha, que tá com a responsabilidade duma folia... aí virou folia. E aquele que acompanha uma folia com obediência ele se torna um folião também. É por isso que chama folia. A companhia ajuda: todo mundo é folião também, todo mundo tá acompanhando a folia. Agora, tem os responsável, aí chama de folia [...]. (JOSÉ WILSON, Entrevista. Urucuaia. 11/01/2005 In: PEREIRA, L., 2011, p. 101)

Na folia estudada por este autor, o termo usado para falar de quem está envolvido com a festa é *folião* (e não brincante como venho utilizando); mas ainda assim, a partir desta fala pode-se perceber uma possibilidade de não hierarquizar os fazeres envolvidos na festa à medida que todos são fundamentais para que a folia exista.

Nessa citação, torna-se visível, também, a existência de uma ordem, de um roteiro que baliza a festa: *aquele que acompanha uma folia com obediência se torna um folião também*. É preciso obedecer tais delimitações para que a festa aconteça. Dessa forma, compõe-se também aquilo que o brincante “sabe fazer”, no sentido já argumentado de que a participação na festa, ou na folia, é condicionada pela capacidade de disponibilizar-se ao ambiente todo que compõe as festas.

Em meio à roda de jongo (descrita no segundo capítulo), enquanto eu participava da roda, ia percebendo como cada sujeito que se colocava no centro para dançar o fazia à sua maneira. Porém, ao longo da festa, foi possível perceber que a dinâmica se repetia e que “a forma de cada um participar” era também “com obediência” aos parâmetros acrescentados à festa que a comunidade ali presente.

Havia na roda um menino de cerca de 15 anos que participou durante toda a noite de festa. Na maior parte do tempo estava compondo a roda (batendo palmas e respondendo ao coro). Ao contrário de mim, ele era bastante experiente no jongo, morador da comunidade do Tamandaré. Ele tinha uma atenção diferente dos outros brincantes, estava sempre ali... na roda... sem expressar intenção de ir ao centro dançar. Porém, sempre que alguém entrava para dançar e não conseguia cumprir a dança, sempre que era visível que algo não *estava bem* na dança do centro, este menino entrava na dança. E assim ele colocava a dança novamente acontecendo: sem uma palavra, com uma gentileza e elegância tal que não ficava rastro da situação anterior. Desfazia a tensão da dança que não estava indo bem (Notas de campo, Jongo, jun. 2015).

Não é possível explicar com muita clareza que parâmetros se colocam na festa e na dança que determinam o “bom andamento da festa” ou não. Muito mais eficaz para dançar em meio ao coletivo, nesse sentido, é a possibilidade de perceber (de sentir) que existe uma coerência que torna a festa um espaço de relação, um espaço comunitário. Portanto, não cabia ao menino da roda de jongo explicar como a dança devia acontecer naquele momento, mas, sim, o envolvimento e a atenção que ele tinha com a dança: do centro da roda, mantinha a possibilidade de acontecer a dança.

A noção que traz o termo *brincante* também considera que a composição da manifestação cultural se desenvolve a partir do que cada sujeito propõe à festa e, por isso, é um acontecimento dependente da interação entre os sujeitos. O fato de haver momentos de tensão, em que se percebe que algo não está funcionando bem é parte da interação dos sujeitos.

Desse caráter apontado à relação dos brincantes abre-se a possibilidade de refletir sobre a dança em consonância com a noção de *experiência estética*: que considera a dimensão da percepção sensível, do corpo vivo, da imaginação como meio de interação com o outro e, portanto, com cada outro que compõe a coletividade da festa.

Tal postura exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade. (HERMANN, 2014, p. 23-24)

As orientações que não estão expressas de forma *normativa* na festa, mas estão expressas ao longo do seu desenvolvimento, podem ser percebidas pelo

encontro com a configuração estética das festas. Tal experiência está relacionada com a possibilidade de construir outras sensibilidades, por exemplo, pela percepção das emoções, pela capacidade inventiva e ao evocar da imaginação (HERMANN, 2014). Destinar atenção ao espaço, à imaginação, às emoções, ao outro faz surgir uma relação que permite ao brincante construir sensibilidades no sentido de relacionar-se a partir dessas construções com o ambiente da festa. Tem-se aqui uma relação desvinculada de uma sistematização construída previamente, os guias da relação (emoções, imaginação, inventividade) são percebidos em contato com a festa, durante a dança, a sua criação e a expressão desta no coletivo. Nesse processo, a atenção às percepções é fundamental, pois ela é o que faz perceber possibilidades de realizar as escolhas (como perceber as possibilidades de participação na festa).

3.1.2 O público que também é parte da festa

Ainda, uma instância possível de participação das festas é a de ser público. Quando Oswald Barroso (2013) conta sobre a relação com o público das festas, marca a distinção entre esta parcela da festa e os brincantes, mas ainda assim destaca que “Toda a função²⁵ se desenrola como diálogo com a plateia.” (Ibid., p. 139). Nesse tipo de folguedo, a participação dessa plateia é fundamental, uma vez que o saber envolvido para que a brincadeira aconteça “parece algo comum à coletividade, algo comunitário.” (Ibid., p. 44). Isso se refere à intimidade daqueles que assistem em relação ao roteiro e à dinâmica da festa em si.

Destaca-se, então, a intenção desse público que não é distinta da intenção comum dos brincantes, a de realizar e ser parte da celebração. “Vai para a brincadeira, como quem vai para uma festa, se divertir, ver e ser visto, rever pessoas, conhecer outras, prostrar, beber, comer e acompanhar a brincadeira” (Ibid., p. 106). Esse espectador vai à celebração, sensível ao modo como a brincadeira acontece, também *vai reconhecer um antigo conhecido a partir da experiência do*

²⁵ Em nota de rodapé, Oswald Barroso (2013, p. 23) explica que função, para os brincantes do Reisado, muitas vezes significa a apresentação dessa tradição.

simbólico (GADAMER, 1996). A sua relação com os brincantes parte, por exemplo, da possibilidade de conhecer novamente a história que é celebrada.

A plateia, improvisando dentro das regras da brincadeira, interage com os brincantes, porque, tal como eles, conhece as regras. É possível perceber uma *arte dos brincantes* que se flexibiliza ao público e o coloca para dentro da festa por um reconhecimento mútuo. Isso alimenta e transforma a dança dos artistas, pois no instante em que o jogo está aberto, novos estímulos são despertados e o que estava já estabelecido pode ser questionado. Surge aqui a possibilidade de improviso e de criação de movimentos. Aprendendo os fazeres da manifestação, no momento em que acontece ela vai transformando-se também; ganha novos sentidos (MARQUES, 2008).

3.1.3 As condições de festa

Após ter reconhecido o *brincante* como o participante das festas e, ter estabelecido diferentes formas de abertura da festa tal qual um espaço de relações de construção contínua, faz-se necessária uma investigação mais detalhada sobre as condições próprias de festa, como um momento de celebração.

Para tanto, trago a reflexão que Hans-Georg Gadamer (1996) realiza sobre a relação entre o que faz existir uma festa e a possibilidade de experiência estética. O autor ressalta as propriedades que definem festa ou celebração como uma congregação sem motivo explicável, que é apenas celebrar. A palavra em alemão utilizada para designar festa é *Begehung*. Conforme a nota do tradutor, deriva do verbo *Begehen*, e significa, além de celebrar e festejar: caminhar, transitar. (TOCHTROP, 1984, p. 62). Com isso, Gadamer (1996) esclarece que o movimento de celebrar não pressupõe um fim estabelecido: trata-se de *ir para chegar a algum lugar*; trata-se de “caminhar sobre algo”. É próprio desse celebrar não ter um objetivo explicável que oriente cada participante da festa a dedicar-se de forma individual para que tal objetivo seja cumprido; se assim fosse, uma vez cumprido o objetivo, não haveria motivo para continuar a festa.

Para ficar ainda mais evidente a relação entre o que Gadamer (1996) aponta para a celebração e as festas populares, aponto uma citação na qual Oswald Barroso (2013, p. 14) explica o que é a festa do reisado (a manifestação na qual desenvolve a pesquisa). O reisado se traduz:

como uma caminhada, que tem sentido, mas não uma rota determinada, pois pode mudar ao sabor dos ventos ou de outras circunstâncias, as mais diversas. Uma viagem que “vem do começo do mundo”, como dizem os brincantes, e que, como o mundo, não se sabe se em alguma época se acabe.

Esse tempo que *vem do começo do mundo e que não se conhece o fim* remete ao caráter da percepção de tempo que possibilita a celebração, pois, essa experiência tem seu tempo próprio, que é vivido em todo o momento que a festa acontece, e que não pode ser experimentado como um tempo que se encaixa em outros acontecimentos ordenados e nem ocupados por ações de duração previamente limitadas, as quais se propõem principalmente um fim. (GADAMER, 1996). Este tempo é experimentado já cheio, porque é festivo, um tempo que constitui a celebração; é próprio dela, assim como os motivos e os fazeres artísticos que a fazem existir.

Insisto no argumento do autor sobre as características de celebrar, porque parece esclarecer aquela ideia inicial do texto de que os brincantes “simplesmente brincam” e isto, em alguma medida, envolve a participação nas festas. Torna todos os fazeres dos brincantes como acontecimentos próprios e constituintes da brincadeira. Essa noção também contribui para entender a existência de uma coerência própria da festa e o caráter coletivo tanto da festa como da experiência de caráter estético:

Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata solo de estar uno junto a otro como tal, sino que la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales. (GADAMER, 1996, p. 101)

Indicada a coletividade da festa, para encerrar esta seção da pesquisa, levanto um último tema pertinente para a reflexão sobre o potencial criativo deste ser brincante: a sua ligação com a dimensão de brincadeira, que geralmente é atribuída ao período da infância, entretanto, no caso das manifestações culturais investigadas, é uma dimensão que perpassa qualquer brincante. Antônio Nóbrega declara em

entrevista que com os artistas populares descobriu a herança da brincadeira no espaço do espetáculo no qual é possível estar em constante atitude criadora, em virtude da “permanência do espírito da brincadeira no que fazem” (In: COELHO; FALCÃO 1995, p. 62).

Essa herança da brincadeira que o artista sugere está relacionada à disponibilidade dos artistas populares à medida que se valem de uma capacidade inventiva, criativa, imaginativa, envolvendo encantamento e ludicidade no seu fazer. Tal como aparece no documentário Tarja Branca²⁶ (2014), essa capacidade inventiva do ser “trata-se de um desejo interior que põe em movimento”. São estas capacidades, também evocadas pela noção de experiência estética, que permitem entender a festa como um espaço propício para novas compreensões. Nesse sentido, é relevante pensar nos processos criativos que estão envolvidos no acontecimento da festa para refletir em como ocorrem as relações que permitem a aprendizagem sobre o que está sendo celebrado.

O aprender em meio a manifestações culturais como atitude que evoca a criação segue na discussão, tendo em vista o brincante como sujeito imerso nessa criação, sendo ele um artista popular e, fundamentalmente, *todo aquele que participa da festa*.

3.2 Uma perspectiva de estudo a partir do artista brincante

Dentre os potenciais que surgem do encontro com o termo *brincante*, são abertas as possibilidades para pensar uma interface entre *manifestações culturais* e *manifestações artísticas* ao desconfigurar algumas padronizações que podem ser requisitos para um ou outro conjunto de expressões. Não se trata de determinar o que é ou não é arte, mas entender que os fazeres que se produzem em comunidades específicas, como manifestações coletivas de uma cultura, por vezes assumem a dimensão simbólica contida na qualidade daquilo que é artístico

²⁶ Obra cinematográfica dirigida por Cacau Rhoden, realizada por Maria Farinha Filmes. O documentário discorre sobre a brincadeira e a capacidade inventiva da infância à vida adulta na sociedade contemporânea e destaca como o brincante está, na sociedade atual, envolvido com esse fazer criativo.

(segundo a qualidade de símbolo e de experiência simbólica que reside na arte apontada por Gadamer, 1996).

Em certa medida, os fazeres até agora atribuídos ao brincante: dançar, cantar versos, carregar o estandarte, preparar a comida, tocar um instrumento, confeccionar o traje, envolver-se na produção da festa, ou participar ativamente como público podem ser entendidos como fazeres artísticos. A possibilidade de reunir todos esses como fazeres do brincante implica uma alternativa não hierárquica para um ou outro fazer artístico, sem deixar de reservar para cada modo de participar da festa o seu valor singular, que é fundamental. Esse destaque contribui para uma elaboração de proposta educativa, que perpassa esta pesquisa e se desenvolve a partir dessa argumentação sobre a participação e o envolvimento como experiência possível no universo dos brincantes.

As dimensões inventivas de brincar a festa popular, que convocam à criação, tangenciam o imprevisível e adquirem significados a partir do simbólico, abrem a possibilidade de aproximar o fazer do brincante à arte. Condições que permitem uma dança e uma celebração com potencial para provocar experiência estética, uma vez que possuem qualidade de fazer artístico e são potentes disparadoras de aprendizagens.

Marcos Villela Pereira (2012) aponta a necessidade de uma *atitude estética* para que seja possível viver uma experiência. Assim, a racionalidade explicativa pode ser suspensa para que o sujeito esteja sensível aos efeitos de sentidos provenientes do encontro com a arte. Ao assumir uma posição disponível para dança, festa, celebração, aquele que brinca está vulnerável às diferenças que a arte pode provocar. Afinal, como coloca o autor, a “arte existe para produzir diferença” (Ibid., p. 185). Reside aqui o potencial transformador que pelo encontro com a arte possibilita novas compreensões sobre o sujeito da experiência e sobre as relações que emergem do próprio encontro.

A configuração que o brincante e a celebração cultural assumem, iluminados pelos efeitos da arte e da experiência estética, permite perceber as relações e as possibilidades de envolver-se nesse acontecimento e de estar vulnerável à interação com o outro (o outro que também dança, que toca, que participa junto da festa, e o outro também como o próprio desenvolvimento da celebração).

A sensibilidade para perceber as transformações que decorrem da participação em uma festa se dá pelo tipo de envolvimento que permite a celebração: uma prática cultural em que os participantes estão envolvidos na construção constante desta. Antônio Nóbrega (2014) postula que o afastamento entre cultura e educação deriva da forma precária como entendemos as riquezas das produções culturais do Brasil. Segundo o artista, falta que os sujeitos se autorizem a brincar, organizar os movimentos da cultura no seu corpo, para que assim os movimentos se tornem expressivos. Ao radicalizar essa reflexão, Antônio Nóbrega diz: “O meu ideário é maior, é que o frevo descategorize o frevo, que a folia de reis descategorize as folias de reis” (NÓBREGA, 2014).

Com isso, ele torna visível a possibilidade de evocar a criação, faz perceber uma dimensão estética na experiência em práticas culturais: quando o material, as percepções ou o movimento produzido pelo frevo (pela folia de reis ou por outras práticas culturais) transformam e são transformados por quem brinca no frevo (na folia de reis ou nas outras práticas culturais). Considerar a inventividade inerente aos processos artísticos na prática cultural faz perceber as transformações que acontecem ao longo do tempo ao material da cultura – acontecimentos que, tais como a arte, são irrepetíveis e únicos. Assim sendo, é imperativo que os movimentos, as danças, os sons, as músicas e os versos sejam criados pelos sujeitos envolvidos.

E não sem critérios, mas essa criação é rigorosa em relação à história que tem sentido para aquela manifestação. Ou, como já apontei pelos relatos, o rigor da festa reside na percepção da existência de uma dinâmica própria da festa, da qual esta tradição participa. A dimensão de experiência para análise da tradição que está envolvida pela festa faz com que ela seja menos uma representação histórica que precisa ser repetida e mais uma emergência simbólica como algo que complementa, que atribui sentido ao acontecimento da festa à medida que é experimentado pelos brincantes. Aqui, faz-se presente a capacidade de reconhecimento que está presente na qualidade de símbolo da experiência estética (GADAMER, 1996).

Antônio Nóbrega discute sobre como o sujeito se apropria do que é produzido nas práticas culturais, em virtude da força com a qual a história é presente nas celebrações culturais. Muitas vezes, lendas e contos do passado são atribuídos

como o motivo central da festa. Assim, a festa toda volta-se para esse passado. Tal ênfase pode prejudicar a percepção de que cada acontecimento é criado no momento exato do seu acontecer. Por isso, a dimensão da experiência é importante para compreender as produções culturais que cada brincante organiza em seu corpo com autoria e, para perceber cada celebração como um acontecimento ímpar, não significando que brincantes e celebrações passam a ser desvinculados de uma história ou de relações outras.

A fim de manter viva no texto a percepção de que brincar as festas pode ser uma ação inventiva, proponho iluminar as danças dos brincantes pelas particularidades que fazem da arte uma criação autoral. “As obras de arte – sejam de que natureza forem – representam uma zona de confluência de possibilidades que foi trazida à vida pela operação de um artista[...]” (PEREIRA, M., 2012, p. 189). O artista em questão não é quem manipula ou domina os materiais, mas que se coloca à disposição para experimentá-los, e a forma pela qual se expressa tal criação é um resultado dessa experiência.

No mesmo sentido, a obra de arte resultado dessa experiência configura uma totalidade autoral à medida que cada experiência é singular e não se presta a juízos de avaliação. Singulares são também as percepções e os sentidos que são produzidos no encontro. A totalidade da arte reside tanto nessa condição de singularidade quanto na possibilidade de experimentar seus sentidos a partir do simbólico.

Assim, *a obra de arte é um todo* porque, conforme coloca Georg Simmel (1998), possui uma coesão própria de sentidos. As condições de existência da obra de arte são inerentes à sua criação. Existe, na obra de arte, uma disposição *anímica* que permeia tudo o que a obra envolve: a vida que é colocada pela relação do artista com a obra. Segue o autor, sob o argumento de que na obra todas as energias que a permeiam convergem para o seu centro, e que cabe ao artista animar a forma da arte expressiva e autônoma. Logo, cabe ao artista, ou a quem esteja envolvido pelas suas energias, disponibilizar-se para tal encontro, estar sensível à percepção dos potenciais que convergem ali.

Tais apontamentos remetem ao que Hans-Georg Gadamer (1996) indica enquanto o todo da celebração: atividade em que todos os envolvidos estão juntos com a mesma intencionalidade.

Aqui, os brincantes são também as partes da celebração que carregam a *ânima* da festa, neste caso: tanto dança quanto brincante são permeados pela vida da celebração. E em cada celebração o acontecimento é singular. Mesmo a história, a tradição que impulsiona e é motivo para as celebrações é permeada por este *ânima*, e como parte da totalidade que é a celebração também responde ao acontecimento em constante transformação.

A festa como totalidade coloca-se ao brincante conforme o argumento do encontro com a arte. Pelo seu sentido simbólico, a arte está aberta ao sujeito, que não apenas se reconhece em particular, mas pode perceber “la totalidad del mundo experimentable” (GADAMER, 1996, P. 86). A qualidade da experiência simbólica reside na noção de que o individual é sempre incompleto e está sempre por ser completado e que, ao encontrar-se com o símbolo, o sujeito pode reconhecer-se, pode ser capaz de conhecer novamente algo que já conhece (Ibid.).

O relato de Antônio Nóbrega sobre o passo do frevo explicita a singularidade da experiência com o símbolo:

O frevo não nasceu pronto. É fruto de uma situação social e musical muito peculiares. É um desses milagres musicais com os quais a história da música se espanta. Pois bem, o frevo tem uma função social e o passista é a representação viva e emblemática dessa sua função. O passo do frevo, apesar do poder visual dos seus passos, é muito menos uma dança para ser vista do que para ser experienciada. Não importa o número de passos que você saiba (ou não), fazer o passo é uma forma de estar no meio do coro coletivo, no meio da turba imensa, *no meio da multidão até a quarta-feira de cinzas*. Através do Carnaval, o passo do frevo é uma forma de comunhão dionisíaca com o mundo e os homens. É uma dança solista para um coro - esse é o seu paradoxo maravilhoso. (COELHO; FALCÃO, 1995, p. 67, grifo do autor)

O sentido expressivo produzido pelos brincantes e por uma celebração emerge porque ali está o *todo experimentável*. O brincante relaciona-se a partir de uma atitude estética com o material da cultura, com a música, a história, a multidão, etc. *É uma dança solista para um coro - esse é o seu paradoxo maravilhoso*. Uma prática cultural que se constitui da capacidade inventiva, do envolvimento e da

disponibilidade de cada brincante em relação ao todo, ao coletivo. A forma e os movimentos para participar da festa são a expressão de como cada participante completa-se e completa a dimensão simbólica da prática cultural.

Nóbrega traz na sua fala que *não importa o número de passos que você saiba (ou não), fazer o passo é uma forma de estar no meio do coro coletivo*. Esta perspectiva de dança é interessante para compreender questões sobre *brincar o movimento*: “quanta coisa está envolvida em fazer o movimento, eu organizo o movimento”. E segue: “o universo transcende o frevo”, “acentos fora do tempo forte, o sincopado possibilita um outro fraseado corporal” (NÓBREGA, 2014). Assim, à medida que não importa a quantidade de movimentos já datados como passos da dança frevo para que se participe do coro, importa muito a atenção que se consegue dar ao todo, o quanto se consegue experimentar e organizar no corpo o material que emerge da prática cultural em questão. Importa a capacidade de colocar vida (*ânim*a) aos movimentos a fim de participar da festa.

Oswald Barroso (2013, p. 61-62), no mesmo sentido, pontua que “[...] a performance do brincante é, em parte, um saber incorporado [...], esta incorporação para se exteriorizar carece de circunstâncias favoráveis.” Fica bastante clara, ao longo do seu estudo, a necessidade do envolvimento (ou da criação) em uma comunidade que tenha tal performance como prática para que o sujeito aprenda imerso nesse fazer e, como as condições da festa são criadas também pela comunidade, somente envolvido nela o brincante tem espaço para expressar tal *performance incorporada*. Cada atuação na brincadeira constrói a prática, e tem seu rigor na própria dinâmica da cena “[...] o brincante só faz o que sabe fazer.” (Ibid., p. 370). É capaz de organizar no corpo o saber da comunidade e assim envolve-se e se disponibiliza à música, à dança, aos movimentos dos outros brincantes, e da própria comunidade.

A *ânim*a da obra de arte, a *atitude estética*, o *todo experimentável* como os principais aspectos em destaque para entender a festa enquanto arte também envolvem e estão envolvidos pelo público que assume a posição de brincar a festa, de acompanhar a brincadeira.

Enfim, a aproximação teórica aqui realizada, a fim de colocar o brincante em parceria com concepções de arte, contribui para pensarmos no processo educativo

também como possibilidade de conviver com atenção às necessidades do outro, tal como este ser sensível aos símbolos e modos de fazer que emergem de uma celebração comum.

3.3 A formalização do espaço dos brincantes, um estudo do processo de produção também das formas

Até este estudo, que encerra o terceiro capítulo da pesquisa, o esforço dissertativo tinha a finalidade de entender uma dimensão (mais) subjetiva dos fazeres do brincante. Para amenizar a sensação de que esses fazeres são inerentes somente ao sujeito e seus potenciais criativos, propus estudar também um espaço expressivo um pouco mais objetivado, tal qual as relações na dimensão das formas sociais. Assim, investigar os esquemas geradores das categorizações culturais pode ser uma estratégia alternativa para sabê-las e então criar outras possibilidades de organizar práticas culturais (CHARTIER, 1991).

Trata-se de entender que existem algumas formas rígidas, as quais, como nos conta Antônio Nóbrega (2014), categorizam as práticas dos brincantes enquanto cultura ou cultura popular. Esse processo de categorização coloca as práticas culturais na história e isso afasta a percepção de que a cultura é um universo de participação ativa. Porém, a prática cultural, nas suas formas, segue sendo o espaço em que o brincante atua, em que a organização formal da prática decorre também da própria atuação como brincante.

Algumas estruturas que objetivam a cultura surgem ao longo do tempo em que as danças de certas comunidades do território brasileiro ganham visibilidade numa esfera social com alcance para além da sua comunidade de prática, tal qual a *compreensão científica dos saberes populares* (ALMEIDA, 1957) que se desenvolve pelo interesse acadêmico por tais práticas. E ainda, a oficialidade do *artista brincante* que se desenvolve pela regulamentação do Ministério do Trabalho como uma Classificação Brasileira de Ocupação.

Entretanto, não se trata de construir um sentido evolutivo para a transformação de um fazer subjetivo em uma representação cultural, como se

estivéssemos tratando de escalas de valores mensuráveis e contínuas. Mas este esforço trata de considerar que tais dimensões objetivadas²⁷ do fazer do brincante existem e atravessam tal fazer.

Seguindo a estrutura de entendimento proposta por Roger Chartier, a cultura popular, entendida como um acontecimento ligado a uma tradição localizada no tempo, determina as circunstâncias da dança, da brincadeira e deve ser problematizada considerando-se, “para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas, mais ou menos constrangedoras e imperativas, e identidades afirmadas, mais ou menos desenvolvidas ou reprimidas” (CHARTIER, 1995, p. 181). Também para Guattari e Rolnik (1996), a cultura implica produções de poder, mas há sempre a possibilidade de escape subjetivo a partir de processos de criação. A partir dessa perspectiva, o ato criativo representa um atentado à própria cultura que impõe condições, pois está associado às oportunidades de mutações das subjetividades que compõem o horizonte coletivo.

As estruturas das quais o indivíduo participa, de certa forma garantem a organização desse no espaço, pois é por meio das suas relações com uma totalidade que se faz necessária uma negociação de existência. Os poderes que decorrem das estruturas são “aquilo que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única, uma sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 119). O gesto, construído e repetido, revela a produção estética que, individual e coletivamente (interna a uma sociedade), funciona como códigos corporais de sociabilidade ou diferenciação projetados para fora do grupo (GARRABÉ, 2012). É, assim, uma construção expressiva que garante a sociabilidade do indivíduo e também do grupo enquanto coletivo.

Reconhecer o horizonte coletivo dos fazeres dos brincantes que é acessível sob a forma objetiva *dança popular* é importante para esta pesquisa. Justamente porque foi durante a investigação em dança, a partir de tal padrão, que encontrei o

²⁷ Ainda que não tenha elaborado uma citação específica para os sentidos de objetivação e subjetivação das produções e expressões culturais, perpassa nesse pensamento a argumentação que o autor Georg Simmel (2006) coloca a respeito do movimento circular de objetivação do sujeito e subjetivação do objeto que constitui as formas de sociabilidade dos indivíduos. “O desenvolvimento da cultura moderna é caracterizado pela preponderância do que se poderia chamar de o “espírito objetivo” sobre o “espírito subjetivo”. Isso equivale a dizer que, na linguagem como na lei, na técnica de produção como na arte, na ciência como nos objetos do ambiente doméstico, está incorporada uma soma de espírito.” (SIMMEL, 2006, p. 23)

brincante. E ao olhar para algumas particularidades, pude perceber como ele se movimenta, se desloca, e assim passa a não coincidir sempre com o que é dito sobre dança popular. Portanto, o horizonte de sentido da dança popular pode ser ampliado, pelo estudo dos fazeres do brincante.

3.3.1 Estruturas sociais: noção de história

A maneira particular com a qual os termos *história*, *tradição*, *origem* aparecem nas produções danças populares integra as particularidades que qualificam a noção de cultura. Esses termos tornam, em alguma medida, facilmente identificáveis tais danças como forma de cultura brasileira. Por esta via, percebo que parte dessa formalização decorre da noção de história e tradição que são produzidas por estas celebrações.

Opera sobre as práticas dos brincantes uma história originária que dá sentido aos fazeres do brincante e justifica o que foi aprendido sobre as celebrações. Tal história está relacionada a algum tempo específico (ou a uma noção temporal específica), seja ele um tempo mítico, ou somente muito ancestral, “[...] vem do começo do mundo” (BARROSO, 2013, p. 64). Um tempo que funciona como uma garantia de que não se perca o que é tradicional. Trata-se, muitas vezes, de um tempo passado no qual a celebração ocorria de uma maneira específica, uma história que tem efeito no que se faz a cada vez que a festa ocorre. Evocar os efeitos de sentido dessa história é também intenção de celebrar.

Então, trago novamente as características que permeiam estas danças como um acontecimento simbólico: o símbolo funciona como um portador de um algo que não está ali, mas que vem pelo próprio símbolo, transporta significados que permitem o *re-conhecimento*, ou seja, conhecer novamente algo que o sujeito já conheceu um dia (GADAMER, 1996). O esforço necessário aqui é entender que ao abrir-se para experimentar o símbolo (e a história transportada por ele) não está perdida a capacidade inventiva que emerge dessa experiência. Evocar essa história por meio do contato com os símbolos enquanto a dança e a celebração acontecem é, em si, um ato inventivo, uma vez que essa compreensão convive com uma dualidade inerente ao que chamamos de cultura. Por um lado, a emergência e

reverência a uma história original, portanto imutável e inacessível, senão pela capacidade de recordar. E ao mesmo tempo, a capacidade de fazer as histórias reaparecerem nas práticas culturais, pelas próprias práticas, ao ponto de estarem disponíveis para serem re-experimentadas e, portanto, transformadas pela experiência.

Delimitar a cultura pelo que é original na sua história tem sido assim uma constante nos estudos publicados, os quais têm como tema as manifestações expressivas da cultura popular. Roberta Marques (2008) sugere que a ideia de delimitar uma origem histórica e datada para as práticas culturais tem a finalidade de colocá-las como acontecimentos ocorridos em um passado inacessível e absoluto. Tal intenção esteve ligada à necessidade (também criada) de inventar e valorizar uma nação única brasileira, autêntica e indiscutível. Mas hoje, o entendimento sobre a dança que acontece como prática cultural já “não gira mais em torno do que vem a ser o "autêntico", e sim a propósito de quais são as possibilidades do "autêntico", uma vez que não temos acesso às origens a não ser pelas representações do presente.” (Ibid., p. 267).

Por essas considerações, a virada para olhar a cultura enquanto prática tem a função de trazer a história para a construção da experiência da festa, da mesma maneira que uma perspectiva de brincante para o estudo de cultura pode provocar deslocamentos nas formas colocadas a priori. Assim, perceber estruturas sociais objetivas que operam nos fazeres dos brincantes, tal qual a noção de história “[...] promove uma maior aproximação em relação à particularidade de cada folguedo pesquisado e à individualidade dos brincantes, sempre os mostrando em sua condição de inacabamento e de narrativa que continua a ser escrita.” (MARQUES, 2008, p. 335).

3.3.2 Estruturas sociais: em termos de espetáculo

Em tempos nos quais a classificação da dança como popular é utilizada para discutir e viabilizar ações entre diferentes comunidades, tem validade o esforço de incluir nesta investigação uma pequena reflexão sobre a difusão de práticas

culturais. Por vezes, essa difusão é viabilizada pela forma de espetáculo, como ações que sirvam para colocar as práticas culturais em negociações que financiem o acontecimento das manifestações dessas comunidades.

Pierre Bourdieu (1995) em diálogo com a artista Hans Haacke, salienta o quanto é problemática a interrelação arte-sociedade analisando o problema da espetacularização da obra de arte. Ao contrário do que é espetacularizado com a pretensão de se tornar público a um público cada vez mais abrangente, a arte tem o papel de ser diferente, de provocar diferença: a experiência com a arte consiste, justamente, “no deslocamento que sofremos da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade da interpretação” (PEREIRA, M., 2012, p. 192). Assim, o seu acesso nunca é aberto de maneira indiscriminada, é aberto apenas aos que se disponibilizam a experimentar a sua estética, os seus símbolos. A arte tem por princípio provocar diferença do cotidiano, do habitual, enquanto as formas sociais se estendem no sentido de se sobreporem de forma objetiva aos sujeitos.

O fenômeno da espetacularização das práticas dos brincantes, que tem um perceptível aumento a partir de 1970 (BARROSO, 2013), provoca afrontamentos nos seus modos de fazer. Por este fenômeno, as celebrações passam a ser realizadas, com frequência, em espaços outros que não na sua comunidade de prática, e com frequência também a totalidade da celebração não pode ser estabelecida. Isso acontece devido a uma série de normas preestabelecidas nessas ocasiões às quais a celebração precisa se enquadrar à medida que está numa outra comunidade. Muitas vezes, o tempo da apresentação passa a ser controlado por uma programação previamente estabelecida, os adereços e indumentárias precisam ganhar um colorido mais rico para suprir a atenção do público que não percebe tanto sentido nos diálogos e outros movimentos, porque não é íntimo do funcionamento daquela cena que está sendo apresentada (Ibid.).

Nessas condições, torna-se mais visível uma distinção entre os papéis dos brincantes que carregam a celebração e do público como não brincante. Por vezes, o deslocamento de algumas práticas culturais a uma realidade social para além da sua comunidade de prática prejudica o sentido artístico da prática, dificultando o envolvimento entre público e brincantes em uma orientação comum. Quando não é

possível criar condições de envolvimento entre os sujeitos que propõem a prática e o espectador, a necessidade de um sentido explicativo para esta aproximação emerge, e com isso pode abafar a sensibilidade outra, experimentada pela relação estética. “Satisfeitos por terem sido lembrados e pela oportunidade de apresentarem seus brinquedos para um público maior, os brincantes aceitam a proposta, mas quase sempre saem insatisfeitos.” (BARROSO, 2013, p. 393)

Com isso, não pretendo declarar que cada manifestação cultural deve estar reservada somente às suas comunidades de prática. Antes, quero chamar atenção para a necessidade de estar sensível à prática cultural enquanto dimensão artística em todas as esferas das suas exposições. A ideia de que a produção artística se completa ao ganhar sentido pelos sujeitos que se relacionam com ela necessita de condições favoráveis para que o encontro com os fazeres artísticos dos brincantes possa acontecer e para que os sentidos estéticos desse encontro possam emergir.

Ao investigar as relações dos brincantes nas estruturas objetivas que constituem as formas de sociabilidade dos sujeitos no sentido do espetáculo, encontro o Dançarino Brincante como registro na Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho²⁸. Percebo, então, uma objetivação extrema desse fazer. Essa categorização enumera para os dançarinos nove categorias de áreas de atuação, as quais geram oitenta e cinco atividades possíveis para quem está intitulado nessa ocupação. A análise de tais atividades e áreas de atuação renderiam muitos projetos dissertativos.

Contudo, parece interessante destacar que as áreas de atuação:

- a) partem de “Interpretar danças tradicionais e populares respeitando as tradições”, o que envolve por exemplo: “utilizar figurinos próprios”, “executar danças rituais”, “dançar representando histórias” e “adequar dança aos novos ritmos”;
- b) estendem-se a: “Demonstrar competências pessoais”, o que envolve, por exemplo: “participar de debates sobre políticas públicas relacionadas à

²⁸ A informação completa sobre o Registro da Ocupação Dançarino Brincante no Ministério do Trabalho está disponível no endereço: <<http://www.mtecbo.gov.br/>>.

dança”, “trabalhar em equipe”, “conscientizar comunidades sobre o valor de suas tradições” e desenvolver acuidade auditiva e rítmica”.

Ressalto, contudo, que os fazeres do brincante, pela sua dimensão artística se justificam à medida que seus movimentos ganham sentido na sua comunidade de prática, como meio de participar de festas populares. Mas, vale destacar, a partir do Registro Brasileiro de Ocupações, o quanto funciona o princípio de categorização que torna objetivas as relações sociais. Provavelmente, algumas das oitenta e cinco atividades atribuídas ao Dançarino Brincante são ocupações, de fato, de qualquer brincante, o que não garante que qualquer dessas ocupações tenha espaço nas profissões relacionadas à produção de espetáculos. Ou seja, a oficialidade não garante, todavia, reconhecimento e mesmo a viabilidade de atuar como brincante. Felizmente, quando se refere à arte, e ao fazer brincante enquanto artístico, as possibilidades de que sejam criadas novas formas expressivas são infinitas.

A criação de formas trata, nesta pesquisa, de investigar como operam as categorizações quando se considera que o fazer do brincante acontece numa dança popular, como cultura e como arte, em relação. São, aqui, dança popular, cultura, história e espetáculo, formas de organização das relações sociais que funcionam como estruturas que ancoram as próprias relações e fornecem algumas garantias de funcionamento social.

Com o panorama que reconstrói o termo *brincante* como um sujeito criador, que pelas suas criações participa do tempo e do espaço da festa popular e que se reconhece na cultura a partir da experiência simbólica, continuarei, no próximo capítulo, com a finalidade de investigar mais sobre as possibilidades de aprendizagem que rondam os fazeres do brincante. Nesse sentido, permanece a questão: o que envolve a aprendizagem constituída pela atitude estética de quem participa das experiências de festejar?

4 SOBRE APRENDER: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE ESTUDOS DA ESTÉTICA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO SOMÁTICA

As teorias e reflexões reunidas neste capítulo são abordagens que consideram a aprendizagem de forma integrada ao ambiente e tempo próprios de cada acontecimento, as quais foram potentes para pesquisar possíveis sentidos de aprender, considerando as especificidades do brincante, apresentadas no capítulo anterior. Procuo, com esta discussão, produzir um distanciamento de formas de aprender em dança que privilegiem, por exemplo, a repetição de uma sequência de movimentos ao desenvolvimento de uma percepção sensível do que acontece durante tal repetição.

É possível entender que a finalidade do aprendizado de uma sequência pré-determinada de movimentos é a de tornar possível a execução dessa sequência em qualquer espaço. Isso significa – dentre outras questões - ser capaz de colocar o corpo em movimentação aprendida, independente do tamanho do espaço, da qualidade do chão e de outras pessoas que também participam do espaço. Esse entendimento implica envolver o corpo no esforço de controlar quanto possível suas capacidades de movimento, a fim de ser sempre capaz de realizar tal sequência, no sentido de não atender a interferências que podem modificar a forma pré-determinada de movimento.

Porém, ao elaborar uma relação diferente desse corpo em movimento com o seu espaço, é possível entender a aprendizagem de dança com outros propósitos. Por exemplo, considerar que cada festa, cada espetáculo de dança, cada reunião de pessoas que se propõe a realizar os movimentos de uma dança, pode ser entendida como uma comunidade envolvida em torno de praticar algo. Nessa perspectiva de aprender conforme um grupo que se reúne, os sujeitos que ali se envolvem naquele acontecimento, as suas relações, os componentes materiais do espaço, as intenções de cada sujeito, funcionam como forças que implicam aprender diferentes qualidades de movimento.

Então, aprender uma manifestação cultural tal qual um brincante em festa significa aprender imerso na comunidade em que tal acontecimento é prática, e isso produz certas possibilidades de aprendizagem. Do contrário, pinçar elementos que estão presentes nas festas populares – movimentações, sequências coreográficas,

ritmos musicais, versos, etc. – e aprendê-los em outro espaço implica formar uma outra comunidade em torno desses elementos, possibilitando outras aprendizagens.

Essa discussão se desenvolve a fim de reivindicar quais são os possíveis sentidos da aprendizagem em uma dança que se produz, porque é um meio de brincar nas festas populares. Tal reivindicação ganha força ao passo que esse aprender é dependente das relações estabelecidas em espaços abertos para transformação, tanto dos sujeitos como do próprio espaço. A fim de detalhar meu entendimento acerca desses espaços, apresento, a seguir (no subtítulo 4.1), como alguns pensamentos sobre experiência estética e sobre aprendizagem podem provocar uma ampliação nos sentidos de aprender. Em seguida (no subtítulo 4.2), investigo de que maneira a via da educação somática pode contribuir para perceber as aprendizagens de um corpo em movimento, em relação ao seu espaço e tempo. E, ainda (no subtítulo 4.3), reflito sobre a sensibilidade e atenção que são fundamentais para aprendizagem pela percepção corporal.

4.1 A ampliação dos sentidos de aprender

A possibilidade de ampliação do conceito de aprendizagem emerge dos estudos em experiência estética. De acordo com o caráter que assume enquanto processo formativo, a experiência estética inaugura, nas minhas reflexões, a possibilidade de pensar a aprendizagem como um espaço aberto, potente para criação.

O pensamento sobre as experiências que possuem uma configuração estética contribui para aprofundar a discussão em aprendizagem de dança à medida que me proponho a estudar um fazer, a partir da perspectiva de um sujeito que é brincante: que não se apresenta pela sua arte, que não representa uma cultura, mas que brinca ao participar da festa, e seus fazeres, ainda assim, são permeados por noções de arte e cultura. Tais noções formam a perspectiva de uma figura com um potencial artístico para criar seus movimentos a partir da festa: um acontecimento em relação com as estruturas trazidas à celebração pela história e pela cultura, mas,

também, um acontecimento constituído por uma noção de percepção sensível e, portanto, de disponibilidade ao imprevisível.

É fundamental que o sujeito dessa experiência esteja disponível para o encontro com a dança e, portanto, disponível para que esse encontro provoque mudanças de posição, entendimento, sensibilidade, percepção sobre o acontecimento e sobre si. Então, é fundamental considerar tais transformações como aprendizagens, para que seja possível entender a experiência estética como espaço de aprender.

De fato, enquanto pesquisadora, visitante, entusiasta ou encantada com determinada festa e manifestação cultural, posso dirigir-me a tal acontecimento e observar, buscar compreendê-lo a certa distância, admirar e, com isso, levar da festa alguns movimentos corporais. Mas, ao me colocar disponível e sensível ao acontecimento de celebração no qual acontece a dança (e enquanto ela está acontecendo), tenho a possibilidade de envolver-me e perceber como faço parte de tal celebração e o que ela me provoca a fazer, o que resulta em outra qualidade de movimentação, constituída pela apreensão da forma.

Volto ao episódio da roda de jongo:

depois de um bom tempo compondo a parte externa da roda, alcanço a coragem e certeza necessárias para dançar no centro da roda quando percebo não a forma do movimento que ali acontece, mas, também, que dançar implica tomar o lugar do outro, e que o fim da dança implica ter o meu lugar tomado por outro. Assim, o movimento ganha, por essa aprendizagem, a tensão necessária para chegar ao centro da roda e a disponibilidade necessária para deixar o centro sem que eu tenha o domínio desse tempo (Notas de campo, Jongo, jun. 2015).

Aprender a dança do jongo implica, dessa forma, aprender o que rege a dinâmica da roda. Essa percepção e o envolvimento que decorre da sensibilidade de estar disponível passam a ser, talvez, o principal sentido dessa aprendizagem, da qual emergem as possibilidades de movimentar o corpo durante a festa, a fim de participar dela.

Declaro, então, que o sentido de aprender foi investigado a partir da possibilidade de relação entre sujeitos, sujeito e sons, sujeito e espaço, sujeito e movimento, sujeito e o que lhe é sensível durante o acontecimento da celebração.

Destaco o caráter fundamental de uma dança constituída por relações. Porque em outras concepções, que não as investigadas aqui, essa dança poderia ser assumida como um objeto artístico ou cultural isolado, encerrado na sua totalidade apenas. Mas, a partir de estudos em estética, Marcos Villela Pereira sugere que cada objeto até que seja experimentado não é “nada muito mais do que um *amontoado* de algo material”, e a “composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética” é capaz de transfigurar objeto e acontecimento em “algo que eles apenas eram em potência” (PEREIRA, M., 2012, p.190). Então, experimentar a dança e estar disponível ao potencial transformador do seu acontecimento é condição fundamental para uma aprendizagem que se configura num sentido estético.

É interessante perguntar a respeito do sentido desse aprender, uma vez que parece trazer algumas particularidades que ajudam a entender o ‘como’ deste processo. Tornar o sentido dessa aprendizagem uma questão surgiu enquanto possibilidade de reflexão, a partir da pergunta que os pesquisadores Ana Gomes, Eliene Silva, Renata Bergo e Rogério Silva (2012) expõem, ao tentar compreender “como são organizadas as oportunidades de aprender (na) umbanda”²⁹. Os autores perguntam então: “O que os *novatos* necessitam saber para se tornarem *participantes plenos*?” (Ibid., p. 13, grifos meus).

Isso me levou a refletir que, possivelmente, o que se aprende em festejos e celebrações não serve a um sentido único de desenvolvimento, qual seja passar de *novato* a *participante pleno*. E que, talvez, esses dois termos que os autores colocam não sejam necessariamente estágios da mesma categoria nas situações de festa. Percebo, com isso, que a aprendizagem pode não se desenvolver em uma progressão linear em que o sujeito inicia como *novato* e chega a *participante pleno*. Mas sim, o que enuncio, é a possível existência de uma *participação plena* para *novatos* ou, ainda, que a condição para que o sujeito participe é que tal participação seja plena.

²⁹ O texto foi produzido pelos autores através de uma investigação em “[...] práticas cotidianas de participação de pessoas de diferentes idades em um terreiro de umbanda, uma religião afro-brasileira” (GOMES et. al., 2012, p. 5). As especificidades da umbanda como prática religiosa não estão discutidas na minha investigação. Considerarei apenas a dimensão festiva dessa prática para construir a argumentação.

Entendo que o movimento de compreender qual o sentido dessa aprendizagem é justamente a possibilidade de tomar todas as participações - de uma festa - plenas nos seus saberes, pois, a cada participação em uma festa da cultura popular, aprende-se, e esse novo saber sobre a festa modifica os participantes em diversos sentidos. Todavia, essa mudança em decorrência dos saberes adquiridos na prática desenvolve-se junto à própria prática.

Volto, mais uma vez, ao jongo: enquanto novata, naquela festa de jongo, posso garantir que participei plenamente.

Estive na cozinha, carreguei garrafas de canelinha (a bebida típica distribuída na festa), fui apresentada aos donos da casa, agradei pela festa e fui agradecida por eles por tê-los visitado “em sua casa” (Notas de campo, Jongo, jun. 2015).

O acesso à cozinha, a sensação de ter “trabalhado pela festa”, a atitude dos membros da comunidade do jongo em receber “os convidados” provoca a sensação de que a festa era um espaço inteiramente aberto à minha forma de participação “novata” e, assim, um espaço de possibilidade de plena participação (mesmo que eu certamente não tenha alcançado muitas dimensões da festa, isso não me fez sentir, naquele momento, menos participante).

Este aprender não se desenvolve com a finalidade única de chegar ao término da celebração com êxito. Em outras palavras, o sentido de aprender quando se participa de uma festa não pode ser somente alcançar uma compreensão encerrada do que ocorreu durante a prática, pois isso deslocaria a festa como um acontecimento acabado. Ao contrário, o que interessa, neste momento, para uma melhor compreensão dessa aprendizagem, é que ela possa ser percebida inerente às dinâmicas das celebrações, ou seja, pensar aprendizagem e festa como acontecimentos da mesma dinâmica.

Nessa mesma perspectiva, alguns apontamentos de pesquisas, como a de Ana Gomes et. al. (2012), elucidam que cerimônias (neste caso, uma cerimônia de umbanda) “[...] se configuram em espaço-tempos fundamentais e privilegiados de aprendizagem [...]” (Ibid., p. 14). Os autores seguem o argumento no texto, tendo em vista as características da matéria constituinte de tal cerimônia, logo, matéria, também, do que está sendo aprendido:

[...] são os cantos, as danças, os toques, as rezas, enfim saberes e fazeres (que são ao mesmo tempo de natureza corporal, mental e espiritual) que não podem ser conhecidos e compreendidos separadamente da experiência a ser vivida pelas próprias pessoas envolvidas (GOMES et. al. , 2012, p 14)

Entendo, inspirada pelos autores acima, a expressão de um princípio de comunhão entre as pessoas, os fazeres da cerimônia e o envolvimento das pessoas com tais cantos, danças, toques e rezas. Este contribui para pensar as aprendizagens do brincante, à medida que propõe entender o que está sendo aprendido e as pessoas envolvidas em aprendizagens inerentes à própria dinâmica da cerimônia.

Para seguir a reflexão, retomo as condições particulares que Harns-Georg Gadamer (1996) atribui para a celebração de uma festa. Tal relação entre o brincante e a experiência da festa é fundamental para tecer como e em que sentidos a aprendizagem envolve-se também nessa situação. Nas palavras do autor:

Claramente, (celebración) es una palabra que explícitamente suprime toda representación de una meta hacia la que se estuviera caminando. La celebración no consiste en que haya que ir para después llegar. Al celebrar una fiesta, la fiesta está siempre y en todo o momento ahí. (GADAMER, 1996, p. 102)

Quando o autor traz, como característica da festa, a supressão de uma meta a ser alcançada, porque celebrar não consiste em *ir para chegar, senão que ao celebrar a festa já está aí*, encontro sentido e força para argumentar que, ao participar de uma festa, ao ponto de conhecer os seus cantos, danças, toques, rezas - enfim os saberes e fazeres que são materiais da cerimônia naquele acontecimento - esta participação não é, senão, plena.

Esse entendimento de que a festa acontece ao ser celebrada e de que o espaço-tempo da experiência de celebrar são fundamentais para conhecer os fazeres da cerimônia ainda pode ser relacionado com a perspectiva de *aprendizagem situada*, apresentada por Jean Lave (2013). Ao esclarecer essa teoria, a autora aponta uma série de questões relacionadas às aprendizagens cotidianas, nas quais a centralidade do aprender figura entre as “mudanças na participação e compreensão” em atividades situadas num “mundo social constituído” pela relação dos seres que dele participam.

Ao dedicar-se ao estudo das relações entre os seres que participam de cenários culturais da vida cotidiana, a autora apresenta tais relações com o seguinte enunciado: “Não é o caso que o mundo consista de novatos, que chegaram desacompanhados em espaços de problemas despovoados. As pessoas em atividade são hábeis em ajudar umas às outras a participarem de maneiras inconstantes em um mundo inconstante” (LAVE, 2013, p. 237). Com problemas já próprios dos seus participantes, os cenários cotidianos são constituídos por relações interpessoais em que o aprender favorece e é favorecido pelas modificações próprias de cada situação.

A princípio, o ato de celebrar poderia ser tomado como algo não cotidiano, tal qual uma atividade extraordinária. Porém, faz parte das características das celebrações pensadas nesta pesquisa, que elas sejam entendidas como atividades próprias das dinâmicas organizacionais de tais comunidades ou, ainda, como caracteriza Oswald Barroso (2013, p. 307): estes festejos “utilizam formas cênicas características de sociedades tradicionais”, as quais podem ser resumidas “dizendo-se que elas são parte da vida, isto é, têm suas atividades estritamente integradas ao cotidiano das comunidades onde aparecem [...]” (Ibid., p. 307). O autor segue relatando que em tais celebrações, quando realizadas em forma de apresentações cênicas, tanto protagonistas como plateia são integrantes da comunidade que pratica a celebração.

Por estas condições apresentadas, as festas as quais investigo neste estudo parecem ter suas situações bastante contempladas pelas considerações acerca desse aprender, situado junto ao seu acontecimento social. Pois, nesses casos, como relatam Jean Lave e Martin Parker (2011), parece ser um erro atribuir que a aprendizagem só acontece em espaço e tempo especificamente destinados a atividade.

Essas práticas analisadas dos pontos de vista da *experiência de celebrar* (com GADAMER, 1996), de um *mundo social constituído pela participação* (com LAVE, 2013) e de *festejos que reúnem comunidades por seus encantos* (com BARROSO, 2013), funcionam em um tempo próprio. Um tempo que, segundo Gadamer (1996), não se pode contar nem pode ser agrupado em sequência cronológica. A noção temporal experimentada com a celebração carrega uma

característica de não funcionar como um tempo vazio que está programado a ser ocupado com determinadas ações. Diferentemente disso, o autor sugere uma experiência de tempo que por si é festivo, uma experiência que convida os participantes a experimentarem uma ausência do caráter calculador do tempo que é programado a priori.

Como a experiência do tempo festivo não funciona de acordo com a cronologia que se utiliza para programar os acontecimentos futuros, a intenção de aprender volta-se com maior força ao sentido de compartilhar o acontecimento da festa. O tempo, nesse universo cultural da festa, “não pode ser dominado através de uma racionalização objetiva” tampouco pode-se adequar “um plano de progressão da aquisição dos saberes a durações previsíveis” (GOMES et. al., 2012, p. 17).

As compreensões abordadas até aqui - o tempo da festa, as formas de participar e de envolver-se enquanto comunidade e as dimensões estéticas dessa aprendizagem – funcionam como uma introdução para abordar uma perspectiva de produção de movimento (dança) em que o corpo está vivo na experiência. Portanto, investigo, daqui em diante, os potenciais de criação que estão presentes pela percepção deste corpo vivo como o corpo do brincante que se relaciona com o ambiente da festa.

4.2 As percepções de espaços e tempos como aprendizagens das festas.

As especificidades dos espaços e tempos da festa estão circulando por esta investigação desde o princípio. A importância de destacá-las dá-se no sentido de ressaltar, sempre, a relação entre o brincante e a festa como necessária para refletir sobre a criação do movimento. Enfim, aprender a dança, neste caso, é aprender a colocar o corpo em movimento nesse espaço, a entrar em contato com representações simbólicas de manifestações culturais e, então, a movimentar tais representações.

Os estudos sobre uma experiência que é estética e uma aprendizagem que é situada inauguram, na pesquisa, outras possibilidades de aprender. Nesta sessão, realizo o esforço de acrescentar como perceber o corpo em movimento na festa

pode ganhar contribuições do pensamento sobre uma educação que é *somática*, na qual se aprende movimento sempre em relação ao espaço e ao tempo, no qual o movimento é produzido.

Os estudos em educação somática têm, como princípio, que o sujeito possa *perceber-se* em relação com um *ambiente imediato*. Nesse sentido, o corpo do sujeito que experimenta o seu ambiente a todo instante, o faz enquanto “soma”: “Os somas são seres vivos e orgânicos, que é você nesse momento, nesse lugar onde você está” (HANNA, 1972, p. 28).

Essa perspectiva de educação considera que emoções e qualquer estímulo perceptível não deixam de fazer parte desse ambiente imediato e, portanto, das percepções somáticas que provocam movimento. Ainda, cabe destacar que essa educação considera uma espontaneidade própria da resposta do corpo ao ambiente, percebido como o lugar de potente criação de movimento. Isso, porque a percepção e expressão somáticas têm seu instante de produção localizados nas instâncias proprioceptivas, viscerais e sensoriais, que orientam o corpo em relação a si e aos estímulos externos (SHUSTERMAN, 2012).

Os estudos dessa perspectiva de educação interessam, articulados à perspectiva do termo *brincante*, uma vez que brincar com a festa indica a possibilidade de criar, inclusive, outros sentidos culturais junto à festa. Assim, à medida que o sujeito passa a assumir a tradição cultural como um algo estruturante e normativo da festa, este sentimento delimita as possibilidades de movimento, porque a tradição traz ao ambiente festivo situações passadas para serem atualizadas pela experiência da celebração. Então, perceber a dança como uma resposta ao ambiente da festa é assumir que o brincante articula, também na sua dança, a ideia de cultura, tanto quanto precisa articular seu movimento ao chão, à música, aos outros brincantes, etc.

Oswald Barroso (2013), a partir das suas conversas com os brincantes, destaca que os saberes dos brincantes provém de experiências diferentes. Assim, os folguedos

(...) são urdidos com os elementos que compõem a memória dos brincantes e principalmente do mestre, de cada lugar. E ainda mais, cada apresentação, ou mesmo cada ensaio, difere um do outro,

devido às circunstâncias que incluem desde *o espaço e o tempo, até o estado de espírito da plateia e dos brincantes* (BARROSO, 2013, p. 363, grifo meu).

Esse princípio de ineditismo dos festejos, ensaios e apresentações, torna cada acontecimento único e, portanto, cada situação de aprendizagem também única. A relação temporal imediata da experiência é, então, imposta pelo entendimento de que as circunstâncias geram qualidades diferentes a cada acontecimento dos folguedos. Assim, perceber o movimento como uma resposta a tais circunstâncias faz a aprendizagem voltar-se para afinar a percepção das oportunidades de movimento do corpo vivo que a imprevisibilidade da experiência proporciona.

Em termos de educação, é um esforço bastante importante suspender a dimensão explicativa, que tende a categorizar os acontecimentos, com a qual o sujeito se relaciona ao ambiente para que essa relação possa ser única. Nesse sentido, o autor Richard Shusterman apresenta a importância de dar atenção ao envolvimento do corpo nas experiências enquanto prática *somaestética* dos sujeitos. O termo *somaestética*:

[...] tem o papel duplo de enfatizar o papel perceptivo do soma (cuja intencionalidade corporificada contradiz a dicotomia corpo/mente) e seus usos estéticos tanto na autoestilização como na apreciação das qualidades estéticas de outras pessoas e coisas [...] (SHUSTERMAN, 2012, p. 26).

Isso remonta a noção de *atitude estética*, sugerida no primeiro capítulo, sobre a possibilidade de envolver-se numa experiência sem a necessidade de explicá-la, para que o sujeito possa estar atento aos estímulos externos e internos, que são percebidos pelas sensibilidades de tal atitude. Para tanto, a educação pelas vias somáticas faz perceber a ideia de disponibilidade presente no sujeito envolvido na experiência estética como uma noção de um corpo solto no espaço, relaxado e atento.

Retomo a atenção evocada por acompanhar a procissão do maçambique:

O mastro é a marca de que o espaço e tempo de festa ocupam a cidade. Pela verticalidade do corpo e do mastro abre-se o espaço de agradecimento à santa (Notas de campo, Maçambique, out. 2015).

Conforme Luciana Prass (2009), o mastro abre um buraco no tempo e faz experimentar a história do maçambique pela sua celebração. A compreensão de que

é possível uma relação com a história da festa vem antes pelas percepções sensoriais que a procissão provoca, do que pela explicação de tal história.

A noção de um espaço expressivo que o corpo movimenta, anterior às interpretações, pode ser percebida ao retomar o argumento de Antônio Nóbrega (2014) sobre o potencial da relação entre cultura e educação que se coloca na dança popular. Para o artista, o sentido de organizar a cultura no corpo é apropriar-se dos movimentos de uma tal dança popular. Quando o movimento é brincado, ele é uma organização própria de cada brincante e não apenas uma representação cultural que se repete. Essa organização implica a disponibilidade do brincante ao ambiente da festa, à medida que a dança é sempre atualizada pela sua expressão proprioceptiva a partir dos sentidos somaestéticos, tal qual Richard Shusterman postula.

Assim, dedicar atenção às respostas proprioceptivas ao ambiente imediato enquanto uma prática educativa parece um bom caminho para aprender como o corpo organiza-se no espaço e nas relações. Isso significa aprender de que maneira o corpo organiza imediatamente as suas posições no espaço e como isso constitui a dança. Significa, também, observar a sensibilidade proprioceptiva do corpo enquanto um caminho ao encontro do ambiente, do outro, da situação de forma prazerosa, para perceber as potencialidades criativas dessa propriocepção.

4.3 Sensibilidade e silêncio – qualidades de movimento e atenção

Em meio aos argumentos da pesquisa, destaco três enunciados que apresentam maior força para alcançar as características investigadas até então sobre aprender, a saber: a) *a possibilidade de tomar todas as participações - de uma festa - plenas nos seus saberes; b) o caráter de imprevisibilidade que permeia as relações entre os participantes da experiência na festa e indica a impossibilidade de programar um fim para as aprendizagens que ali ocorrem; c) as celebrações que se configuram como experiências de espaço-tempos fundamentais e privilegiados de aprendizagem, à medida que aprender é organizar-se neste espaço-tempo.*

Adiante, sigo a fim de refletir sobre dois fatores que entendo particulares ao perceber o aprender que acontece em meio à experiência, no seu tempo e no seu espaço. São eles: uma *sensibilidade necessária* para o desenvolvimento da aprendizagem e um *silêncio que permeia a relação pedagógica* das situações de experiência.

A sensibilidade aguçada daquele que aprende parece fundamental, uma vez que aprendizagem e participação são simultâneas e que ambas devem acontecer em meio às celebrações vividas. Fazer e conhecer, na dinâmica imprevisível das festas, “são processos abertos de improvisação com os recursos sociais, materiais e experimentais disponíveis.” (LAVE, 2013, p.240 -241). Porque a festa é celebrada nas relações entre os sujeitos e as danças, cantos, rezas e espaços da cerimônia ou, porque “a partir de uma estrutura tradicional e de saberes incorporados [...], tudo se dá de improviso.” (BARROSO, 2013, p. 385), é necessário sensibilizar-se: estar aberto às influências do acontecimento da festa como um todo, a fim de que seja possível improvisar a participação.

A disponibilidade, conforme os estudos em somaestética, provém da capacidade do ser humano de dedicar atenção especial às sensibilidades corporais: “às camadas da pele e à plasticidade proprioceptiva”. E quando educados neste sentido, pode-se perceber a criatividade como possibilidade de improvisação, porque, de alguma forma (não explicativa), é possível perceber que um movimento novo foi produzido, ou reconhecer que um lugar novo no corpo foi visitado (TERRA, 2011). A atualização da percepção sobre a organização corporal, a todo instante, transforma cada repetição numa reorganização constante do corpo, que se relaciona com a estrutura tradicional da festa popular e afasta a concepção dos movimentos corporais como representações fixadas da tradição.

As relações interpessoais que envolvem os participantes das celebrações vem sendo tratadas, neste estudo, como potentes encontros com a possibilidade de movimentar crenças, de aprender (sobre) fazeres e saberes envolvidos nas festas e, assim, educar-se a partir de tal participação. No entanto, a disponibilidade, de cada participante, para que a aprendizagem e a própria celebração aconteçam é fundamental. Retomo a argumentação de Nadja Hermann (2014, p. 23) sobre o quanto disponibilizar-se a estes encontros de celebração “[...] exige uma abertura

para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas [...]” e envolve “[...] a liberação da imaginação e da corporeidade” (HERMANN, 2014, p. 23-24).

A existência de uma abertura aos improvisos e aprendizagens que emergem da celebração de saberes incorporados e já tradicionais só parece possível, se a sensibilidade e as emoções estão envolvidas na dinâmica própria de cada celebração. Essa condição sensível faz parte, então, da disponibilidade de experimentar o tempo festivo, *sem ter que ir para chegar*; faz parte de participar do acontecimento improgramável que configura a celebração.

O esforço de investigar sobre aprendizagem que inclua o estudo da percepção das sensibilidades corporais, tal qual a somaestética, proporciona visibilidade à ligação entre o corpo em movimento e a experiência estética. Tendo em vista as dimensões envolvidas para possibilitar a abertura à experiência referenciadas por Nadja Hermann (2014), essa atitude opera “como uma possibilidade educativa” à medida que “possibilita desbloquear rígidas estruturas de apropriação ao descentrar a subjetividade” (HERMANN, 2014, p. 123). As teorias e práticas que correspondem aos estudos somaestéticos radicalizam a noção de que o corpo em movimento é o corpo assumindo diferentes posições no ambiente e modificando sua postura, de acordo com as interferências da experiência vivida.

Compreender a aprendizagem de movimentos em dança como a possibilidade de estar sensível às condições de participação nas festas populares transforma o aprendizado em uma ação de pesquisa sobre o corpo em relação às condições culturais desse ambiente. Assim, aprender dança passa a funcionar tal qual a investigação sobre os sentimentos que o sujeito percebe e expressa de forma simultânea, pela disponibilidade e interferência corporal, na experiência estética de que participa. O interesse e a vontade de *fazer parte* e estabelecer uma relação somática e estética com este ambiente imediato são exemplos de forças que movem a aprendizagem.

Outra característica fundamental que a percepção somaestética estabelece em termos de sensibilidade necessária para alcançar uma disponibilidade de experimentar relações é a especificidade com que se pode entender a questão da autonomia na aprendizagem. Para Richard Shusterman (2012), o sujeito do corpo

que participa da experiência é o “*locus vivo da experiência bela e sentida*” (Ibid., p. 61). A inversão da expressão, geralmente utilizada como “o corpo do sujeito” para “o sujeito do corpo”, parece marcar a importância de tratar o corpo como “*locus vivo*” em oposição a um corpo como objeto (sem possibilidade de vida). Assim, a somaestética:

[...] em sua dimensão experiencial, claramente recusa-se a exteriorizar o corpo enquanto coisa alienada, distinta do espírito da experiência humana, e também não tende a impor um conjunto fixo de normas padronizadas de mensuração externa a fim de avaliar a boa experiência somaestética (Ibid., p. 61).

A educação pela via somática ressalta o papel do corpo enquanto “*locus vivo*” da experiência e não exteriorizado ao sujeito e traz indicativos importantes sobre o papel desse corpo como interface que coloca o sujeito em relação. Como sujeito em relação, ampliam-se as possibilidades e os limites da percepção da experiência. A interface da relação não funciona como uma barreira, mas como o local de confluências de estímulos sensoriais de diferentes ordens. Conforme Shusterman (2012) aponta: os parâmetros para a aprendizagem em meio à experiência não são balizados pela *imposição de um conjunto fixo de normas padronizadas*, mas emergem das possibilidades de percepção sensível da experiência vivida.

Então, o esforço de autonomia diz respeito ao rigor de estabelecer parâmetros conforme o sujeito vai envolvendo-se nessa educação. É um esforço bastante profundo, à medida que aprender implica considerar as percepções somáticas produzidas em experiência com a clareza de que são percepções limitadas e dependentes de cada experiência. Assim, o sujeito autônomo de uma experiência está envolvido por ela e é também responsável pelo seu desenvolvimento. Tal como a autonomia da obra de arte (apontada por SIMMEL, 1998), a autonomia do sujeito envolvido na atitude estética refere-se antes à disponibilidade com que ele está aberto à possibilidade de transformação pelas vias somáticas e estéticas da experiência, do que a uma possível independência para educar-se.

A atenção que se faz necessária aos sujeitos disponíveis para que a celebração aconteça aparece relacionada, também, à ideia da existência de um *silêncio na relação pedagógica* que se estabelece durante a celebração. A marca de um silêncio durante o aprender, nos cenários culturais que perpassam esta

investigação, não corresponde exatamente a um silêncio em virtude da ausência de sons, mas, sim de um silêncio que decorre de uma situação na qual se aprende sem que esteja explicitada a intenção educativa.

De maneira bastante clara, a pesquisadora Chantal Medaets (2011) descreve como a observação desenvolve-se enquanto forma de educação silenciosa: “Do lado dos aprendizes, observa-se muito e bem. E pergunta-se pouco. Do lado dos “mestres” preocupa-se menos em explicar e mais em fazer. E fazer bem feito.” (MEDAETS, 2011, p. 8). Assim, entendo que permeia um silêncio nessa relação educativa, na qual, claramente, se relacionam as pessoas com interesse em aprender. Mas, não necessariamente, pode-se perceber uma ação direta de ensino.

A respeito da condição de aprender em uma celebração, em conversa com os mestres da tradição cultural estudada, Oswald Barroso (2013, p. 54) sugere que: “Cabe ao aprendiz sentir se nasceu ou não para aquela arte, experimentando não só suas aptidões, mas também suas paixões.” Se as aprendizagens ocorrem durante a festa, o mestre, ou aquele que o aprendiz observa, não dança, canta, toca para que o outro aprenda, faz porque estas são as formas de participar da festa. Muitas vezes a capacidade do aprendiz de participar da celebração (e aprender os fazeres em celebrar) se configura como o esforço silencioso de quem observa com atenção, sensível à participação dos outros seres envolvidos na festa.

No centro do pensamento somático sobre aprendizagem tanto Richard Shusterman (2012) quanto Thomas Hanna (1970) apontam para a necessidade da restauração e reestruturação de uma consciência silenciosa, onde reside a espontaneidade característica da percepção e da expressão pelos sentidos somaestéticos. Essa espontaneidade, anterior à interpretação subjetiva de ordem explicativa, é onipresente, à medida que o corpo se coloca em movimento como resposta ao ambiente imediato. Richard Shusterman (2012) reflete de que maneira o movimento irrefletido do corpo, muitas vezes, sugere a arte e o divino como responsáveis pelo funcionamento do mecanismo corporal. Nesse sentido, produz-se também o silêncio pedagógico das aprendizagens dos brincantes: muitas vezes não é possível ter uma referência palpável para o que foi aprendido por brincar a festa.

A aprendizagem muitas vezes não é experimentada como um processo no qual seja possível identificar uma progressão³⁰. Como os saberes da festa estão *integrados ao cotidiano das comunidades* em que são celebradas, ou seja, estão disponíveis, à medida que ao celebrar *a festa está já aí*, cabe a quem aprende *experimentar as suas aptidões e paixões*.

Compreender a relação silenciosa na aprendizagem em comunidade durante a festa reforça a ideia de que essa aprendizagem se dá no sentido de participar da celebração sem a intenção de chegar ao fim dessa participação. O tempo, experimentado como um tempo próprio da festa, é percebido não como um elemento externo que inclui as experiências na sua estrutura, mas como indicações de mudança, porque diferentes acontecimentos se sucedem na celebração (ELIAS, 1998). Dessa forma, o tempo também não é representado ou explicado, mas ele também pertence à dimensão do vivido.

Nesse sentido, a educação para a experiência estética passa por ampliar a capacidade perceptiva que permita ao sujeito suspender o juízo explicativo e abrir espaço ao estético, ao que pode surgir por ser sensível ao encontro (PEREIRA, M., 2012). Resgatar a perspectiva de educação como a potencialidade das experiências vividas, dotadas de uma espontaneidade somática, não anula as representações úteis à explicação do que é percebido e do que é vivido na experiência, as explicações são também estímulos que interferem nas percepções somaestéticas. Ainda, cabe destacar que a somaestética e a ideia de uma educação somática, que colocam o corpo na experiência, não propõem uma conscientização total de tal experiência. Por mais que as percepções estejam aguçadas “ainda haverá muito mistério e muita limitação” (SHUSTERMAN, 2012, p. 118).

Pensar em um aprender que é somático, implica em entender que, ao experimentar a festa, o aprendente experimenta dançar na festa, e não o movimento apenas como representação de uma dança. Fundamentalmente, pela via de entendimento da somaestética, ao perceber que o sujeito responde ao ambiente da

³⁰ Retomo aqui a discussão do subcapítulo 4.1, na qual esclareço que o sentido do aprender que evoco nesta pesquisa não converge com o desenvolvimento progressivo e linear de um sujeito novato a um sujeito que participa plenamente porque passa a compreender os acontecimentos da festa. Mas sim, acredito que a aprendizagem na festa se desenvolve à medida que todos os participantes estão envolvidos integralmente no seu acontecimento, e aprendem com tal envolvimento.

festa, aprende-se de que forma o corpo resolve, em movimento, o cruzamento das demandas de cada relação no próprio corpo.

A pesquisa para aproximar os princípios da experiência estética com o esforço de perceber o corpo em movimento ao experimentar a cultura pode dar visibilidade para uma perspectiva de dança que contribua à noção de que a dança do brincante nem sempre corresponde às representações produzidas e fixadas pelos registros da ordem da cultura. Mas, sim, a cada vez que acontece, essa dança também se movimenta em relação às produções culturais já registradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS, EDUCAÇÃO, ESTÉTICA

Com a construção desta dissertação, coloquei em movimento as noções sobre aprendizagem. Os deslocamentos foram produzidos em virtude da articulação deste conceito com a investigação em dança popular a partir das noções sobre o *brincante*. Foram possíveis, ainda, outros deslocamentos, pela investigação sobre a experiência estética e percepções somáticas como processos formativos.

A inserção das noções de *educação somática* e *somaestética* nesta investigação, sobretudo, traz a possibilidade de entender uma aprendizagem corporal na primeira pessoa e em situação de aprendizagem constante. Ou seja, permite perceber o corpo vivo do aprendiz e sua disponibilidade ativa que o coloca nos processos educativos de dança. Com o corpo aprendiz em primeira pessoa, incluo aqui a emergência das minhas percepções como corpo vivo na investigação de uma arte do movimento.

Aprender os movimentos produzidos nos espaços das festas populares significou, por exemplo, perceber os estímulos que o cortejo carnavalesco do Bloco Rural Andaluza³¹ provocou para que a dinâmica da rua fosse abandonada como espaço do trânsito e fosse tomado pela festa. A compreensão da transformação do espaço ocorreu por meio da organização dos corpos dos brincantes que criaram o ambiente da festa durante o percurso do cortejo. Assim, a manifestação de carnaval vai tornando-se comum a todos que ocupam o espaço 'rua'. Conforme a dança, a música, os versos, as brincadeiras, etc., possibilitam o envolvimento de quem passa na celebração, disponibilizo-me a estar junto ao cortejo fazendo parte dos espaços que vão sendo ocupados pelo bloco.

A potência da percepção sensorial para aprender a participar dos festejos pelos quais passei foi, em todos os momentos, muito eficaz para encontrar sentidos nas manifestações coletivas. Em virtude do desejo de encontrar tais sentidos durante o acontecimento das celebrações, eu estava imersa na relação silenciosa entre quem dança, toca, cria a festa e quem aprende a participar dela.

...

³¹ Fevereiro de 2015, Guaratinguetá/SP, conforme as notas de campo da sessão 2.2.1.

Diante do outro universo em que construo esta dissertação, o universo dos estudos em educação e aprendizagem, pude perceber esta noção de corpo como aparato sensorial, emotivo, inventivo, bastante presente na dimensão discursiva nos estudos em educação. Há uma preocupação recorrente nas propostas educativas mais sistematizadas (tal como as propostas curriculares do sistema escolar brasileiro) em proporcionar um espaço específico às atividades consideradas corporalmente ativas (por exemplo, ao destinar como conteúdos e/ou disciplinas escolares a dança, o teatro, a educação física, etc). Porém, nos outros espaços do mesmo sistema educativo, a noção de um corpo que aprende a todo o momento pelas suas dimensões sensoriais permanece imperceptível, latente em um nível discursivo.

Da mesma forma como eu posso afinar a minha percepção somática para perceber que aprendo com o espaço, posso aprender a não perceber essas informações do ambiente. Posso aprender a bloquear a atenção ao que o corpo percebe por ele mesmo. Porém, existe uma dimensão de espontaneidade aprendida por esse corpo que eu posso não perceber, mas que opera na forma como eu me organizo para participar dos encontros com o outro que tenho durante a vida (encontros com amigos, encontros com colegas, encontros com professores, encontros com seres não humanos, encontros com a própria percepção, etc.). Essa dimensão somática e estética da educação reclama que a percepção proprioceptiva (da organização corporal) seja compreendida como processo formativo presente em todos os encontros e relações em que o sujeito se envolve. Esse entendimento esclarece que, ainda que o sistema educativo proponha uma dinâmica de estudo intelectual, o aparato sensorial do corpo aprendiz não deixou de ser influenciado por tal sistema.

...

Ainda, sobre a questão do estudo do termo ‘popular’ articulado à educação somática, destaco a seguinte situação: já no final desta investigação, em meio ao “Seminário Indisciplina: perspectivas não disciplinares em educação.”³², desenvolvi uma palestra sobre a *sensibilidade e a atenção* que se destacam na aprendizagem

³² Realizado nos dias 2 e 3 de dezembro de 2015 no centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, pelo Laboratório de metodologia do Ensino e Sala Dobradiça.

em dança tanto pela via do brincante quanto pela via da educação que considera o potencial das percepções somáticas. Ao final da mesa, uma estudante que estava na plateia comentou como o *popular do corpo* é o *corpo de cada sujeito*, é popular o que cada sujeito produz em dança porque percebe o seu corpo em relação ao ambiente. A interpretação possível, de vislumbrar a dança popular não apenas como um adjetivo generalizante, mas também como a porção de movimento expressiva que é acessível a cada sujeito para interagir com o ambiente da festa que é, em parte, a abstração do termo “popular” que reverbera por esta pesquisa.

Assim, especificamente, no que tange à interface entre dança e educação e sobre os temas das danças populares, é urgente que esta noção de influência do ambiente (que é imediato ao movimento dos sujeitos) seja considerada como constituinte de processo formativo e da aprendizagem específica de cada dança que acontece nas festas. Conforme trago nos relatos do segundo capítulo, os corpos em movimento durante o cortejo e a procissão transformam a rua porque ali se instaura uma situação que envolve os sujeitos (dançantes e público) pela configuração estética das festas. O vínculo entre o *fazer* e o *sujeito que faz* passa por evocar a imaginação, as sensibilidades espontâneas, a possibilidade do imprevisível. E o movimento ganha tais qualidades - transforma a rua - se o sujeito que o faz estabelece este tipo de vínculo estético com a expressão do movimento.

A análise sobre as características da festa enquanto possibilidade de experiência permite entender que o envolvimento estético, na produção de movimento, implica a percepção do “todo experimentável”. A festa possibilita a experiência estética porque é uma celebração na qual tudo está congregado, todos os fazeres estão voltados a um conhecimento comum e aberto à comunidade que celebra. Essas condições só podem ocorrer se o sujeito for capaz de direcionar a sua percepção à tal totalidade e comunhão. Para aprender a festa desse modo, e a dança que se produz aí, é necessário ativar no corpo a atenção à festa como um todo aberto e que está sendo construído a cada movimento. É necessário, assim, que a noção desse aprender em dança esteja ampliado para além da capacidade de cumprir uma forma com o corpo, uma sequência mecânica ou uma movimentação ritmada.

A aprendizagem em dança no sentido da relação com o *todo experimentável da festa* implica ampliar o foco da percepção do sujeito que aprende, o que significa considerar todos os estímulos perceptíveis da festa como potenciais para colocar o corpo em movimento. Abre-se aqui a diferença entre a atitude de disponibilizar-se à festa e considerar que participar do acontecimento é aprender a dança que está sendo produzida na festa; e a atitude de aprender a realizar uma movimentação em que o foco dessa aprendizagem está voltado à capacidade do sujeito de realizá-la de acordo com uma expectativa inicial. Nesta última situação, a exigência da percepção corporal é organizar o corpo de acordo com uma forma pré-definida de movimento. Na primeira situação, a exigência é que a percepção corporal atualize os estímulos sensoriais a cada instante e relacione-se com eles a fim de que a festa continue.

Portanto, ao considerar uma aprendizagem que se direciona à participação das situações não teria sentido um aprender em dança popular que não possibilitasse ao sujeito participar das festas, que não proporcionasse a realização de um estado de celebração, de comunidade, constantemente recriado por seus participantes, temporalmente experimentado a partir da experiência do corpo em movimento disponível às transformações que o ambiente coletivo provoca.

...

Certamente, não tive a intenção de esgotar o tema da aprendizagem em dança a partir das investigações desenvolvidas nesta dissertação. Muitas questões ainda permanecem em aberto. Destaco a questão sobre a responsabilidade na aprendizagem - a capacidade de responder a respeito do que se aprende – como uma questão importante que fica em suspenso e que permanece em mim como vontade de pesquisa na interface entre filosofia e educação. Essa vontade emerge da compreensão de que a participação nas festas populares, visível pelo envolvimento dos brincantes, pode ser relacionada com certa noção filosófica atribuída à responsabilidade. Porém, seria necessário aprofundar a pesquisa em tal argumentação, bem como direcionar o foco da investigação no universo dos brincantes para tal direcionamento. Contudo, entendo como esta é uma questão cara ao pressupor processos formativos com a abertura à imprevisibilidade e à

construção constante que se configura, por exemplo, pela abertura da experiência estética.

Ainda, considero a importância de ter realizado uma pesquisa em educação enquanto licenciada em dança, tendo em vista que este se configurou como um processo formativo direcionado a ampliar a compreensão do próprio campo da educação e as possibilidades de relação com a pesquisa em dança. Assim, considero também um privilégio poder investigar sobre os envolvimentos estéticos que evocam a dimensão sensível, emocional e inventiva da educação em meio aos encontros (com colegas, grupos de pesquisa, professores e orientadora) provocadores e transformadores, proporcionados pelo espaço do programa de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **Inteligência do folclore**. Livros de Portugal: Rio de Janeiro, 1957.

AQUINO, Rita. **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA 2008

BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas**. Fortaleza: Armazém da cultura, 2013.

BOURDIEU, Pierre; HAACKE, Hans. **Livre Troca: diálogos entre ciência e arte**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

_____. Você disse “popular”? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, jan./fev./mar./abr. 1996. Disponível em:
<file:///C:/Users/consulta3d/Desktop/RBE%2001.pdf> Acesso em: 18 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n.º 59**, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 20 dez. 2015.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Antologia do Folclore Brasileiro**. Martins: São Paulo, 1943.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8. n. 16. 1995. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>> Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5 n. 11, Jan./Apr. 1991.

CLAVEL, Joanne; et. al. Devenir chercheuses em danse: etretien à plusieurs voix. **Recherches em danse**. n. 1, 2014. Disponível em: <<http://danse.revues.org/516>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

COELHO, Marco Antônio; FALCÃO, Aluísio. Antônio Nóbrega: um artista multidisciplinar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 59-70, jan./abr. 1995.

CORRÊA, Guilherme. **O que é a escola**. In: PEY, Maria Oly. Esboço para uma história da escola no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

_____. Fenômenos **identitários e a produção coreográfica atual**. MUNDIN, Ana Carolina; CERBINO, Beatriz; NAVAS, Cássia (Orgs.) Mapas e percursos, estudos de cena. Belo Horizonte : ABRACE, 2014.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta**. Barcelona: Paidós. 1996.

_____. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARRABÉ, Laure. O estudo das práticas performativas na perspectiva de uma antropologia da estética. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L.; BERGO, Renata S.; SILVA, Rogério C. **Learning and culture; learning [the] culture in Brazil**. AAA/CAE - Annual Meeting. Organised by Letty Lincoln. San Francisco – November, 2012.

GRAVINA, Heloisa Corrêa. Eu tenho um Corpo, eu sou um Corpo: abordagens somáticas do movimento na graduação em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan./abr. 2015.

_____. **Por cima do mar eu vim, por cima do mar eu vou voltar : políticas angoleiras em performance na circulação Brasil-França**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERMANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan./abr. 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. Art Research Journal, Brasil, v. jan./jun. 2014.

HANNA, Thomas. **Corpos em Revolta**. Rio de Janeiro: Editora Mundo Musical, 1972.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo. (Org.) **O Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP**. São Paulo: Associação Cultural Cahuera, 2012.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAVE, Jean; PACKER, Martin. Hacia una ontologia social del aprendizaje. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 40, ago. 2011.

LOBATO, Lúcia Fernandes. A pesquisa em arte: O desafio de imprimir a poética sem perder a razão. **Memória Abrace** – Repositório Digital. Anais da VII Reunião Científica, Belo Horizonte, 2013.

MARQUES, Roberta Ramos. **Deslocamentos Armoriais: da afirmação épica do popular na “Nação Castanha” de Ariano Suassuna ao corpo-história do Grupo Grial** (primeira parte). Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. **Deslocamentos Armoriais: reflexões sobre política, literatura e dança armoriais**. Recife: Editora Universitaria da UFPE. Olinda: Editora Associação Reviva, 2012.

MEDAETS, Chantal Vitoria. Tu garante? Reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do Baixo-Tapajós. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. **Anais eletrônicos XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador BA, 07 a 10 de agosto de 2011. Salvador: UFBA, 2011.

NÓBREGA, Antônio. [24/11/2014]. **Programa Roda Viva**. São Paulo: TV Cultura.

PEREIRA, Luzimar Paulo. **Os giros do sagrado: um estudo etnográfico sobre as folias em Urucuia, MG**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições, Campinas**, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. **As ciências da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa: Um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Música - Etnomusicologia) Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**, Buenos Aires: CLACSO. 2005.

RODRIGUES, Graziela E. F. **Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

ROLNIK, Suely. Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer... **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3. jul/set. 2001.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência corporal**. São Paulo: É realizações editora. 2012.

_____. Pensar Através do Corpo, Educar para as Humanidades: Um Apelo para a Soma-Estética. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 02, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Philiaefilia/article/view/24423/14099>> Acesso em: 03 jan. 2016.

SIMMEL, Georg. A moldura – um ensaio estético. (1902) In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. (Org.) **Simmel e a modernidade**. Brasília: UnB. 1998.

_____. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. CORBIN, Alain; COUTRINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges [dir.]. **História do corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Petrópoli: Vozes, 2008.

TARJA Branca. Direção: Cacau Rhoden Produção: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Fimes, 2014. 1 DVD (80 min).

TERRA, Ana. Saberes Sensíveis no trânsito somático-dançante. In: Wosniak, Cristiane; Marinho, Nirvana. (Org.) **O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

TOCHTROP, Leonardo. **Dicionário alemão-português**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1984.

WACQUANT, Löic. Habitus como assunto e ferramenta: reflexões sobre tornar-se um boxeador. **Estudos de Sociologia**, Pernambuco, v. 2, n. 17. 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/38/29>> Acesso em: 28 dez. 2015.