

# **A tradição em movimento: possibilidades de ressignificação da dança popular na escola formal**

*Carlos Cleiton Evangelista Gonçalves<sup>1</sup>  
Carolina Dias Laranjeira<sup>2</sup>*

Submetido em: 28/02/2021

Aprovado em: 04/04/2021

**DOI:** 10.5965/2358092525252021121

1. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do EEEFM Bernardino José Batista. E-mail: ccetriunfo@gmail.com.

2. Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura e Bacharelado em Teatro do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: ca.laran@gmail.com.

---

## RESUMO

O artigo trata da discussão teórica que norteou uma pesquisa sobre possibilidades de ressignificações da dança popular na escola. O trabalho deu-se nas aulas de artes de uma escola do interior da Paraíba, com estudantes do ensino médio que estão imersos numa cultura local de produção de xaxado. Os padrões de movimento e as técnicas desta dança foram o ponto de partida para um trabalho artístico, no qual as abordagens aconteceram no sentido de promover a leitura e a transformação do movimento a partir de um processo de contextualização do mundo vivido pelo estudante. O artigo traz, entre outras, as contribuições de Nestor Garcia Canclini, Carlos Rodrigues Brandão e Isabel Marques para uma reflexão sobre como as danças populares se conectam com a modernidade, como o discurso da tradição ainda é um forte inibidor do trabalho com dança na escola e como é possível ressignificar a dança num processo criativo que tem a cultura popular como material.

**Palavras-chave:** ensino de danças populares, educação da dança, escola

---

## ABSTRACT

The article deals with the theoretical discussion that guided a research on possibilities of reframing popular dance at school. The work took place in art classes at a school in the interior of Paraíba, with high school students who are immersed in a local culture of producing xaxado. The movement patterns and techniques of this dance were the starting point for an artistic work, where the approaches took place in order to promote the reading and the transformation of the movement through a process of contextualization of the world experienced by the student. The article brings, among others, the contributions of Nestor Garcia Canclini, Carlos Rodrigues Brandão and Isabel Marques to a reflection on how popular dances are connected with modernity, as the discourse of tradition is still a strong inhibitor of work with dance at school and how it is possible to reframe dance in a creative process that uses popular culture as material.

**Keywords:** popular dance teaching, dance education, school

## INTRODUÇÃO

Uma escola pública de ensino básico, a Escola Cidadã Integral Estadual Bernardino José Batista, está situada em Triunfo, município da região do alto sertão paraibano, onde muitos grupos populares produzem e apresentam xaxado várias vezes ao ano. O xaxado é uma dança popular muito difundida no município, assim como em muitos lugares do nordeste brasileiro, e sua apresentação consiste em retratar o cangaço, um movimento paramilitar ocorrido no interior nordestino, nas primeiras décadas do século XX.

A apresentação de xaxado traz à cena as façanhas vividas por Lampião, Maria Bonita e seus cangaceiros, personagens de uma história real que tornaram-se lendários e passaram a habitar o imaginário popular, sendo protagonistas de muitas histórias que possuem elementos de coragem, luta, violência e subversão ao poder estabelecido. O xaxado é uma ponte que transforma essas histórias em dança, uma coreografia marcante que chega à escola da forma como vem sendo formulada há muito tempo: com técnicas e padrões próprios, desenhos coreográficos, figurinos e papéis de gênero definidos, arraigados na memória coletiva da comunidade como algo imutável.

A comunidade onde está situada a escola em que a pesquisa aconteceu (Triunfo, na Paraíba) costuma identificar e rechaçar qualquer movimento que ocorra no sentido de descaracterizar o xaxado. Durante as oficinas de ressignificação, que ocorreram nas aulas de artes, como parte de um processo criativo que teve o xaxado como material, foi possível perceber nos estudantes a existência de uma ideia preponderante sobre a necessidade de preservação dessa dança popular. Nessas oficinas, os participantes foram convidados a refletirem sobre o movimento do xaxado enquanto materialização da cultura e da tradição local/nordestina, ao passo que eram envolvidos em exercícios de (re) descoberta corporal que possibilitavam a experimentação do xaxado em outros contextos.

A ideia de preservação da cultura popular é um discurso presente no trabalho de agentes culturais que produzem e

difundem o xaxado. Acreditam que todo movimento que ocorra no sentido de transformar os elementos da cultura popular é uma tentativa de alterar o curso natural da tradição, que para eles deve ser protegida das mudanças que a modernidade impõe. Nessa conjuntura, foi muito importante permear o processo criativo com reflexões sobre os conceitos de tradição, cultura e folclore, assim como sobre a oposição existente entre a arte considerada erudita e a arte considerada popular. Essa diferença se efetiva numa ideia de que a arte erudita seria a produção artística revestida de níveis e estilos cultos, enquanto a produção popular seria aquela que ocorre fora desse plano conceitual, constituindo-se, categoricamente, como uma produção reflexa do restante da sociedade.

A proposta de ressignificação do xaxado não procurou fortalecer os mecanismos de divisão entre as diferentes formas de produção artística ou de fazer com que os participantes superassem a tradição. Constituiu-se como objetivo dessa proposta fazer os participantes refletirem sobre essas construções e, principalmente, sobre o movimento da dança popular como resultado de laços históricos e sociais que se cruzam e que estão presentes no seu próprio corpo dançante. Assim, os participantes passam a ter uma significação da dança que realizam e se abrem para a possibilidade de experimentá-la além do que é repassado pela cultura tradicional.

Este artigo trata das considerações teóricas que permitiram a construção do procedimento prático de um trabalho pedagógico e criativo com xaxado nas aulas de artes numa escola formal. O texto procura ressaltar as características contextuais do tema abordado na experiência de vida do aluno, as discussões em torno do conceito de ressignificação do movimento e a compreensão da importância de incorporar as reflexões sobre política e cultura popular nas aulas de artes na escola formal

## O DISCURSO DA TRADIÇÃO

Os aspectos tradicionais do xaxado estão fortemente inseridos na escola através do discurso de seus agentes, chegando no ambiente escolar até mesmo formalmente, por meio de projetos que objetivam ensinar as técnicas desta dança. Na escola, o diálogo com a cultura tradicional é imprescindível, mas torna-se necessário que seja dada às novas gerações a oportunidade de ter uma relação diferente com o universo das tradições, no sentido de ser uma chance de refletir sobre a própria história e de poder estar constantemente fazendo leituras e releituras da atividade tradicional que cerca a vida em comunidade.

Os grupos de danças populares que difundem o xaxado no interior do Nordeste identificam-se como grupos folclóricos ou parafolclóricos<sup>3</sup>. Seus líderes costumam dizer que o objetivo desse trabalho é o de valorizar a cultura nordestina, as tradições populares ou a cultura nordestina tradicional. Há uma necessidade de trazer de volta, mesmo que pelo breve período de apresentação do espetáculo, o brilho e a importância que teve essa dança em outros tempos, por meio de repetições de padrões estéticos, narrativos e temáticos.

Segundo Oliveira e Tibúrcio (2010), em artigo sobre o grupo Parafolclórico da UFRN, Lia Robatto (1994) compreende o trabalho de grupos parafolclóricos como o de reelaboração para valorização, divulgação e resgate da tradição. Entretanto, as autoras propõem uma revisão deste conceito ao considerar que a criação é a principal característica do trabalho do grupo mencionado. Assim, a tradição popular é entendida como “motivo de arte para elaborar as composições” (OLIVEIRA; TIBÚRCIO, 2010, p. 12). Ao se contraporem à ideia de resgate afirmam que esta possui “conotação pejorativa, como se a tradição estivesse cristalizada, estanque,

---

3. Nesse contexto, a diferenciação entre grupo folclórico enquanto aquele que conserva a tradição transmitida por gerações de forma autêntica (ROBATTO, 1994) e grupos que recriam o tradicional (sentido atribuído, normalmente, ao termo parafolclórico) não existe. O xaxado tal como esses grupos apresentam não é encontrado em contexto comunitário, praticado como manifestação de sociabilidade de determinado grupo. Ele é exclusivamente cênico, elaborado para ser apresentado.

necessitando de uma ação que a retire da 'imobilidade' em que se encontra." (OLIVEIRA; TIBÚRCIO, 2010, p. 12)

Em seu livro, *Cultura híbrida: estratégias para entrar e sair da modernidade*, Nestor Garcia Canclini (2013) propõe que um ponto importante no estudo das culturas populares é entender como estão se transformando e como interagem com as forças da modernidade. Canclini colabora com o pensamento de que as tradições não se mantêm intactas frente ao tempo, elas se adaptam e evoluem. Segundo o autor, "nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino final dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade" (CANCLINI, 2013, p. 239). O prestígio histórico atribuído ao popular e ao folclore pode também ser forjado para a construção de um sentimento de unidade nacional. Ao passo que o povo os assume como uma herança, um patrimônio, uma identidade, a preservação de certas manifestações se dá também por interesses econômicos ou políticos.

Jacques Le Goff (1990), em sua obra *História e Memória*, sugere que a memória coletiva ocorre na sociedade como uma forma de salvamento da própria história, para finalidades que tanto podem estar vinculadas a interesses econômicos como também para consolidação de projetos de poder. Segundo o autor, a figura do mercador de memórias (o tradicionalista) age para proporcionar uma conversão do olhar histórico ao público, que passa a temer a perda de sua própria história. O público, então, exalta o seu passado histórico por meio de palavras, gestos, imagens, ritos e festas, efetivando a colocação da memória como um objeto dentro da sociedade de consumo. Assim, a memória coletiva vai além da realidade objetiva e passa a estar mais relacionada com as representações que um determinado grupo passou a fazer de si.

No tocante às lutas das forças sociais pelo poder, Le Goff (1990) afirma que a memória coletiva é uma peça muito importante nesse jogo. O autor diz que "Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas" (LE GOFF, 1990, p. 426). Nesse

sentido, o autor afirma que a manipulação da memória coletiva pode gerar problemas relacionados à memória histórica e à memória social, pois como instrumento de poder tanto pode servir para a libertação como para a servidão dos homens.

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

A compreensão da sociedade de que uma determinada manifestação é a representação de sua história, de sua identidade, remete a atitudes de dominação comuns desde o período colonial, quando a cultura das comunidades anteriores à colonização foram folclorizadas, transformadas em festa (BRANDÃO, 1985). Dessa forma, após ser dividida, diluída e obrigada a ser folclore por uma cultura dominante, algumas culturas muito locais são apropriadas para fins de uma construção identitária regional ou nacional.

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

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

## A CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGIA

O trabalho com cultura popular, nas aulas de artes da escola formal, requer o estabelecimento de aspectos metodológicos que facilitem a discussão e a compreensão das especificidades históricas, que marcam o processo de produção e enquadramento dessa cultura como sendo popular. A oposição entre o que é moderno e o que é tradicional provoca distinções estabelecidas pela estética moderna entre aquilo que é arte e aquilo que é artesanato. A arte sendo constituída como um produto que foi obra de uma fruição artística, como aqueles em que a forma predomina sobre a função, e o artesanato como aquilo que foi produzido com um sentido mais prático, num predomínio do útil sobre o belo (CANCLINI, 2013).

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

Algumas abordagens acerca da cultura popular, como a de Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *A educação como cultura* (1985), faz-nos pensar sobre os projetos de institucionalização da cultura popular em nosso país. Nesse livro, Brandão faz uma diferenciação entre “cultura popular” e “Cultura Popular”, numa

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

Segundo Brandão (1985), a cultura brasileira é um exemplo de reprodução social da desigualdade. O autor pressupõe uma necessidade de conhecer o processo de politização da cultura pelos movimentos de cultura popular no Brasil, a partir dos anos 60, para compreender que alguns processos não são inteiramente construídos com efetiva participação do povo. Esses processos referidos pelo autor constituem-se nos Movimentos de Cultura Popular, grupos de ação pedagógica que tiveram a intensa participação de estudantes universitários, artistas e outras categorias de intelectuais, como por exemplo Paulo Freire. Sobre esses grupos e sua prática, Brandão (1985) afirma o seguinte:

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

A crítica à cultura popular enquanto sinônimo de folclore, segundo Brandão (1985), deveria ter ocorrido durante o processo de politização da cultura brasileira. Para isso, os movimentos de cultura popular deveriam ter lançado um olhar mais antropológico para as estruturas populares da reprodução do saber, levando a educação do povo a uma educação de classe.

Canclini (2013) ainda nos ensina que a associação entre as culturas populares e a noção de folclore foi produzida por homens de elite. O folclore tornou-se um desígnio da especialização do saber e das expressões subalternas a partir da criação da primeira Sociedade do Folclore, em 1878, na França, quando se pretendeu situar o conhecimento popular dentro de um conhecimento científico. Torna-se tarefa do folclore apreender o popular como tradição, advinda de uma inquietude romântica que levou a fazer essa definição de popular como algo tradicional — passado de geração em geração, atrelado a ideia de autenticidade, a uma suposta origem e definidor de identidades (CANCLINI, 2013).

Os estudos folclóricos foram impulsionados pela preocupação de vários escritores românticos em conhecer os costumes populares. Renato Ortiz (1983) afirma que os românticos exaltaram as formas populares de expressar os sentimentos e que passaram a destacar situações particulares, locais, em oposição ao cosmopolitismo da literatura clássica e do iluminismo, que entendia as atividades intelectuais como algo restrito às elites. A exaltação dos costumes populares, seus hábitos exóticos, suas diferenças e seus valores, foi historicamente concebida “de cima para baixo”.

As utilizações líricas das tradições populares pelos românticos geraram aquilo que se transformou em uma tarefa folclórica: a apreensão do popular como algo tradicional. No popular estaria o depósito da criatividade do povo, a profundidade de um costume que se perderia com o avanço da modernidade (CANCLINI, 2013). Neste sentido, nunca é inoportuno promover uma reflexão em sala de aula sobre essas oposições entre o popular e o erudito. Sobre esse distanciamento, Canclini (2013) ressalta que:

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

Na escola, nas aulas de artes, o trabalho com quaisquer das linguagens artísticas pode desencadear uma tentativa de relação, comparação ou diferenciação com a arte popular. A experiência pedagógica, então, deve articular-se no sentido de promover o conhecimento sobre saberes e estilos artísticos sem exercitar a hierarquização prevalente no pensamento estético colonial, pela desvalorização das manifestações populares. Assim, o processo artístico realizado na escola a partir de uma proposta de ressignificação do xaxado não objetivou torná-lo "artístico". O xaxado é, para o povo nordestino, um patrimônio, uma identidade histórica e cultural, que possui seus aspectos estéticos, expressivos e criativos próprios mesmo em contexto folclórico. No Alto Sertão da Paraíba, sobrevive como sendo uma lembrança da passagem de Lampião e seus cangaceiros pela região. Contestar e minimizar a importância do xaxado para a vida em comunidade seria desconsiderar o mundo cultural/local do aluno e transpô-lo para um universo em que a história da sua localidade e de seus antepassados não faz mais sentido, independentemente de como tal história e tal memória coletiva se fundou.

Poucos fatos são mais fortes e mais identitários para os sertões nordestinos do que o movimento do cangaço. Atacado, minimizado e extinto pelas forças do poder central brasileiro, o cangaço pode ter sido bom ou ruim, coisa de herói ou de bandido,

mas foi, antes de tudo, nordestino. Pertence ao povo do Nordeste ao passo que é a própria tradução desse pertencimento. A performance do xaxado pode ser considerada como episteme e prática mnemônica, repertório (TYLOR, 2015) fonte de registros e informações sobre a história e sobre a cultura de um grupo social.

Entretanto, a abordagem aqui aponta para aspectos pedagógicos, um pautado apenas pela cópia e outro para ressignificação. O primeiro exclui do estudante a oportunidade de dar significação ao que pratica, pelo engessamento e reprodução das manifestações populares brasileiras, reduzindo-as a uma apresentação nas datas comemorativas da escola. E o outro procura incluir no processo a discussão e a reflexão sobre a construção da manifestação popular. Esse modo procura levar os estudantes a pensarem em respostas para questionamentos tais como, por exemplo, que passado essa manifestação evoca? A quem contempla? Que sentimento desperta? Com o quê os movimentos se parecem? Quem ainda pratica essa manifestação no cotidiano e onde? A partir desses gatilhos, o estudante é envolto num processo que, além de criativo, torna-se reflexivo.

As aulas institucionais de xaxado na escola em que a pesquisa foi realizada são um exemplo de como o processo de criação nas escolas muitas vezes se restringe à memorização de uma coreografia. A pesquisadora Isabel Marques (2010) critica esse modelo de aula que consiste em reproduzir mecanicamente uma coreografia para finalidades de apresentação no pátio da escola nas datas comemorativas. A relação rasa com a historicidade e a falta de uma reflexão sobre as teias culturais que permeiam o processo de produção e apresentação de manifestações populares na escola provocam uma reprodução silenciada e sem significado para os estudantes, tanto para os que praticam como para os que assistem. A contextualização do que se dança, nesse sentido, torna-se uma importante estratégia para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra valorizando as especificidades do mundo vivido pelos estudantes.

## DANÇA NO CONTEXTO: A DANÇA E A RELAÇÃO COM O MUNDO VIVIDO

A autora de “Linguagem da dança: arte e ensino”, Isabel Marques (2010), sugere que sempre nos perguntemos quem dança e onde dança quando nos propusermos a fazer uma leitura de uma dança popular. Segundo a autora, justamente através de questionamentos de quem, onde, o quê, como e por que cada dança é dançada podemos compreender como foram feitos os cruzamentos sociais de uma manifestação artística.

A pluralidade de propostas existentes para a pedagogia das artes na escola contemporânea nos empurra para uma reflexão sobre qual o melhor caminho. Marques (2010) chama a nossa atenção para o fato de que, em meio ao multiculturalismo, por mais aprofundados que sejam os saberes da dança isolados nas quatro paredes das salas de aulas, o trabalho com dança na escola dificilmente será impregnado de sentidos se estiver baseado simplesmente na reprodução de passos e não tecer relações com a sociedade.

Numa paráfrase à crítica de Paulo Freire (1989) à leitura mecânica da palavra<sup>4</sup>, Isabel Marques (2010, p. 33), diz que “ler a dança não é como passar por cima de passos e movimentos, decorá-los ou usá-los corretamente nas apresentações de fim de ano”. Dessa forma, o que dá sentido ao trabalho com dança é aquele que percorre outros caminhos, que não o da mera memorização, da cópia e da reprodução mecânica. Processos de ensino e aprendizagem em dança, segundo a autora, devem traçar teias claras, abertas, flutuantes e significativas, porque “se não formos capazes de ler ampla e criticamente o mundo em que vivemos, dificilmente nos envolveremos em suas redes múltiplas e será impossível transformá-las” (MARQUES, 2010, p. 35).

Um dos grandes desafios da educação em artes nas escolas é o de promover um trabalho pedagógico pautado na premissa de que é possível relacionar os saberes artísticos específicos com

---

4. “Ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação.” (FREIRE, 1989, p. 9)

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

A proposta metodológica chamada de Dança no Contexto, teorizada por Isabel Marques (2010) propõe que as relações sociais sejam discutidas nas escolas, nas aulas de dança, num processo de desconstrução e reconstrução. A pesquisadora se ancora na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) para sugerir que nos trabalhos artísticos os contextos sociais sejam compreendidos e desvelados a partir da tríade: produção – apreciação – contextualização. Dessa forma, os corpos em situação de ensino e aprendizagem aprendem e ensinam em constantes diálogos críticos com o mundo. Ao professor é dada a oportunidade de fazer escolhas e adequações, tornando flexível o modelo de ensino e proporcionando uma transformação que enfatiza o contexto.

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

Excluir do processo criativo a oportunidade de promover a significação pelo aluno do que ele dança é colocá-lo numa situação de memorização e repetição que em nada ou muito pouco acrescentará em sua vida. Se notoriamente alguns modelos

pedagógico-metodológicos de memorização estão fadados ao fracasso escolar ou a uma educação que não valoriza o contexto e a totalidade do aluno, o ensino de dança que preza também por uma metodologia de repetição mecânica tende também a se tornar um fracasso na experiência do aluno. Fracasso por não ser algo transformador ou que proporcione uma aprendizagem que possa efetivamente contar como importante e levar para a vida além da sala de aula ou do espaço em que se apresentará.

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

---

## O QUE É RESSIGNIFICAÇÃO E PORQUE RESSIGNIFICAR A DANÇA POPULAR NA ESCOLA

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

Na verdade, a ressignificação é própria do ser humano e as culturas sempre estiveram em processo de ressignificação por meio do contato e relação de troca umas com as outras. Um aspecto que permite defender a não homogeneização da cultura é a ideia de hibridação: as culturas se transformam e se reinventam para continuar a existir (CANCLINI, 2013).

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

O trabalho comunitário dos agentes culturais difusores do xaxado se constitui como fonte de um modo específico de dança para muitos estudantes, mas a mídia apresenta-se também como um importante espaço pedagógico de dança, ensinando coreografias da moda, por meio de vídeos, programas de auditório e dos sites de internet, como o Youtube e o Tik-Tok, por exemplo (PICCININI; SARAIVA, 2012). O ensino dessas coreografias apela para uma massificação da dança e dos corpos dançantes. As imagens de corpo são padronizadas, geram uniformidade e se tornam um convite para todos participarem.

Em meio a um contexto social do mundo consumista capitalista, as coreografias ensinadas na mídia aparecem quase que “empacotadas” para o consumo das massas. Diante disso, estimular uma vivência em dança que ultrapasse o modelo de repetição com os quais já estão acostumados fora da escola é promover uma atitude de ressignificação da dança/arte na vida de cada participante do processo.

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

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

Ressignificar o conhecimento dos estudantes sobre dança não significa negar os conhecimentos que os mesmos trazem de outros contextos, mas propor outras formas de dançar. A pesquisadora Karenine Porpino (2006) afirma que trazer a dança que o aluno dança para a sala de aula pode tornar-se uma atitude de respeito ao aluno que as vive em seu cotidiano, porém, este trazer para a sala de aula não significa vivenciar tais danças tal qual os alunos a vivenciam fora da escola. O diálogo aqui é a chave para compreensão do conceito de cultura e da ideia de dança enquanto manifestação da própria história e do contexto social que se apresentam nos movimentos dos corpos. O processo de redescoberta corporal passa a ser um processo de redescoberta da própria história, individual e coletiva.

As oficinas de ressignificação do xaxado iniciavam-se sempre com exercícios que tinham como objetivo fazer com que os participantes relaxassem, e ao som de canções instrumentais clássicas se deitassem ao chão, fechassem os olhos, silenciassem, ouvissem o próprio corpo e passassem a ter uma nova relação com o espaço e com os outros corpos participantes. Só esse início de atividade já quebrava a frieza de uma aula comum de xaxado tradicional, que geralmente acontece sem o objetivo de canalizar sentimentos ou de proporcionar novas leitu-

ras, pois são fechadas, focadas na técnica, no sincronismo, na postura e na perfeita execução da coreografia. Nas oficinas de ressignificação, o aluno passou a ser preparado para a atividade sendo envolvido num momento de internalização, que prosseguia com a condução dos participantes a uma reflexão sobre ser/estar no mundo e no cotidiano, quando eram convidados a repensarem os movimentos, a brincarem com eles, a imitarem uns aos outros, a improvisarem e a criarem, num processo que acabava sempre culminando em muitas descobertas e trocas.

O trabalho com improvisação foi sendo introduzido e intensificado ao longo das oficinas, com a criação de situações que proporcionavam o desencadeamento dos passos e padrões de movimentos do xaxado em outros níveis. Por desencadeamento, na pesquisa, entendemos a exploração dos padrões de movimentos já corporalizados pelos participantes. Consiste num convite para saírem dos limites pré-estabelecidos na configuração do xaxado tradicional e para explorarem novas possibilidades corporais, de dinâmicas, de tempo, espaciais e de jogo, a partir do xaxado. A utilização de uma abordagem somática na experiência com dança como caminho para a (re) descoberta corporal e a dinâmica de experimentação corporal facilitada pelo exercício de improvisação conduziram à construção de um novo corpo cênico, que passou a se abrir para as novas possibilidades de dança.

A necessidade de ressignificar uma dança popular na escola passa pela necessidade de ressignificar o próprio trabalho com a linguagem artística da dança. O problema muitas vezes está na abordagem pedagógica. A nossa realidade transpõe para uma experiência de transformação do xaxado por ser um elemento da cultura popular que está estabelecido no entorno da escola onde uma pesquisa passou a acontecer, mas pode ser um espelho para o trabalho com qualquer dança popular, tradicional ou midiática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança na escola passa a ser uma experimentação quando algumas regras são quebradas para outras serem recriadas pela própria experiência de dançar. O trabalho prévio de contextualização acontece quando existe um diálogo claro e direto com os sujeitos participantes das aulas que tem a cultura popular como material. Assim, propomos que após o processo de contextualização seja conduzida uma atividade de descoberta do corpo e do movimento fora dos aspectos convencionais e estereotipados do ensino da dança. Nesse sentido, o processo de construção e desconstrução de regras e técnicas é a própria ressignificação da concepção de movimento. Assim, o fenômeno dança se conecta com a vida/existência corporal, pois se apresenta repleta de significados para a existência, para a corporeidade e para uma aprendizagem significativa do indivíduo.

Ultrapassar as ideias que cercam a metodologia comum do tratamento pedagógico de danças populares na escola formal é uma atitude positiva que deve ser considerada nas montagens de planos estratégicos para a disciplina de artes. A necessidade de promover um processo de ressignificação das danças populares na escola está imbricada no fato de que o trabalho com dança precisa acontecer pela valorização do contexto, da subjetividade e da ideia do aluno ser um sujeito social. Para que isso aconteça é preciso estimular um processo criativo em que ele faça parte, seja protagonista, tornando-se não apenas um corpo que reproduz movimentos, mas um corpo-sujeito que ultrapasse a barreira do estado mecânico da dança para acessar um estado exploratório de percepção do mundo que o cerca.

Os contextos culturais atravessados nos corpos que dançam marcam profundamente a forma, a intenção, o encaideamento de cada um: o movimento não é uma ilusão, sugere Isabel Marques (2010). Esses contextos darão outra dimensão ao movimento humano que não o da mera reprodução, da cópia, da execução silenciada. Dessa forma, os corpos dos alunos dançantes são permeáveis aos fluxos culturais. Se não permitirmos que eles entrelacem e ramifiquem suas emoções, suas realidades, suas vivências cotidianas, estaremos solicitando-lhes que se mexam sem sentir, sem vivenciar o que se dança.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

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

LIBERMANN, Zelig. Tempo, memória e ressignificação. **Rev. Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre: vol. 15, n. 3, p. 83-90, nov., 2014.

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

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

A tradição em movimento: possibilidades de ressignificação da dança popular na escola formal

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

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

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

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

TAYLOR, Diana. **El archivo y el repertorio**: el cuerpo y la memoria cultural performática en las Américas. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.