

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MÔNICA RIZZOTTO  
(MÔNICA MAHASIN)

**O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS ÁRABES COMO CAMINHO PARA  
UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL CRÍTICA**

Tramandaí/RS

2022

MÔNICA RIZZOTTO

(MÔNICA MAHASIN)

**O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS ÁRABES COMO CAMINHO PARA  
UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de Licenciada em Pedagogia pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Igor Ghelman Sordi  
Zibenberg

Tramandaí/RS

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

Rizzotto, Mônica

O ENSINO DAS DANÇAS FOLCLÓRICAS ÁRABES COMO CAMINHO  
PARA UMA EDUCAÇÃO MÚLTICULTURAL CRÍTICA / Mônica  
Rizzotto. -- 2022.

57 f.

Orientador: Igor Ghelman Sordi Zibenberg.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus  
Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandaí,  
BR-RS, 2022.

1. Identidade. 2. Representação. 3. Diferença. 4.  
Danças folclóricas árabes. 5. Educação. I. Ghelman  
Sordi Zibenberg, Igor, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MÔNICA RIZZOTTO

**O ENSINO DAS DANÇAS ÁRABES COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO  
MULTICULTURAL CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do grau  
de Licenciada em Pedagogia pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Igor Ghelman Sordi  
Zibenberg

Data de aprovação: 15 de outubro de 2022

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Igor Ghelman Sordi Zibenberg  
UFRGS

---

Profa. Dra. Suelen Assunção Santos  
UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver aprendendo sempre.

À minha primeira professora de dança oriental, Suzana Cericatto, por me mostrar este outro mundo.

A todas as pessoas que contribuíram para a minha formação como ser humano e como profissional, seja ensinando, aprendendo, ou simplesmente caminhando junto neste caminho.

Um agradecimento especial aos povos desse pedaço de mundo que tanto me fascina, tanto em sua magnitude, como em sua simplicidade – do senhor pedindo *bakshish* (gorjeta) na rua no Cairo, aos mais renomados e reconhecidos profissionais da dança com quem estudei. Eu entrei em outra cultura e agradeço ter sido tão bem acolhida, e me tornado quem sou através, justamente, de nossas diferenças.

Como estudante de escola pública desde o ensino fundamental até a universidade, agradeço e honro o trabalho de cada cidadão e cidadã, pois este estudo é financiado pelo dinheiro de todos nós.

Agradeço à minha família, por tanto. Em especial à minha mãe, que fez este TCC mentalmente enquanto não pegava no sono, e que, juntamente com meu padrasto, fizeram demais para que eu conseguisse concluir este trabalho nos últimos dias, em sua casa, na minha cidade Natal.

À minha colega de apartamento em São Paulo, Rosecler Pandolfo, pelos cafés e compreensão com esta universitária coruja.

A todas as colegas de profissão que trocaram ideias comigo (Marina Peretto e Carla Carer) outras que, além disso, me indicaram ricos trabalhos e um pouco de seu precioso tempo. Entre elas, Roberta Malheiros, Luísa Ruas, Muna Zaki, Nina Paschoal e Naiara Assunção (vocês vão ver este sobrenome inúmeras vezes ao longo deste trabalho).

Ao meu professor orientador, que viu tudo isso nos meus olhos em nossa primeira conversa, quando comecei a falar sobre este encontro cultural após relatar outro caminho tinha em mente para pesquisa: “Mônica, os seus olhos brilharam quando você falou da cultura. É sobre isso que você tem que pesquisar”.

Enquanto o brilho nos olhos importar, há esperança.

## RESUMO

Este é um trabalho de revisão bibliográfica com pesquisa qualitativa que objetiva compreender a relevância do estudo das danças folclóricas árabes como um caminho para a educação multicultural crítica. Na fundamentação teórica são abordados conceitos trazidos a partir dos Estudos Culturais, entre eles os de identidade, diferença e representação, e de trabalhos científicos que tratam da dança na educação e das danças folclóricas árabes especificamente. As danças folclóricas árabes entram como um rico meio de se analisar, problematizar e ressignificar a intrincada relação entre Ocidente e Oriente, que envolve questões de identidade, diferença e representação a partir da análise crítica de relações de poder. Foi feita, então, uma relação entre os trabalhos científicos que abordam a prática de danças folclóricas árabes (sendo “dança do ventre” – aspas explicadas ao longo deste trabalho – o termo mais encontrado nos trabalhos científicos analisados) com a fundamentação teórica no sentido de ilustrar, questionar e pensar o ensino de danças folclóricas árabes como um caminho para uma educação multicultural crítica. Os resultados foram apresentados em três categorias de análise: i) a “dança do ventre” como produto do Orientalismo: como tudo começou; ii) Orientalismo no Brasil: dos mitos de origem ao silenciamento das mulheres árabes e iii) o potencial das danças folclóricas árabes para uma educação multicultural crítica, trazendo trabalhos que apresentam o potencial transformador da dança e das danças folclóricas árabes especificamente. Por fim, são feitas algumas considerações em relação à importância da formação de docentes críticos para que se tenha uma educação não apenas multicultural, mas crítica, seja na escola de ensino formal ou em escolas de dança, dada a importância devida que esta prática pedagógica envolve.

**Palavras-chave:** Identidade. Representação. Diferença. Educação. Danças folclóricas árabes.

## **TEACHING ARAB FOLK DANCES AS A PATH TO A CRITICAL MULTICULTURAL EDUCATION**

This is a bibliographic review work with qualitative research that aims to understand the relevance of the study of Arab folk dances as a path to Critical Multicultural Education. In the theoretical foundation, I researched concepts from the Cultural Studies, among which concepts of identity, difference and representation, and from scientific papers that deal with dance in education and Arab folk dances specifically. Arab folk dances can be a rich means of analyzing, problematizing and re-signifying the intricate relationship between the Orient and the Occident, which involves matters of identity, difference and representation from the critical analysis of power relations. A relationship was then made between the scientific papers that approach the practice of Arab folk dances (being "belly dance" - quotes explained throughout this paper - the term mostly found in the analyzed scientific papers) with the theoretical foundation in the sense of illustrating, questioning and thinking about the teaching of Arab folk dances as a path to Critical Multicultural Education. The results were presented in three categories of analysis: "belly dancing" as a product of Orientalism: how it all began; Orientalism in Brazil: from myths of origin to the silencing of Arab women; and the potential of Arab folk dances for Critical Multicultural Education, referring to papers that present the transforming potential of Arab folk dance and dances specifically. Finally, some considerations are made regarding the importance of training critical teachers in order to have an education that is not only multicultural, but critical, whether in formal schools or in dance schools, given the due importance that this pedagogical practice involves.

### **Keywords:**

Identity. Representation. Difference. Education. Arab folk dances.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Fontes pesquisadas sobre dança na educação e danças folclóricas árabes.....	30
Quadro 2 — Fontes que abordam o contexto histórico (orientalista) que deu origem ao nome “dança do ventre” .....	31
Quadro 3 — Fontes que abordam o contexto (orientalista) das danças folclóricas árabes no Brasil.....	37
Quadro 4 — Fontes que trazem exemplos do potencial das danças folclóricas árabes (e da dança na educação) para uma Educação Multicultural Crítica.....	43



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1.1 Apresentação</b> .....	9
<b>1.2 Objetivo geral</b> .....	11
<b>1.3 Objetivos específicos</b> .....	12
<b>1.4 Justificativa</b> .....	12
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	14
<b>2.1 A contribuição dos Estudos Culturais para o ensino de danças folclóricas árabes em uma perspectiva multicultural crítica</b> .....	14
<b>2.1.1. O Orientalismo</b> .....	21
<b>2.2 As danças folclóricas árabes</b> .....	24
<b>2.3 Metodologia</b> .....	28
<b>3 RESULTADOS</b> .....	30
<b>3.1 A "dança do ventre" como produto do Orientalismo: como tudo começou</b> .....	31
<b>3.2 Orientalismo no Brasil: dos mitos de origem ao silenciamento da mulher árabe</b> .....	36
<b>3.3 O potencial das danças folclóricas árabes para uma Educação Multicultural Crítica</b> .....	42
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Apresentação**

O meu primeiro encontro com a cultura árabe aconteceu em uma aula inesperada de dança oriental, na época apresentada como “dança do ventre”, na pequena cidade de Guaporé, na serra gaúcha (região de imigração italiana).

Foi no século passado, no ano de 1998. Um tempo distante, se considerarmos a velocidade dos avanços tecnológicos. O meu primeiro celular chegou anos depois, a internet discada também. Nossas aulas eram com uma única fita cassete, que hoje sabemos que era um álbum de George Abdo. Na época, era apenas “música árabe”.

Eu tinha 14 anos e as pessoas mais diferentes com quem tive contato nunca foram tão diferentes assim. Era circundada por outras pessoas de origem italiana, brancas em sua esmagadora maioria. Em relação a lugares, havia conhecido algumas poucas cidades do Rio Grande do Sul e alguma praia de Santa Catarina.

Na escola, fileiras de estudantes estudando para passar na prova. Não consigo lembrar de nenhuma passagem pelo Egito ou qualquer lugar do Oriente em nenhuma aula. Se houve, para mim, não foram significativas a ponto de serem lembradas, e tenho a leve impressão de que eu me lembraria.

Como todas, ou quase todas as meninas da minha idade, eu estava muito preocupada em ter um corpo aceitável. Via-me com lente de aumento, uma típica distorção de imagem da adolescência – tempo de dietas malucas e uma preocupação muito maior com a aparência do que a essência, apesar de ter sido sempre uma típica “boa aluna” – com dificuldade nas exatas, é claro.

O fato é que, na busca de uma atividade física que modelasse o corpo (lembro que foi o termo usado na época), iniciei aulas de dança com a professora Suzana Cericatto, que se dispôs a me atender no turno da tarde, na academia que eu já frequentava.

Para atender aos meus nobres objetivos, ela sugeriu samba e dança do ventre. A primeira aula foi de samba, e eu até gostei. Mas quando cheguei para a segunda aula, que seria sobre a então totalmente desconhecida “dança do ventre”, no primeiro segundo em que a vi com um traje tradicional de dança vermelho, enrolada em um véu da mesma cor, e ouvi aquela música exótica, estranha,

diferente e ao mesmo tempo envolvente de uma forma que não sei explicar, eu pensei: “Meu Deus, eu não sei o que é isso, só sei que é isso que eu quero para mim”.

Um amor à primeira vista que perdura até hoje. O início de uma verdadeira transformação, que continua a me surpreender a cada dia. O outro lado do mundo estava diante de mim, através da música e da dança, e eu simplesmente me entreguei à aventura de viajar sem sair da minha cidade.

O encantamento e a imaginação foram dando lugar a uma visão mais próxima da cultura árabe, deste lugar do outro, do diferente, que alargou meus horizontes e me fez perceber que o mundo é plural e que justamente pela *diferença* eu estava a crescer, a me conhecer, a me procurar e me encontrar, e me sentir mais humana, mais “gente”, neste caminho.

Quase que como uma consequência inevitável, depois de alguns bons anos, me tornei professora e abri meu estúdio de dança para viver mais deste mundo e compartilhar dos meus saberes e experiências de até então.

A minha primeira viagem de avião foi para o Egito, quando realizei o sonho de conhecer este país e estar entre as pessoas e bailarinas locais, em 2007. Começava aí outro capítulo importante na minha história: havia realmente outro mundo, e em muitos aspectos, diferente do que eu imaginava.

Eu tive a sensação de estar em outro planeta, mas que se mostrou muito familiar e acolhedor em muito pouco tempo. A intensidade do aprendizado a cada minuto vivido naquele país de terceiro mundo, com diferença social gigantesca, cheio de pó e um modo de viver semelhante ao caos do trânsito do Cairo – para se evitar falar somente no deserto e nas maravilhas arquitetônicas do Antigo Egito – foi arrebatadora. Um misto de surpresa e encantamento misturado com estranheza foi sendo digerido ao longo dos anos que passaram e principalmente com as viagens de estudo que realizei na sequência, cada uma única, reveladora e agente de um aprendizado rico e intenso sobre o conceito plural de culturas, a dança, os modos de viver e de se relacionar, a sabedoria popular, mas sobretudo, um aprendizado que se construiu – e continua reverberando - justamente a partir da diferença e da oportunidade de ser o outro, o diferente, em uma cultura que me fascinava, mas que não era a minha.

Testemunhar ao longo de 17 anos de docência nesta dança o rico processo de aprendizado das danças folclóricas árabes e a aproximação com a cultura do outro que ele proporciona, dediquei esta pesquisa a investigar o que, afinal, acontece neste intercâmbio a partir de referências científicas, trazendo um olhar de pesquisadora crítica em educação em formação.

Como tal, proponho neste trabalho apresentar o ensino de danças folclóricas árabes como um caminho para uma educação multicultural crítica. Para tanto, apresento, na fundamentação teórica, os conceitos a partir de autores e autoras de trabalhos científicos da área dos Estudos Culturais que se relacionam com o contexto do ensino de danças folclóricas árabes, com destaque para o conceito de Orientalismo desenvolvido por Edward Said no ano de 1978 e como ele se relaciona com os conceitos dos demais trabalhos dos Estudos Culturais.

Ainda na fundamentação teórica, embora este trabalho não seja uma pesquisa sobre as danças folclóricas árabes em si, introduzo algumas informações gerais sobre as danças folclóricas árabes, com atenção especial ao que se convencionou chamar de “dança do ventre”, que são fundamentais para compreender um pouco do que se tratam, o caminho percorrido para chegarem no Ocidente, a carga pejorativa que o nome carrega e as relações de poder envolvidas neste processo.

Como resultados, foram considerados artigos, teses e dissertações que retratam experiências do ensino de danças folclóricas árabes (que, em suma, se reportam à dança do ventre como objeto de pesquisa), além de questionamentos trazidos por Marques (2020, 2021) acerca da relação entre dança (em um contexto geral) e educação com a contribuição de conceitos de Freire (1979), que apontam aspectos da docência que dialogam com a proposta deste trabalho. O critério de seleção destes trabalhos considerou a possibilidade de relação entre os resultados obtidos e os conceitos encontrados a partir dos Estudos Culturais.

Além disso, como parte importante da formação de professores críticos, serão apresentadas situações ocorridas no Brasil que merecem nossa atenção e cuidado no que tange às consequências de determinadas práticas e determinados discursos no contexto das danças folclóricas árabes.

## **1.2 Objetivo geral**

Este trabalho objetiva compreender a relevância do estudo das danças folclóricas árabes como um caminho para a Educação Multicultural Crítica.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Identificar publicações científicas que trazem uma visão pós-estruturalista das questões de identidade, diferença e diversidade pertinentes ao contexto de ensino de danças folclóricas árabes numa perspectiva multicultural crítica.
- Descrever as relações de poder envolvidas na relação de identidade Ocidente x Oriente, servindo esta como exemplo da importância do outro para a compreensão e formação da própria identidade.
- Identificar de que forma o Orientalismo influenciou a construção social das representações do outro na dicotomia Ocidente x Oriente e suas implicações nos contextos atuais de ensino de danças folclóricas árabes.

### **1.4 Justificativa**

Formamos a nossa identidade a partir do outro. Saber o que somos implica saber o que não somos (SILVA, 2000). O “eu” e o “outro” são temas fundamentais do currículo, desde a pré-escola (BRASIL, 2018).

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2018, p. 40).

Abordar a cultura árabe é trazer à tona um dos maiores conflitos entre o “eu” e “o outro”: Ocidente x Oriente. Edward Said, em seu clássico dos Estudos Culturais “Orientalismo” (2003), aborda profundas questões de identidade a partir de sua tese de que a Europa inventou um conceito de Oriente, mantido até hoje.

A repetição de inverdades, ou mitos, ou estereótipos, pode ser interrompida. Um mundo redondo, e não fatiado ao meio, com um abismo entre “Oriente” e “Ocidente” (e toda a anulação de singularidades que tal dicotomia invariavelmente

provoca) pode ser construído. Este abismo, que vem sendo reforçado das mais diversas formas, pode servir de exemplo para a desconstrução de qualquer outra distância entre etnias, comunidades e grupos sociais. Além disso, se o discente aprende a questionar o senso comum, as ideias (e preconceitos) estabelecidas e difundidas na mídia, ele imediatamente poderá perceber que muito do que ouve pode e deve ser questionado.

Quando percebemos que chegando mais perto do “outro” a visão pode ser diferente, isso pode ser aplicado nas mais diversas relações humanas. Criar o gosto pela arte, pelo novo, pelo desconhecido, por outras formas de viver, de se movimentar, de se vestir, de falar, é uma maneira de borrar fronteiras e ver o mundo menor, para tornar o ser humano maior.

A diversidade, a identidade e a diferença estão entre os temas que serão abordados nesta pesquisa a partir de uma abordagem pós-estruturalista dos Estudos Culturais. Esta abordagem, conforme Silva (2000), não se satisfaz em promover a aceitação pacífica da diversidade, simplesmente celebrando-a. Ela traz o questionamento do porquê das diferenças, buscando formar cidadãos críticos, capazes de perceber as relações de poder envolvidas em toda e qualquer relação de identidade.

O mundo globalizado tornou-se pequeno. Trazer diferentes culturas para a sala de aula, seja na escola de ensino formal, seja em outros espaços, é enriquecedor. Trazer uma cultura do outro lado do mundo é aproximar fronteiras e estreitar laços – é favorecer as conexões humanas. E neste contexto, proporcionar momentos de estranhamento e conexão, problematizando questões como a percepção da identidade e da diferença – considerando, conforme Silva (2000, p. 76) “a diferença como ponto de partida”.

Todos estes aspectos podem ser trabalhados através do ensino de danças folclóricas árabes, pois elas envolvem aspectos culturais que vão desde o idioma, a geografia, a história contada no movimento (de um grupo social e do indivíduo, com sua própria história e sua individualidade), a música, os hábitos, os costumes – enfim, um universo a ser descoberto, olhado, experimentado.

Além disso, por ser uma atividade artística, a dança desenvolve a “sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a comunicação humanas” (STOKOE;

HARF, 2015, p. 17). As autoras ainda afirmam que a expressão corporal é uma “linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se” (STOKOE; HARF, 2015, p. 17), e isso tudo dentro de um universo totalmente diferente, de outra cultura, do outro lado do mundo – o que é extremamente interessante, desafiador, instigante e surpreendente.

Parte-se do todo, para a parte. Do grupo social, para o indivíduo. Do outro, para si, a partir de uma perspectiva multicultural crítica.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para fundamentar esta pesquisa, apresento nesta seção os conceitos e o aporte teórico encontrados na bibliografia pesquisada considerados pertinentes e de fundamental importância para a compreensão dos resultados apresentados e aprimoramento da prática pedagógica.

### **2.1 A contribuição dos Estudos Culturais para o ensino de danças folclóricas árabes em uma perspectiva multicultural crítica**

Problematizar o que se considera cultura e as relações de poder envolvidas na formação do conceito pode ser um bom início para um caminho para uma educação multicultural crítica. Para isso, inicio esta seção trazendo conceitos de *cultura* pelo dicionário filosófico de Abbagnano (2007), precedidas pelas palavras de Veiga-Neto (2003) acerca da importância do alargamento da percepção do que vem a ser cultura e das relações de poder envolvidas em sua concepção, conforme segue:

Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. (VEIGA-NETO, 2003, p. 5).

Abbagnano (2007) apresenta dois significados básicos de *cultura*: “No primeiro e mais antigo, significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 225), vendo seu fim último na “vida teórica,

inteiramente dedicada à busca da sabedoria superior” (ABBAGNANO, 2007, p. 225). O primeiro significado de cultura passou por transformações ao longo do tempo, tendo incorporado desde questões religiosas até o “enciclopedismo, isto é, conhecimento geral e sumário de todos os domínios do saber” (ABBAGNANO, 2007, p. 226). Vale mencionar, também, algumas das considerações do autor em relação à cultura geral. Segundo ele, podemos dizer que é

“aberta”, ou seja, não fecha o homem num âmbito estreito e circunscrito de idéias e crenças. O homem “culto” é, em primeiro lugar, o homem de espírito aberto e livre, que sabe entender a ideias e crenças alheias ainda que não possa aceitá-las ou reconhecer sua validade. Em segundo lugar, e por consequência, uma cultura viva e formativa deve estar aberta para o futuro, mas ancorada no passado. Nesse sentido, o homem culto é aquele que não se desarvora diante do novo nem foge dele, mas sabe considerá-lo em seu justo valor [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 228).

No segundo significado, “indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados e polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p. 225). O autor, ao discorrer mais sobre o termo, afirma que a palavra “é especialmente usada por sociólogos e antropólogos para indicar o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade” (ABBAGNANO, 2007, p. 228).

Cultura, em outras palavras, é um termo que se pode designar tanto a civilização mais progressista quanto as formas de vida social mais rústicas e primitivas. Nesse significado neutro, esse termo é empregado por filósofos, sociólogos e antropólogos contemporâneos. Tem ainda a vantagem de não privilegiar um modo de vida em relação a outro na descrição de um todo cultural. De fato, para um antropólogo, um modo rústico de cozer um alimento é um produto cultural tanto quanto uma sonata de Beethoven. (ABBAGNANO, 2007, p. 229).

Segundo Valentim (2018), é através da cultura que os sujeitos adaptam-se ao meio e o adaptam a si mesmos, transformando-o. Nas ciências humanas, ela é mais do que um conceito:

refere-se ao respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (VALENTIM, 2018, p. 19).



Há, todavia, questões de relações de poder que perpassam as definições acima mencionadas e fazem surgir outros usos das palavras que envolvem uma percepção elitista monocultural, o que leva a usar o termo cultura como “elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Veiga-Neto (2003) aponta o conceito elitista de Cultura, considerada única e universal, como um obstáculo para as transformações sociais e educacionais que muitos almejam. Segundo o autor, nos últimos séculos aceitou-se, sem questionamentos, que “cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor”, sendo a educação o caminho para se chegar às “formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas *pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos*” [grifo nosso] (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Interessante perceber o quanto ainda estamos bastante vinculados ao que se considera *alta cultura*, em detrimento da *baixa cultura*, para usar termos advindos de uma situação de hegemonia europeia, ou seja, da suposta superioridade do conhecimento produzido neste continente. A diferenciação entre *alta cultura* e *baixa cultura*, por exemplo, provém do século XVIII, quando

intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

O conceito de Cultura descrito acima está fortemente presente nos mais diversos setores da sociedade e influencia na categorização das diferentes formas de dança e métodos de ensino<sup>1</sup>.

Com os questionamentos de áreas de conhecimento como a antropologia, a linguística, a filosofia, a sociologia e posteriormente os Estudos Culturais, entra, em

---

<sup>1</sup> As implicações do uso deste conceito serão abordadas no capítulo 3 deste trabalho.

contraponto à Cultura (singular, inicial maiúscula), o termo plural *culturas* (Costa, 2000).

Wortmann, Costa e Silveira (2015) apontam que a educação brasileira iniciou a leitura de textos do campo dos Estudos Culturais apenas na década de 1990 - sendo esta abordagem relativamente recente, tendo estado por muito tempo pouco aberta às questões multiculturais, adotando

materiais pedagógicos que por muitas décadas privilegiaram um determinado modelo de sociedade ideal (ocidental, europeizada, "civilizada"), [...] sob a inspiração de ideais ditos universalistas (que nada mais eram do que a atribuição de "universal" a alguns parâmetros e atributos, com a desqualificação dos outros). (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 40).

A Pedagogia vem trazendo cada vez mais a necessidade de se formar cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos (CANEM, 2010), além de conscientes e críticos, capazes de perceber, questionar e intervir na realidade em que vivem.

Na construção do conhecimento de si e do outro, faz-se necessário olhar para as questões multiculturais, não apenas na grande diversidade que compõe nosso país, mas num mundo globalizado que não permite fechar as ideias dentro de fronteiras ilusórias. Como afirma Said (2003, p. 25), "o mundo tem uma interdependência efetiva entre partes que não deixa nenhuma possibilidade genuína de isolacionismo".

O multiculturalismo na educação é caminho para a "transformação social, ou seja, a forma como compreendemos e nos relacionamos com o outro" (CAPRINI; LIMA, 2018, p. 50), além de romper o "caráter monocultural da escola" (CANDAU, 2012, p. 70).

Veiga-Neto (2003, p. 13) chama atenção para o "tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural":

A epistemologia monoculturalista assume, inescapavelmente, uma postura intelectual arrogante porque única e, no limite, de conteúdo determinável e, por isso, de cunho determinista. Nesse caso, cabe à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona. (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Podemos ir ainda mais longe. Segundo Silva (2000, p. 73), “o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Segundo o autor, limitar-se a proclamar a existência da diversidade não é base suficiente para uma “pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 73).

Como afirmam Caprini e Deorce (2018), é preciso pensar, portanto, em uma Educação Multicultural Crítica, que objetiva rever conceitos, práticas e estereótipos culturais na prática pedagógica – o que somente acontecerá com um corpo docente “pensante, reflexivo e intelectual, capaz de considerar as questões sociais que envolvem sua profissão como elemento dinamizador” (CAPRINI; DEORCE, 2018, p. 11).

A partir desta ótica, Veiga-Neto (2003) também afirma que, não mostrando o que mundo é, mas como ele se constitui nos jogos de poder e saber por aqueles que falam no e do mundo, podendo-se criar outras formas de estar nele.

“Trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado de mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Justamente por falta de uma perspectiva crítica, perpetuam-se práticas pedagógicas, na própria escola, que reforçam a discriminação. Caprini e Deorce (2018) citam como exemplos a prática de abordar o índio e o negro nos dias do índio e da consciência negra, respectivamente, sem um trabalho crítico e contextualizado. Desta maneira, pode ficar implícito que o outro é tão exótico que até um dia especial foi estabelecido para tratar dele, no lugar de inseri-lo dentro dos contextos das aprendizagens durante todo o ano, mostrando também sua força na sociedade e não apenas as situações de dominação, de forma crítica.

Como já mencionado, “O eu, o outro e o nós” é tema previsto pela Base Nacional Comum Curricular desde a Educação Infantil. Para tratar desta intrincada relação, podemos nos apoiar em Silva (2000), que ao afirmar que não basta abordar a existência da diversidade, sugere uma teoria que problematiza “a *produção* da identidade e da diferença”, (SILVA, 2000, p. 74, grifo do autor), levando em

consideração as relações de poder envolvidas neste processo. Temos aqui, então, a Educação Multicultural Crítica.

Entre as reflexões propostas, está o fato de a identidade e a diferença não existirem independentemente no mundo natural, ou seja, precisam ser “ativamente produzidas, [...] são criações sociais e culturais e instituídas somente por atos de fala” (SILVA, 2000, p. 76). Nesta perspectiva, a proposta é partir da diferença para a formação da identidade, e não o contrário, fazendo o movimento inverso à nossa tendência de tomarmos “aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2000, p. 76).

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 81).

Segundo Hall (2005), o que caracteriza as sociedades da modernidade tardia (a partir da segunda metade do século XX), é a diferença:

elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos (HALL, 2005, p. 17).

Relações de identidade são tão importantes, complexas e determinantes que, se olharmos ao nosso redor, boa parte dos conflitos entre indivíduos, grupos, comunidades, etnias, classes sociais, governos, e uma infinidade de exemplos partem de uma divisão do mundo social entre “nós” e “eles”, o que é, segundo Silva (2000), um processo de classificação, e dividir e classificar significa hierarquizar. “Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos sociais assim classificados” (SILVA, 2000, p. 82).

Para Silva (2000), “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (SILVA, 2000, p. 83). Segundo o autor, este processo sutil de normalização leva ao caminho oposto de alguma possibilidade de equidade nas diferenças, pois sugere uma identidade como desejável em detrimento de todas as demais.

Atualmente surgem cada vez mais complexas discussões acerca das identidades. Hall (2005) aponta a necessidade de crise de identidade (que permanece, na verdade, sempre aberta) para que ela seja colocada em questão:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia<sup>2</sup>. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13).

Silva (2000) afirma que outro sistema linguístico e cultural, arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder é a representação, da qual a identidade e a diferença são estreitamente dependentes. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91), sendo necessário, para uma educação crítica, “questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p. 91)<sup>3</sup>.

“O pensamento binário é um dos aspectos que dá sustentação para a lógica da representação” (SANTOS, 2015, p. 15). Em Said (2003) vemos um forte questionamento dos sistemas de representação no binarismo Oriente x Ocidente, sendo aqui o Ocidente o detentor do poder de classificar e definir o que é “oriental”, o que será abordado ao longo deste trabalho.

Além dos conceitos de Ocidente e Oriente, que vão muito além de localização geográfica, é importante mencionar outro conceito que sempre surge nas mais diversas situações, mas invariavelmente, no contexto de ensino das danças folclóricas árabes: o de *culturas nacionais*. Para Hall (2005), as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, são formadas e transformadas no interior da *representação* (grifo do autor) e são, também, uma estrutura de poder cultural. Podemos ver a importância do conceito para, inclusive, a formação da identidade:

---

<sup>2</sup> Em uma sociedade que muitas vezes cobra uma identidade bem resolvida e definida, preferencialmente dentro dos padrões ditos aceitáveis, uma afirmação como esta por si só já pode proporcionar um certo alívio da necessidade de, mais do que entrar em padrões, saber exatamente em qual forma entrar, e lá ficar.

<sup>3</sup> Os sistemas de representação que contribuíram para que o Oriente e as danças folclóricas árabes sejam vistas como são por boa parcela da população são questionados e descritos, ainda que um pequeno recorte, no capítulo 3 deste trabalho, sendo introduzidos na próxima seção intitulada “O Orientalismo”.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* [grifo do autor] – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. (HALL, 2005, p. 50).

Benedict Anderson (1983 APUD HALL 2005) argumenta que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são *imaginadas*” [grifo nosso]. (HALL, 2005, p. 51).

Hall (2005), ao questionar se a identidade nacional anula e subordina a diferença cultural, argumenta que “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural” (HALL, 2005, p. 59). Além disso, afirma o autor que:

as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero [...], são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural [...]. No entanto, as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas* [grifo do autor]. (HALL, 2005, p. 50; 62).

Acerca da não consideração das singularidades presentes em uma cultura nacional unificada, podemos nos apoiar em Santos (2015) para elucidar questões de representação inerentes a este processo:

A representação, no sentido clássico, significa conter a semelhança da coisa a ser conhecida ou reconhecer a equivalência entre termos particulares e, portanto, é prisioneira da universalidade ou da generalidade, visto que não pode apreender ou não se interessa por apreender o que há de singular e único no objeto. Um objeto singular é um objeto único e insubstituível. A representação, seja ela finita ou infinita, não se desvincula do princípio da identidade, pois indica a imagem ou a ideia de alguma coisa e considera o conhecimento como semelhança do objeto com o conceito. A matéria enquanto objeto, e a forma enquanto conceito. (SANTOS, 2015, p. 29).

### 2.1.1. O Orientalismo

---

<sup>4</sup> Este fato (o de imaginar uma identidade nacional) influenciou diretamente o material produzido por franceses quando estiveram no Egito no final do século XVIII e início do século XIX, ao produzirem pinturas orientalistas de mulheres que não tinham acesso e por isso foram retratadas, também, conforme sua imaginação, e apresentadas à Europa. Tais pinturas permeiam o imaginário (novamente) das sociedades em relação às mulheres do Oriente. Voltarei a este ponto no capítulo 3, tendo como principal fonte Assunção (2018, 2021, 2022).

Na seção anterior foi apresentado um pouco da problemática envolvida em apresentar a identidade de uma nação como unificada, visto que neste processo se perdem e se ignoram as múltiplas características e diferenças presentes nos diversos grupos sociais de um país. Vejamos agora, como exemplo de unificação de identidade e as questões de representação (e as relações de poder envolvidas) em dois grandes blocos de “nós” e “eles”: a intrincada relação entre Ocidente e Oriente.

Said (2003), “um palestino cristão que foi erradicado e viveu nos Estados Unidos”, (BATALHA, 2017), trata das relações de identidade – e por isso, de poder – envolvidas na concepção de Oriente que o Ocidente criou, difundiu e até hoje investe materialmente: um Oriente estático, exótico e, por vários séculos, silenciado<sup>5</sup>, contrastando com um Ocidente dinâmico, universalista e racional (BATALHA, 2017, p. 178).

Said (2003) concorda com Silva (2000) ao afirmar que “nem o termo “Oriente” nem o conceito de “Ocidente” tem estabilidade ontológica; ambos são construídos de esforço humano” (SAID, 2003, p. 13). Ele também diz não ter um Oriente real a defender, mas tem, contudo, enorme consideração pela fortaleza das pessoas daquela parte do mundo, bem como por seu esforço de continuar lutando por sua concepção do que são e do que desejam ser (SAID, 2003, p. 13).

Ainda sobre a identidade, Said (2003, p. 27) aponta o Oriente, “lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas”, como sendo o rival cultural e uma das imagens mais profundas e mais recorrentes do outro que a Europa já teve. “Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade, experiência contrastantes.” (SAID, 2003, p. 28).

Encontramos o exotismo neste Outro também nas palavras de Robins (1991, p. 25, apud Hall, 2005, p. 79):

Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações “estrangeiras” têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu Outro.

---

<sup>5</sup> Este “silenciamento” ressurgirá no capítulo 3.2, que abordará o Orientalismo e o silenciamento da mulher árabe no Brasil.

Vemos aqui a importância do outro (a diferença) para a formação da identidade, ainda que sempre em construção, mas também a problematização de relações de poder envolvidas neste processo. Said (2003) discute sobre um novo conceito de Orientalismo como discurso (e não o conceito de quem ensina, escreve ou pesquisa sobre o Oriente), que se traduz em como

a cultura europeia foi capaz de manejar – e até produzir, o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período do pós-Iluminismo (SAID, 2003, p. 29).

Percebemos até hoje os efeitos de “uma dominação absoluta em nome da razão ocidentalizada revestida de um processo “civilizador” (BATALHA, 2017, p. 178) de uma “região geograficamente imaginada, construída a partir de concepções religiosas, morais e econômicas divergentes e imutáveis” (BATALHA, 2017, p. 178). Elas estão no estereótipo de um Oriente atrasado, onde vivem árabes terroristas que só pensam em guerras – e parecem gostar delas, ao contrário de nós, “afinal de contas, diz o coro, a força é a única linguagem que aquela gente entende” (SAID, 2003, p. 17).

A relação de poder do Ocidente sobre o Oriente aparece com clareza na obra de Hall (2005), quando, ao abordar o tema da globalização, afirma que continuam a existir “relações desiguais de poder cultural entre “o Ocidente” e “o Resto”” [grifo nosso] neste fenômeno que, embora afete o mundo inteiro, “seja essencialmente um fenômeno ocidental” (HALL, 2005, p. 78). Para defender esta ideia, Hall (2005, p. 78) cita Robbins (1991, p. 25): “[...] o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais”.

Em meio aos efeitos intensos e constantes da globalização, onde “o mundo é menor e as distâncias são mais curtas” (HALL, 2005, p. 69), é importante perceber o quanto as questões de identidade, diferença, representação e as relações de poder que envolvem estes conceitos fazem parte da nossa realidade.

Outro importante conceito dentro dos estudos culturais é o *capital cultural* (BORDIEU, 1979). No contexto desta pesquisa, cabe ressaltar duas formas nas quais ele se apresenta: “(1) incorporado nos estilos, maneiras e modos de ser das pessoas, assim como em suas expressões e interações sociais; (2) Manifesto na apreensão do



capital cultural por meio da literatura, do currículo e da avaliação do conhecimento escolar, estilos musicais, *danças* e artes [grifo nosso], assim como na maneira como estes são produzidos e os lugares em que se tornam públicos [...]” (VALENTIM, 2018, p. 22).

Cabe a esta pesquisa abordar, entre as manifestações do capital cultural, as danças. Falemos um pouco sobre as danças praticadas nos países árabes.

## 2.2 As danças folclóricas árabes

Chegamos, então, a uma questão problemática: escolher um termo para abordar as danças consideradas “árabes”. Aspas porque não posso ignorar o conflito étnico na fala de muitos egípcios, sejam eles e elas da área da dança ou não, ao se referirem aos árabes como os “outros”, afinal, eles são “egípcios, não árabes”<sup>6</sup>, embora morem na “República Árabe do Egito”.

A importância deste país no cenário da dança oriental e do folclore árabe se faz notar nas palavras de Dib (2009):

As danças folclóricas do Egito foram as mais executadas e divulgadas por causa da hegemonia egípcia em relação ao cinema. Por esta razão elas são, ainda hoje, as danças folclóricas árabes mais conhecidas no Ocidente. (DIB, 2009, p. 102).

Talvez menos conhecidas, mas não menos importantes, estão as danças de outros países árabes, em especial as de países como Líbano, Síria e Palestina, sendo a *dabke*<sup>7</sup> a mais conhecida; Emirados Árabes Unidos (o *khaliji*) e mais recentemente danças do Iraque, entre outras, para citar o que mais tenho visto no meio da dança.

Através de suas danças entramos em contato com aspectos históricos, sociais e culturais, muitos destes vindos de ações do cotidiano que foram sendo repetidas ao longo da história. Stokoe e Harf (2015) explicam o processo de transformação de uma ação funcional em dança:

---

<sup>6</sup> Escrevo isso a partir do que ouvi dos próprios egípcios em sua terra, sem a pretensão de desenvolver esta discussão, mas apenas para citar o que grita nos meus ouvidos todas as vezes em que surge a questão de se referir aos egípcios como árabes.

<sup>7</sup> Dança de roda realizada em diversas comemorações, por homens e mulheres, especialmente em casamentos.

Coçar-se também é uma resposta corporal, mas ninguém poderia dizer que coçar-se para eliminar uma incômoda sensação seja dança. Não obstante, aquele que se coça de forma organizada e rítmica, com um fim expressivo e comunicativo determinado, pode transformar o caráter meramente funcional de tal ato numa dança da “coceira”. Esse mesmo ato é aplicável em qualquer ação cotidiana. (STOKOE; HARF, 2015, p. 16).

Da mesma forma, cada folclore de uma determinada região de um país traz gestos e movimentações que fazem ou fizeram parte da vida das pessoas, influenciando sua expressão corporal ao dançarem, que é influenciada, entre outros fatores, pelo clima e pela geografia (DIB, 2009).

Podemos ver o potencial de se chegar à cultura do outro pela dança através das palavras de Dib (2009, p. 142): “Viver em um lugar, e senti-lo, é registrado nos músculos e ossos. A repetição de determinados movimentos no cotidiano imprime marcas na postura e ativa grupos musculares específicos”:

Os corpos fortes, moldados pelo trabalho duro na terra, se movimentarão no cotidiano e em suas danças de forma diferente daqueles criados no conforto da cidade. Músculos utilizados com constância tornam-se fortes e, muitas vezes, suas fibras acabam por encurtar-se, o que dificulta a execução de movimentos sutis ou daqueles que exijam muita flexibilidade. A estrutura muscular, ligada a determinado modo de vida e atividades cotidianas, influenciará a maneira de movimentar-se, a postura e seus gestos. Consequentemente, a dança produzida por este grupo utilizará movimentos que sejam adequados a esta estrutura. (DIB, 2009, p. 143).

O ensino de folclore árabe<sup>8</sup> traz um universo de situações e expressões que demonstram aspectos culturais inerentes àqueles povos, sendo que

o estudo desta tradição cultural constitui em uma rica fonte para o entendimento das relações entre Oriente e Ocidente, assim como os fluxos culturais entre essas duas regiões consideradas tão antagônicas. (ASSUNÇÃO, 2018, p. 19).

Entre as danças do Oriente Médio e do norte da África, a que mais se popularizou numa escala global é a então chamada “dança do ventre”<sup>9</sup>, a qual é

---

<sup>8</sup> Optei por utilizar o termo *danças folclóricas árabes* neste trabalho para designar as danças (folclóricas ou populares) encontradas nas diferentes regiões dos países árabes, por carregarem muitas características e peculiaridades culturais locais que podem ser abordadas na prática pedagógica. Todavia, serão ignoradas distinções entre possíveis categorias de dança (como folclóricas e populares) e em qual delas se encontraria a então chamada “dança do ventre”, com toda a problemática de nomenclatura e conceito que o termo envolve. Refiro-me, então, a todas as danças do Oriente Médio e partes do norte da África, sem distinção.

<sup>9</sup> Por razões que serão parcialmente abordadas neste trabalho, opto por utilizar, como professora e bailarina, o termo dança oriental (tradução do nome em árabe *raks sharki*), mas mantereirei o uso do termo dança do ventre para me manter fiel à nomenclatura utilizada nos artigos pesquisados.

abordada pela quase totalidade dos artigos encontrados. Todavia, não há evidências de que o folclore árabe propriamente dito (fazendo aqui a distinção que lhe cabe) não tenha sido incluso nas práticas, considerando, então, o termo dança do ventre como termo geral, incluindo o folclore árabe.

Vejamos então, dentro de um universo que poderia ser abordado, mas que não é o foco desta pesquisa, algumas considerações introdutórias sobre esta dança e a problemática de nomenclatura que a envolve por Assunção (2021, p. 12):

Hoje, a “dança do ventre” [observe as aspas] é praticada mundialmente e, portanto, o primeiro desafio que se apresenta é dar um nome e definir esta dança. Dança do ventre (e as palavras análogas em línguas latinas *danse du ventre*, *danza del vientre* e *danza del ventre*), *belly dance*, dança oriental, *raqs sharqi* ( شرقى رقصة ), *raqs baladi* ( بلدى رقصة ) são todos termos usados às vezes como sinônimos e traduções diretas entre si e às vezes não. Em geral, eles se referem a práticas de dança com origens no Norte da África e no Oriente Médio “caracterizadas por um repertório central de movimentos do torso, incluindo movimentos articulados do quadril e dos ombros, como tremidos, círculos e ‘figuras em oitos’ da pelve e ondulações do abdômen”. (Ward, 2018, p. 6, apud Assunção, 2021, p. 12).

Pela descrição utilizada na citação que Assunção (2021) traz de Ward (2018), vemos que de fato esta é uma entre muitas danças originárias de países árabes, visto que em muitas delas, como a *dabke* dos países do Levante, não encontramos tais movimentações.

A problemática de utilizar um único termo para todas as danças é comparável a considerar a diversidade cultural de cada país árabe, e, dentro deles, de cada região como um bloco gigante e homogêneo: o “mundo árabe”. Além disso, existem claras evidências de juízo de valor entre “dança do ventre” e folclore árabe, quando estes termos são usados de maneiras distintas. No Egito, as danças folclóricas egípcias<sup>10</sup> ainda têm um olhar diferente da população em relação às bailarinas solistas de *raks sharki*<sup>11</sup>, que são vistas com desdém lá e também no Brasil,

<sup>10</sup> O que os egípcios chamam de folclore é, na verdade, baseado no folclore. São danças criadas para o palco, com influência estrangeira e *elementos* do cotidiano do povo. Como já dito pelo pai do folclore egípcio Mahmoud Reda, somente a dança tal como é realizada em seu contexto social não é suficiente para atrair e manter a atenção do público num teatro. As danças teatrais são então *baseadas* no folclore, se considerarmos este termo como o que de fato acontece no cotidiano. Novamente relações de poder e formas de representação de uma identidade nacional aparecem neste contexto (Salgueiro 2012). Este fato, porém, não desvalida o trabalho realizado, apenas mostra ainda mais sobre os contextos nos quais as danças são construídas e muito do contexto histórico.

<sup>11</sup> Dança oriental ou dança do leste. Embora em geral se considere um sinônimo para dança do ventre, há uma série de fatores que podem ser considerados para se fazer uma distinção de conceitos entre os dois termos.

conforme Karam (2010), por homens árabes de clubes típicos em São Paulo; o mesmo desdém, todavia, não é direcionado ao dabke, por exemplo.

Ainda sobre a “dança do ventre” (continuarei a usar aspas e justificarei seu uso ao longo deste trabalho) e a característica árabe associada a ela, podemos citar Salgueiro (2012, p. 3): “essa matriz de movimento é considerada nativa de países de maioria muçulmana, sendo compreendida, assim, como uma tradição de origem árabe”.

Híbrida, mundializada e às margens do interesse cultural da elite, a dança do ventre é praticamente invisível tanto na historiografia árabe e sobre o mundo árabe quanto em compêndios sobre a história da dança em geral. A regrada presença da dança na literatura e no cinema no mais das vezes reitera a imagem de uma prática corporal feminina sexualizada, suspensa no tempo e rarefeita no espaço: ela em geral acontece em ou se refere a um vago lugar recheado de exótico que se habituou identificar como “oriente”. (SALGUEIRO, 2012, p. 24).

Questões que problematizam a constante difusão de prováveis origens “milenares” da “dança do ventre”, vinculando-a a um passado sempre remoto e permeado de rituais sagrados a deusas sem evidências e que podem contribuir para a manutenção do conceito de um Oriente exótico e atrasado são encontradas no artigo de Assunção (2021). Não cabe a esta pesquisa discorrer detalhadamente sobre esta questão; todavia, a problemática envolvida nos discursos repetidos sem uma análise mais profunda, sim, e retornarei a este ponto no decorrer deste trabalho.

Assunção (2021) aborda a então problemática “história” da “dança milenar” que surgiu em rituais de fertilidade para deusas do mundo antigo” (ASSUNÇÃO, 2021, p. 17), apontando a falta de evidências históricas e até o *orientalismo* [grifo nosso] inerente a ela, argumentando que “o conjunto de fatores que englobam estética, musicalidade, repertório de movimentos e princípios ao que hoje chamamos de “dança do ventre” [note novamente as aspas] são dificilmente datados de um período anterior ao do século XIX” (ASSUNÇÃO, 2021, p. 7).

O século XIX marca uma série de acontecimentos importantes, que irão impactar a forma como esta dança será distribuída (e apropriada) no Ocidente, e a forma como irá se desenvolver, como viva que toda dança (e linguagem) é, em diversos países árabes, a começar pelo Egito. “A dança do ventre é híbrida, formada

a partir de diferentes tradições coreográficas – urbanas, folclóricas, estrangeiras.” (SALGUEIRO, 2012, p. 65).

De um vasto “repertório”, tendo em vista o foco deste trabalho, vejamos na seção 3 deste trabalho brevemente o contexto já “orientalizado” que esta dança encontrou ao chegar na Europa e os grossos respingos que ainda sentimos em pleno século XXI, a começar pela metodologia utilizada para se chegar a tais resultados.

## **2.2 Metodologia**

Para construir o fio condutor que guiou este trabalho, realizei uma revisão bibliográfica com pesquisa qualitativa, visto que, conforme Minayo (2001), ela trabalha com

um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

O objetivo era buscar fontes que tratavam das questões culturais, em especial, os encontros entre culturas, na tentativa de buscar fundamentação teórica que explicasse um pouco dos processos que vi acontecer comigo mesma, com colegas e com um grande número de alunos e alunas ao entrarem em contato com o Oriente através da dança, além dos processos que viriam a ser relatados nas fontes pesquisadas que tratariam de outras experiências com danças folclóricas árabes.

A primeira obra que entrou em questão foi Said (2003), que me inspirou profundamente a pesquisar sobre o tema deste trabalho, justamente pela problematização da dicotomia Oriente e Ocidente.

Em seguida, busquei publicações científicas relacionadas às palavras-chave culturas, diversidade, diferenças culturais, encontros culturais em sites de busca científica como Scielo e Lume.

A partir da leitura dos primeiros trabalhos, passei a identificar conceitos e autores referenciados e a buscar publicações científicas destes autores, como Hall (2005) e Silva (2000), que foi de extrema importância para chegar a conceitos-chave

para novas buscas com as palavras-chave "identidade", "diferença" e "representação".

Do termo diversidade, cheguei na educação multicultural e, depois da leitura especialmente de Silva (2000), passei a pesquisar e a utilizar neste trabalho o termo educação multicultural crítica, dada a importância da criticidade nos encontros multiculturais e interculturais.

No que se refere aos trabalhos científicos relacionados às danças folclóricas árabes, os resultados através da palavra-chave "dança do ventre" se mostraram em maior número, tendo sido considerados dentro do tema "danças folclóricas árabes" para os fins deste trabalho.

Importante mencionar também a indicação de autores, autoras, artigos e teses que recebi de colegas de profissão, além das indicações de meu professor orientador. Elas foram ora o fim, ora o caminho para localizar outras publicações através da bibliografia e das menções durante os textos.

O trabalho foi dividido então basicamente em duas partes: a fundamentação teórica, com conceitos trazidos a partir dos Estudos Culturais e dos trabalhos acadêmicos que tratam da dança em geral e das danças folclóricas árabes; e os resultados, a partir das fontes que tratam da dança na educação e das danças folclóricas árabes, das quais faz parte, sob um ponto de vista, a dança do ventre. Foi feita, então, uma relação destas fontes com a fundamentação teórica, no sentido de ilustrar, questionar e pensar o ensino de danças folclóricas árabes como um caminho para uma educação multicultural crítica.

Foram consideradas as publicações disponíveis eletronicamente e selecionadas as que tinham pertinência em relação ao que viria a ser o fio condutor deste trabalho, tendo as buscas suspensas após o recolhimento da quantidade de trabalhos considerados suficientes e possíveis de serem analisados dentro do prazo estabelecido. Com isso quero dizer que este trabalho não teve a pretensão de analisar todas as publicações da área das danças folclóricas árabes nos repositórios mencionados, podendo haver trabalhos igualmente relevantes, mas que não foram abordados neste momento.

Devido à limitação de tempo viável para análise e foco da pesquisa, optou-se por deixar a consulta a publicações em inglês e entrevistas com alunos, alunas e profissionais da dança no Egito e no Líbano para uma pesquisa futura.

### 3 RESULTADOS

Apresento, nas três categorias de análise a seguir, uma relação entre os pontos encontrados nas fontes do Quadro 1 abaixo e os conceitos trazidos pelos Estudos Culturais na fundamentação teórica.

Na seção 3.1, trago as circunstâncias do contexto histórico no qual a “dança do ventre” surge com este nome no século XIX – e o conceito deturpado até os dias atuais. Na seção 3.2, as fontes que, na minha visão, denunciam atitudes orientalistas por parte de profissionais e estudiosas do próprio meio, mantendo, de certa forma, o discurso hegemônico europeu que tanto se critica, quando se tem conhecimento dele. Por fim, na seção 3.3. abordo os resultados encontrados que relacionam a dança como Educação Multicultural Crítica e as práticas pedagógicas transformadoras que estão sendo realizadas no Brasil.

Quadro 1: Fontes pesquisadas sobre dança na educação e danças folclóricas árabes

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Área</b>
Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações	MARQUES, Isabel	2010	Artigo	Dança/ Educação
A dança no contexto e os novos contextos da dança	MARQUES, Isabel	2020	Artigo	Dança/ Educação
A diversidade cultural da Síria através da música e da dança	DIB, Marcia	2009	Dissertação de mestrado	Língua, Literatura e Cultura Árabe
As origens da Dança do Ventre: perspectivas críticas e orientalismo	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes	2021	Trabalho de conclusão de curso	História
Entre ghawazee, awalim e khawals: viajantes inglesas da Era Vitoriana e a “Dança do Ventre”	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes	2018	Dissertação de mestrado	História
Música árabe e sensibilização corporal na escola pública	OLIVEIRA, Isabella Moreira de	2020	Dissertação de mestrado	Artes

A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre	REIS, Alice Casanova dos ZANELLA, Andréa Vieira	2010	Artigo	Psicologia
Dança do ventre e o feminismo decolonial	MORAES, Andréa et al.	2021	Artigo	Artes Cênicas
A dança do ventre e a (en)genderização da sexualidade étnica na "miscigenada" nação brasileira	KARAM, John Tofik	2010	Artigo	Centro de Estudos do Oriente Médio da Califórnia
"Um longo arabesco" – Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre	SALGUEIRO, Roberta da Rocha	2012	Tese de doutorado	Antropologia Social
Transformações políticas na produção de sensibilidade na dança do ventre	SILVA, Ângela Vieira da; SILVA, Fabio Hebert da; YONEZAWA, Fernando Hiromi Yonezawa	2019	Artigo	Educação Física
Orientalismo em movimento: representações da dança do ventre em pinturas e literatura de viagem (séc XIX)	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes de. PASCOAL, Nina Ingrid Caputo	2022	Artigo	História
O véu e o vento: um encontro poético entre a dança do ventre e a dança contemporânea no ensino remoto emergencial	MORAES, Andréa; DANTAS, Mônica Fagundes	2021	Artigo	Artes Cênicas

Fonte: elaborado pela autora

### **3.1 A "dança do ventre" como produto do Orientalismo: como tudo começou**

Da totalidade de fontes analisadas em relação aos resultados da prática de danças folclóricas árabes, a dança em questão foi referida como dança do ventre na maioria dos casos.

Vejamos nesta seção um pouco do contexto no qual surge o termo em francês *danse du ventre*, posteriormente traduzido para o inglês nos Estados Unidos como *bellydance* (dança da barriga) e, por fim, chegando no Brasil como dança do ventre com base nas fontes mencionadas no quadro 2 abaixo.



Quadro 2 – Fontes que abordam o contexto histórico que deu origem ao nome “dança do ventre”

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>
A diversidade cultural da Síria através da música e da dança	DIB, Marcia	2009	Dissertação de mestrado
As origens da Dança do Ventre: perspectivas críticas e orientalismo	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes	2021	Trabalho de conclusão de curso
Entre ghawazee, awalim e khawals: viajantes inglesas da Era Vitoriana e a “Dança do Ventre”	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes	2018	Dissertação de mestrado
“Um longo arabesco” – Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre	SALGUEIRO, Roberta da Rocha	2012	Tese de doutorado

Fonte: elaborado pela autora

Podemos dizer que o imaginário sobre o Oriente, juntamente com todos os estereótipos e conceitos deturpados acerca de seus povos e danças, tem origem em dois grandes momentos: a chegada de Napoleão e seus 36.000 homens no Egito em 1778 e as feiras mundiais que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos no século XIX (SALGUEIRO 2012, ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022).

Desde 1778, ano que marca a entrada da Napoleão no Egito, uma certa dimensão do imaginário sobre o oriente começa a se construir e a se disseminar. Com esse novo *domínio ocidental* [grifo nosso], chegam à Europa imagens mais consolidadas de uma dança de performance quase exclusivamente feminina, que logo recebe a alcunha, que a acompanhará, com suas variações, até a atualidade: *danse du ventre*. (SALGUEIRO, 2012, p. 16).

A dominação “se justificava com o fato de pretender levar certo grau de organização ao Egito, de modernizá-lo, de repaginar seus costumes a partir das teorias iluministas que estavam em voga” (ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022, p. 7). No comando, Napoleão e sua “fantasia de alteridade: o selvagem Egito poderia ser um lugar destacado das “amarras da civilização”, [...] e seus sonhos utópicos com a grandeza de seu domínio sobre o oriente” (SALGUEIRO, 2012, p. 29).

A violenta chegada das tropas francesas foi acompanhada por um grupo de estudiosos que buscava “desbravar, classificar e categorizar o conhecimento sobre as novas terras conquistadas” (ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022, p. 6) com o real intuito

de que “o poder colonial pudesse operar por mais vias e com maior profundidade, conferindo sentido, inteligibilidade e realidade à invasão do Oriente” (ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022, p. 6). O Orientalismo de Said (2003) operava em seu esplendor na produção de relatos e pinturas especialmente de dançarinas<sup>12</sup> em contextos muitas vezes produzidos conforme “os interesses políticos coloniais europeus” (ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022, p. 9), a imaginação (visto que muitas ocasiões que envolviam a dança não eram acessíveis aos homens) e de forma a facilitar “a absorção e a dominação do que houvesse no Oriente” (ASSUNÇÃO; PASCHOAL, 2022, p. 10).

Um exemplo é o imaginário dos haréns, que nada mais eram do que os espaços reservados somente às mulheres, mas que deram origem ao mito das “odaliscas” que, segundo Dib (2009), eram apenas criadas que dançavam como todas as outras e na verdade “nunca foram vistas por estrangeiros, mas sim imaginadas” (Dib, 2009, p. 153). O poder de representação conforme Hall (2005) e Silva (2000) é ilustrado neste clássico exemplo da “odalisca”, que nada mais era do que uma criada do “harém” – que de um local da casa destinado às mulheres passou a ser relacionado imediatamente com a cena orientalista de um homem sendo seduzido por muitas mulheres ao dançarem para ele.

A dança com que os franceses tiveram contato foi especialmente a “dança solo feminina urbana para entretenimento – o que atualmente entendemos por dança do ventre [...] realizada por dançarinas que se apresentavam em cafés, casamentos, festas e eventos públicos” (SALGUEIRO, 2012).

Utilizando movimentos de quadril e torso, muito diferentes dos movimentos de dança aos quais europeus estavam acostumados, sua dança foi por eles classificada como “voluptuosa”, “lasciva” e “não apropriada aos gostos europeus”. Suas roupas também causavam espanto: em geral, no início do século XIX, as *ghawazee* vestiam as roupas femininas normalmente usadas dentro dos haréns (portanto, ao contrário da maioria das mulheres egípcias, não se velavam em público e não usavam espartilhos que controlassem seus movimentos como as mulheres inglesas), o que era malvisto tanto por europeus quanto pelos próprios egípcios. (ASSUNÇÃO, 2021, p. 49).

Nos parágrafos acima foi relatado, muito brevemente, o contexto em que a dança vista pelos franceses no Oriente, em especial, no Egito. Vejamos, nos

---

<sup>12</sup> As dançarinas que sobre as quais mais se produziram relatos são as *ghawazy*. Para mais sobre este tema, consultar Assunção (2018) e Salgueiro (2012).

parágrafos a seguir, qual foi o contexto que aguardava as dançarinas advindas do Oriente, e como elas seriam *representadas*, assim como o povo “do lado de lá”.

O “palco” que recebeu as primeiras dançarinas do Oriente e do norte da África foram as feiras mundiais na França e, posteriormente, nos Estados Unidos. Salgueiro (2012) descreve em detalhes a arquitetura, as intenções, os escancarados meios de dominação utilizados nestas feiras, essencialmente orientalistas. Estas “maciças estruturas de dominação colonial” proporcionavam um ambiente desenhado para definitivamente afirmar – em praticamente uma maquete viva “animada” por nativos – a hegemonia do Ocidente sobre o Oriente, cujas relações de poder eram mostradas através, novamente, da *representação*:

A exposição universal de Paris de 1867 consistia em um grande pátio onde eram dispostas as novidades tecnológicas (que sublinhavam a eficiência industrial francesa) e peças de belas-artes (de alto valor simbólico para a Europa); em volta localizavam-se as representações em menor escala dos países “orientais”, com suas estéticas “exóticas” e sua artesanaria – que, oposta ao poderio industrial europeu, remissivo ao futuro, tinha a capacidade de evocar o passado, e, com isso, aparecia como uma garantia de sucesso na dominação cultural e econômica. A dualidade<sup>13</sup> centro-periferia dessa arquitetura proporcionava ao visitante a sensação de contato com o elemento pitoresco de outras culturas na segurança de seu próprio país, como em uma viagem ao redor da terra sem eventuais perigos<sup>14</sup> e desconfortos. (SALGUEIRO, 2012, p. 103).

Uma maquete representando a própria tese do Orientalismo de Said (2003) tomava vida com, sem nenhum pudor, os próprios visitantes da feira sendo utilizados na sua própria depreciação, ao vivo, para quem quisesse ver: “os nativos eram alocados em determinadas áreas e performavam tarefas como tecelagem, fabricação de cerâmica, entre outros produtos locais, em espécies de *tableaux-vivants*<sup>15</sup>”.

Não suficiente, “mesmo os egípcios que visitam a exposição eram colocados na posição de objetos exóticos à disposição do olhar curioso do europeu” (SALGUEIRO, 2012, p. 104). Se nem os egípcios com títulos de nobreza escapavam de serem colocados nas “encenações” de um Egito Medieval (SALGUEIRO, 2012, p. 104), imaginemos então o que restou para as “dançarinas” do Oriente, que já eram

<sup>13</sup> Interessante lembrar do dualismo referido por Silva (2000) nos processos de representação e de identidade.

<sup>14</sup> Em todas as viagens que realizei ao Egito, sempre fui questionada como eu “não tinha medo” de ir para “lá”. Curiosamente, apesar de ser um país pobre e com grande disparidade social, pelo menos até o período anterior à pandemia, sempre me senti infinitamente mais segura “lá” do que aqui.

<sup>15</sup> Espécie de encenação de uma obra de arte.

esperadas, dada a produção artística e “científica” produzida durante a invasão da França, retratando a mulher oriental como “bela, exótica, passiva e submissa” (ASSUNÇÃO, PASCHOAL, 2022, p. 10), com uma dança já retratada como imprópria pelo olhar europeu.

Para agradar os frequentadores das feiras, que “gostavam de ver os diferentes modos de vida dos territórios conquistados” (SALGUEIRO, 2012, p. 105), foram acrescentados teatros à programação a partir de 1878, de modo a mostrar “acontecimentos pitorescos”, como situações de barganhas em feiras. Neste cenário, surgem as dançarinas do “Oriente” com a “danse du ventre”, nome cunhado pelos próprios franceses de suas “nobres” intenções de criar um alvoroço e escandalizar a população, que lotava as apresentações desta dança já “profundamente modificada em relação ao que se experimentaria dela em seus *loci* de origem: coreografada, emoldurada por um palco e, principalmente, mais carregada de apelo erótico” (SALGUEIRO, 2012, p. 105).

Conforme Salgueiro (2012) e Assunção (2018), anos depois, a atração foi levada aos Estados Unidos, quando o empresário Sol Bloom negociou com o produtor francês da *Exposition Universelle* de Paris em 1889. Em 1892, na feira de Chicago, entre burros e camelos da atribulada cena caiota em um dos pavilhões, lá estava ela, a *danse du ventre*, termo que foi traduzido, posteriormente, para *Belly Dance*<sup>16</sup>, tendo sido alegadamente cunhado pelo próprio empresário.

Na época, imagens que remetiam às fantasias dos haréns eram colecionadas pelos homens; cartazes de propagandas de cigarro com motivos orientalistas eram afixados nos bares.

No Brasil, a dança chega como *dança do ventre*, tendo uma proximidade maior com o termo dado pelos franceses, nome pelo qual a dança ficou conhecida em todo o território nacional, sendo utilizado também o termo *bellydance*, especialmente em situações vinculadas a itens comercializados desde bolsas e camisetas a nomes de festivais de dança (SALGUEIRO, 2012).

“As grandes feiras mundiais da segunda metade do século XIX foram o palco [...] para que a prática se difundisse de modo concreto na Europa e nos Estados

---

<sup>16</sup> Sempre bom lembrar de sua tradução literal: dança da barriga. Anos antes, aliás, quase que outro apelido francês pegou, cuja tradução é “dança de abanar o rabo”.

Unidos, transformando finalmente a dança em um bem de consumo transnacional”. (SALGUEIRO, 2012, p. 19)

Esta é uma breve descrição do cenário permeado de relações de poder que resultaram em depreciação da dança que chegava no Ocidente. Os mesmos empresários que, além de não compreenderem absolutamente nada sobre a dança que se apresentava e que foi tratada, assim como os “nativos”, como inferior, exótica, erótica e destinada a seduzir e escandalizar a população “civilizada” da Europa, foram as pessoas responsáveis por dar um nome a esta dança, da forma como eles a viam. É digno de se questionar o porquê, apesar do conhecimento hoje estar mais disponível do que quando a dança oriental chegou no Brasil, ainda é chamada de “dança do ventre”<sup>17</sup>.

### **3.2 Orientalismo no Brasil: dos mitos de origem ao silenciamento da mulher árabe**

Após apresentação do contexto orientalista da onde surge o nome e principalmente o conceito de “dança do ventre” na Europa e nos Estados Unidos no momento de sua chegada nestas terras, apresento nesta seção os resultados encontrados nas fontes analisadas no quadro 3 que demonstram situações que podem ser consideradas, ao meu ver, orientalistas, ou seja, podem contribuir para a continuidade do pensamento que coloca o Oriente em lugar de inferioridade em relação ao Ocidente – juntamente, é claro, com suas danças “sensuais” e “exóticas”. Tal análise se mostra de fundamental importância, visto que para se caminhar na direção de uma educação multicultural crítica, vejo que precisamos estar atentos e atentas não somente ao que está ao nosso redor, mas especialmente ao que nós

---

<sup>17</sup> Há um apelo por parte de bailarinas egípcias e libanesas para que os nomes danse du ventre, bellydance, dança do ventre e suas respectivas traduções sejam substituídos pelo termo Dança Oriental, tradução de Raqs Sharqi, dadas as circunstâncias pejorativas da onde surgiu o termo em francês e o seu caráter reducionista (restringe uma dança de conceito amplo, que é “do Oriente”, a uma parte do corpo – fato que não é encontrado em nenhuma outra dança). Seria como se estrangeiros viessem ao Brasil, ou levassem mulheres brasileiras a outro país e apresentassem o samba como bem quisessem (como dança do traseiro - para evitar outras palavras talvez inadequadas num trabalho que tenta ser científico, ou dança de matar formiga, ou o que a imaginação do momento conseguisse imaginar) e com a nomenclatura que acharem mais rentável, e disseminarem a informação até o ponto de se tornar mundial. Aliás, a informação somente se tornaria mundial se pessoas continuassem a propagá-la. Enfim, há várias questões envolvidas e não cabem nesta nota de rodapé, nem em uma única discussão. O ponto é, afinal, questionar o motivo que faz com que as mulheres do Oriente sejam mais uma vez silenciadas, assim como sua língua, seus desejos e cultura.

mesmos, enquanto profissionais, temos como discurso e suas implicações no cenário da dança.

Quadro 3: fontes que abordam o contexto (orientalista) das danças folclóricas árabes no Brasil

<b>Artigo/Tese</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>
Orientalismo em movimento: representações da dança do ventre em pinturas e literatura de viagem (séc XIX)	ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes PASCOAL, Nina Ingrid Caputo	2022	Artigo
“Um longo arabesco” – Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre	SALGUEIRO, Roberta da Rocha	2012	Tese de doutorado
A dança do ventre e a (en)genderização da sexualidade étnica na “miscigenada” nação brasileira	KARAM, John Tofik	2010	Artigo
Transformações políticas da produção de sensibilidade na dança do ventre	SILVA, Ângela Vieira da; SILVA, Fabio Hebert da; YONEZAWA, Fernando Hiromi Yonezawa	2019	Artigo
Dança do ventre e o feminismo decolonial	MORAES, Andréa et al.	2021	Artigo

Fonte: elaborado pela autora

Em Salgueiro (2012), Karam (2010), Silva, Silva e Yonezawa (2019) e Assunção (2020) encontramos uma série de situações que mostram que o Orientalismo permanece firme e forte, sendo por vezes alimentado pelas mesmas pessoas que sofrem com os preconceitos advindos dele: profissionais e praticantes da dança.

O cinema e a televisão e sua inerente potência pedagógica para com as massas contribuem com a perpetuação do Orientalismo:

Produções cinematográficas hollywoodianas e marketing televisivo que retratam a bailarina árabe não raro o fazem com base na estereotipia, chamando mais atenção para o figurino (minimalista, no mais das vezes) do que para a técnica coreográfica; valorizando excessivamente a interação - exagerada e intrusiva – com o público do que os momentos de introspecção

da artista, observados nas apresentações profissionais da dança. (SALGUEIRO, 2012, p. 20).

Encontramos esta evidência também em Assunção (2022):

Hoje em dia, sobretudo no ocidente e regiões ocidentalizadas como o Brasil, persistem os estereótipos que se originaram nessa época. Imagens comuns nos meios de comunicação de massa e no imaginário popular caracterizam a dança oriental como inerentemente erótica, exótica, misteriosa, sensual e que é realizada com o objetivo de provocar, agradar e seduzir o olhar masculino. (ASSUNÇÃO, 2022, p. 25).

Silva, Silva e Yonezawa (2019) também relatam a permanência da visão orientalista no Brasil, sempre que a *dança do ventre* é “identificada apenas como uma dança para desenvolver a sensualidade e o erotismo e, por isso, seria estritamente procurada para satisfazer os desejos de outrem” (SILVA; SILVA; YONEZAWA, 2019, p. 5), o que ocorreu com uma das sete participantes de sua pesquisa.

Além da mídia, não raro encontramos atitudes que podem ser consideradas orientalistas, pelo viés das fontes desta pesquisa, nas próprias escolas de danças folclóricas árabes. O aparentemente inocente e bem intencionado discurso que relaciona a origem da “dança do ventre” aos rituais de fertilidade para as deusas na antiguidade, segundo Assunção (2022), acaba por congelar a imagem do oriente no passado, visto, como apresentou Said (2003), como estático, atrasado (enquanto que as danças do ocidente permanecem em constante movimento e atualização).

Ao mesmo tempo, sobretudo entre praticantes ocidentais, alimenta-se a ideia igualmente orientalista de que a dança do ventre é uma prática originada em tempos remotos em rituais femininos para deusas da fertilidade, reiterando a ideia que surgiu no século XIX, de que o chamado oriente e suas práticas culturais são essencialmente relacionadas a um passado antigo, místico, atávico, pouco conhecido e à uma espiritualidade esotérica genérica. Essa dança acaba nunca sendo relacionada a um povo, cultura ou comunidade específica, mas a um oriente distante, exótico e homogêneo. (ASSUNÇÃO, 2022, p. 25).

Podemos encontrar dados de estereotipagem da mulher árabe na fala de amantes da “dança do ventre” em pesquisa na internet realizada por Salgueiro (2012):

Nos questionários aplicados via internet, diante das perguntas sobre o que “acham” da mulher árabe, da mulher brasileira e da bailarina árabe, as internautas brasileiras mostravam um contraste que faz aproximar a bailarina árabe do imaginário sobre a mulher brasileira: enquanto, na maioria das respostas, a mulher árabe é descrita como “triste”, “submissa”, “reprimida”, a mulher brasileira e a bailarina árabe recebem adjetivos que se assemelham entre si: “forte”, “corajosa”, “alegre”. Indo adiante no questionário, estereótipos sobre a mulher árabe e a bailarina árabe encontram-se com igualmente essencializadas leituras sobre o islã e sua relação com o feminino. (SALGUEIRO, 2012, p. 20).

O Oriente silenciado de Said (2003) aparece com força e clareza em pesquisa realizada no Brasil por Salgueiro (2012) e Karam (2010)<sup>18</sup>. Este último, ao analisar o contexto das danças folclóricas árabes no Brasil (especialmente em São Paulo) chama atenção para um “Orientalismo periférico” reemergindo no país no final do século XX e início do século XXI<sup>19</sup>. O autor relata em detalhes sobre o apagamento das mulheres árabes no contexto das danças folclóricas árabes no Brasil: Historicamente empregadas como um objeto, exotizadas e apagadas através da dança do ventre, mulheres árabes são geralmente omitidas do primeiro “mito de origem” da dança no Brasil. (Karam, 2010).

Este apagamento das mulheres árabes pode ser encontrado também em Salgueiro (2010):

[...] foi possível constatar que a referência direta para a bailarina brasileira não está em quaisquer países árabes, mas na representação local da dança, ainda que tenham acesso a vídeos de bailarinas árabes. Quando perguntadas sobre a bailarina de referência, a maior parte das respostas apontou profissionais brasileiras. [...] Atualmente [2012] afere-se que boa parte das profissionais brasileiras de dança tem como referência de estudos as profissionais argentinas, estadunidenses e brasileiras<sup>20</sup>, figurando apenas uma bailarina egípcia entre as mais importantes para sua formação. [...] As brasileiras dificilmente referiam-se às bailarinas árabes como fonte de estudo e inspiração: profissionais brasileiras ocupavam este espaço em seus imaginários. Para mim, foi a primeira oportunidade de perceber a dança como um bem transnacional e fluido, despregado de seus espaços de “origem”. (SALGUEIRO, 2012, p. 1).

Reforçando esta ideia, MORAES et al. (2021) afirmam que “o padrão dominante ocidental utiliza discursos estratégicos para silenciar a narrativa das

<sup>18</sup> Artigo baseado em pesquisa apoiada pela *Fullbright-Hays Doctoral Dissertation Award* em 2000-2001 e uma bolsa *Sultan Postdoctoral* no Centro de Estudos do Oriente Médio na Universidade da Califórnia, Berkeley, em 2005 (KARAM, 2010, s/p).

<sup>19</sup> Época fortemente marcada pela novela “O Clone”.

<sup>20</sup> E hoje, poderíamos acrescentar referências russas e ucranianas.



mulheres MENAT<sup>21</sup> e invisibilizar as epistemologias orientais. Estes discursos propagam e sustentam o padrão dominante [...] (MORAES et al., 2021, p. 106).

A forma como Salgueiro (2010) intitula uma seção de sua tese já diz muito: “Eu danço o meu oriente – escolhas da *Raqsa*<sup>22</sup> brasileira” (SALGUEIRO, 2010, p. 111). Em relação à única bailarina egípcia que surgiu nas entrevistas, por parte das entrevistadas, observa-se um filtro usado pela brasileira ao escolher o que “usar” e o que considerar impróprio na dança: “sinto VA (vergonha alheia) com aquelas caras da Dina<sup>23</sup>”, diz a aluna Patrícia sobre a expressão carregada de uma das bailarinas egípcias mais respeitadas dos anos 1990 e início do ano 2000 [no Egito].

A partir desses dados e da observação cotidiana das praticantes de dança do ventre em Brasília, observa-se uma desvinculação entre pertença étnica e a prática na dança do ventre. Para a maior parte das brasileiras, importa menos a origem da dança do que a estética que a envolve, por isso o interesse é flutuante: enquanto as praticantes dos anos 1990 miravam algumas egípcias, suas próprias professoras e profissionais – todas de São Paulo – que comercializavam fitas didáticas, a *bellydancer*<sup>24</sup> dos anos 2000 gostava da técnica e dos movimentos intrincados da egípcia Dina, por exemplo, mas estudava sua dança já desconstruída, adaptada e reformada pelas professoras paulistanas. A referência direta à artista árabe não é comum; no mais das vezes, a praticante brasileira média dedica seu tempo de estudos e sua admiração às colegas de sua própria nacionalidade de maior destaque no cenário paulistano. Essas, por sua vez, adaptam a técnica e algumas características das artistas árabes (seja egípcia ou libanesa) ao formato de apresentação e ao gosto do público brasileiro. (SALGUEIRO, 2012, p. 126).

Retomando Silva (2000): “Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos sociais assim classificados”.

Um aspecto que surge neste contexto é a transnacionalização<sup>25</sup> da “dança do ventre”, dado o fato de ser uma dança híbrida, com influências ocidentais diversas, inclusive nos países de sua prática nativa, e de ser praticada (e modificada) em muitas partes do mundo.

<sup>21</sup> MENAT (*Middle East, North Africa and Turkey*): conforme Moraes et al. (2021) é a sigla em inglês utilizada para abordar os países do Oriente Médio, norte da África e Turquia

<sup>22</sup> Palavra em árabe para designar dançarina.

<sup>23</sup> Bailarina e atriz egípcia.

<sup>24</sup> Literalmente, dançarina do ventre.

<sup>25</sup> Este tema, que não será abordado neste trabalho, é detalhadamente descrito em Salgueiro (2010).

Esta discussão lembra, de certo modo, a discussão acerca do suposto caráter universal desta dança, mencionado também em Karam (2010, s/p): “Enquanto homens e mulheres de origens árabes geralmente consideram a dança como um conectivo essencial a sua herança étnica, mulheres entusiastas não árabes tem tratado genericamente esta dança como uma dança universal para mulheres”.

Este ponto aparece também na fala de uma das professoras em um dado clube em São Paulo:

Maria, a professora sírio libanesa de dança [...], pontuou que o “universal, o discurso universal, não é nada novo” para as dançarinas brasileiras, que geralmente insistem que a dança “oriental” não é mais limitada ao Oriente Médio, mas pertence ao mundo. (KARAM, 2010, s/p).

Na sequência desta fala, encontramos novamente o Oriente silenciado de Said (2003), através do silenciamento das mulheres árabes no cenário das danças árabes no Brasil, mais especificamente em São Paulo:

Outra professora de origens palestinas também pontuou que ao mesmo tempo em que mulheres não árabes praticam essa suposta dança universal, elas rejeitam a mulher árabe. Imitando dançarinas não árabes, a professora brincou “eu gosto dessa roupa que você está usando, mas em *mim*, não em *você*” (dando ênfase aos termos). Embora a dança do ventre defenda o feminismo universal e a ideia de irmandade feminina entre praticantes não árabes, essa universalidade inclui homens árabes<sup>26</sup>, mas não as mulheres árabes. (KARAM, 2010, s/p).

Karam (2010) apresenta um exemplo da construção de identidades a partir de “vetores de força” e de “relações de poder” ao mencionar os estereótipos desenvolvidos no Brasil, em especial em São Paulo, do homem árabe com sua sexualidade étnica, aparecendo na cena de mulheres não árabes (entusiastas da dança) de forma erotizada em uma nação brasileira que privilegia a masculinidade transgressora que se “mistura” (KARAM, 2010). Ele aponta os homens árabes como protagonistas na cena da dança, onde “se misturam” com entusiastas da dança não árabes com sua sexualidade étnica, ao passo que, juntamente com as próprias entusiastas, silenciam e marginalizam as mulheres árabes. Além disso, mostra a

---

<sup>26</sup> Sobre a forma como os homens árabes (e sua sexualidade étnica) aparecem na cena da “dança do ventre” em São Paulo, consultar Karam (2010).

reprodução de hierarquias sexuais e raciais na ideologia nacionalista brasileira (Karam, 2010).

Tal silenciamento é visto também na produção da “telenovela brasileira orientalista *O Clone*” (Karam, 2010, s/p), da Rede Globo, para a qual, “ironicamente, nenhuma mulher muçulmana foi contratada na produção muito embora a novela supostamente contasse sobre experiências de uma mulher árabe”. Um prato cheio de representações e estereótipos; o típico caso que mostra que, como já mencionado, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91).

O campo das relações de poder e disputas hierárquicas que definem a identidade se apresenta em tal telenovela, e é interessante notar o que acontece por trás das telas, conforme Karam (2010):

A caracterização dos “ciganos” por Perez na novela *Explode Coração* de 1995 foi parar no tribunal, e os líderes muçulmanos no Brasil consultaram o caso assim que souberam dos seus planos em caracterizar o Islã em *O Clone*. (KLEIN, 2001b, APUD KARAM, 2010).

Podemos perceber, através do pequeno recorte de atitudes consideradas orientalistas no Brasil trazidas nesta seção, o quanto se faz necessário desenvolver o pensamento crítico (e autocrítico, vale lembrar) enquanto docentes e mesmo praticantes das danças folclóricas árabes. Mesmo em um contexto “multicultural”, sem a criticidade para se aproximar de outra cultura, podemos estar contribuindo para manter o pensamento de hegemonia europeia e de dominação de uma cultura sobre outra.

### **3.3 O potencial do ensino das danças folclóricas árabes para uma Educação Multicultural Crítica**

Para iniciar esta seção, que analisa o ensino das danças folclóricas árabes para uma educação multicultural crítica a partir das fontes mencionadas no Quadro 4 abaixo, vejamos os conceitos de consciência ingênua comparada à consciência crítica por Freire (1979).

Quadro 4: Fontes que trazem exemplos do potencial das danças folclóricas árabes (e da dança na educação) para uma Educação Multicultural Crítica

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de publicação</b>
Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações	MARQUES, Isabel	2010	Artigo
A dança no contexto e os novos contextos da dança	MARQUES, Isabel	2020	Artigo
Música árabe e sensibilização corporal na escola pública	OLIVEIRA, Isabella Moreira de	2020	Dissertação de mestrado
A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre	REIS, Alice Casanova dos ZANELLA, Andréa Vieira	2010	Artigo
Dança do ventre e o feminismo decolonial	MORAES, Andréa et al.	2021	Artigo
“Um longo arabesco” – Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre	SALGUEIRO, Roberta da Rocha	2012	Tese de doutorado
Transformações políticas na produção de sensibilidade na dança do ventre	SILVA, Ângela Vieira da; SILVA, Fabio Hebert da; YONEZAWA, Fernando Hiromi Yonezawa	2019	Artigo
O véu e o vento: um encontro poético entre a dança do ventre e a dança contemporânea no ensino remoto emergencial	MORAES, Andréa; DANTAS, Mônica Fagundes	2021	Artigo

Fonte: elaborado pela autora

Freire (1982) estabelece um paralelo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. São características da consciência ingênua a tendência ao simplismo, a aceitar formas massificadoras de comportamento. Ao mesmo tempo em que é frágil na discussão de problemas, é polêmica e pensa que sabe tudo. Não procura a verdade: trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer suas ideias. E ele acrescenta: “curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais”. (FREIRE, 1982, p. 22).

A consciência crítica, ao contrário, não se satisfaz com as aparências, anseia profundidade na análise de problemas, mas também admitir não ter meios para solucioná-los. Repele posições quietistas, sendo extremamente inquieta. É indagadora, investiga, força, choca. Nutre-se do diálogo e face ao novo; não repele o

velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 1982).

Temos, nos dois parágrafos anteriores, características de diferentes comportamentos perante o conhecimento que podem nos servir de alerta para qual atitude caminha na linha de buscar uma educação crítica. Podemos nos posicionar, nesta indagação, tanto na posição de professores e professoras, quanto na de aprendizes, que sempre somos, e observar de que tipo de comportamento de nossos profissionais de referência (sejam eles e elas do Brasil, países estrangeiros ou países árabes) estamos nos nutrindo, nos inspirando.

Marques (2020, p. 3) questiona, ao mencionar a lei que garante a dança como área de conhecimento independente nas escolas: “aparentemente, já estamos convencidos da importância da inclusão da dança no currículo, mas que caminhos trilhar?” É interessante notar que a autora, apesar de não abordar as danças do Oriente especificamente, questiona o ensino de dança que se limita “às prerrogativas e modelos das instituições escolares com bases europeias e/ou norte-americanas – portanto patriarcais, capitalistas e colonialistas” (MARQUES, 2020, p. 4).

Serafim (2012) também traz a dança como importante parte do contexto ensino aprendizagem para uma educação integral. “A dança é uma manifestação cultural e corporal em diferentes grupos sociais que estão intimamente associadas ao desenvolvimento das capacidades expressivas da criança.” (SERAFIM, 2012, p. 21). A autora ainda reforça a importância de se trabalhar os *valores humanos* [grifo nosso] através dela.

As discussões trazidas na seção que aborda a contribuição dos estudos culturais da fundamentação teórica deste trabalho estarão presentes ao abordarmos as danças folclóricas árabes em si, mas já se fazem notar também nas indagações sobre o ensino de certas danças “ocidentais” no contexto escolar no Brasil e o reforço de “uma rede de privilégios hegemônicos” [...] na “universalização de concepções, conceitos e práticas de ensino e aprendizagem da dança” em “um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico [...] imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos” [grifos da autora].

Em relação ao uso dos vocábulos bailarina ou dançarina, gostaríamos de apontar que as maiores discussões acerca do tema devem-se, mais do que a

uma possível questão semântica, ao *juízo de valor* [grifo nosso] atribuído às duas palavras. O termo bailarina (o) é utilizado por muitos autores em referência ao balé clássico, enquanto que dançarina (o) seria um termo para definir aqueles que utilizassem outras técnicas e linguagens, inclusive e principalmente as de cunho popular e que não guardassem relação com a linguagem e estética teatrais. Ao significado das palavras, estariam atreladas as ideias de *qualidade e hierarquização: a dança clássica seria melhor e superior às outras formas de dança* [grifo nosso]. (MOURA, 2001, p. 9 n. 6, APUD SALGUEIRO, p. 22, 23)

Marques (2020), ao propor um questionamento sobre quais danças teriam o potencial de se posicionar “politicamente contra a desigualdade e a favor da justiça social ao mesmo tempo que vislumbram o estabelecimento de um coletivo que não seja [a simples] somatória de indivíduos” (MARQUES, 2020, p. 6), aponta como uma das respostas para tal questão “a revitalização de repertórios de dança que enraízam e corporeificam ancestralidades, visibilizam identidades de gênero, denunciam violências e redimensionam as lutas milenares de grupos e povos [...]” e que tornem “visíveis, fortalecidos e pessoas de direitos diante das arbitrariedades as resistências e lutas do povo negro, das mulheres, dos povos originários, assim como LGBTQIA+ - são resistências e existências que com-vivem (sic) entre a escola e o mundo da dança”.

Neste contexto, as danças folclóricas árabes são representativas de diversos povos que foram colônias europeias – assim como o Brasil - trazendo, além da pluralidade cultural, diversas questões relacionadas à problemática da representação já abordadas neste trabalho. Abordar estas danças, que propiciam relações mais próximas com diferentes grupos sociais à medida que se chega mais perto dos contextos de cada um – como os povos de países como Líbano, Síria e Palestina (comumente representados na mídia como puramente ambiente de conflitos de guerra e terrorismo); os egípcios dos desertos, mas também das praias, dos grandes centros e das zonas rurais, sendo estes três últimos locais causa de frequente espanto ao mencionar que “existem” para quem quiser ouvir<sup>27</sup>, graças à ideia de estagnação propagada até hoje – O Egito é, via de regra, areia e pirâmides, afinal, é

---

<sup>27</sup> Escrevo estas palavras baseadas no espanto misturado com surpresa de alunos e alunas em escolas de ensino formal, instituições e em meu estúdio de dança nas muitas ocasiões em que mostrei “o Egito além das pirâmides” – que foi tema, inclusive, de um espetáculo de dança oriental, folclore árabe e ballet, que juntos e acompanhados de imagens dos locais da onde vinham determinadas danças, surpreenderam o público. Adultos e crianças, após o espetáculo, demonstravam o quanto aquilo era novo e surpreendente, e o quanto estavam felizes pela visão que lhes foi mostrada.

o que consta em filmes norteamericanos e os infinitos documentários sobre um passado distante, mas quase nunca sobre o contexto atual.

“A hegemonia da dança europeia sobre as pedagogias da dança no Brasil” (MARQUES, 2020, p. 6) notadamente se faz presente, por exemplo, pelo status do balé clássico no senso comum e na ampla discussão sobre o balé ser base comum para *todas* as danças. Os apontamentos de Marques (2020), no entanto, revelam que, para além de *quais danças* ensinar, precisamos pensar *de que forma* ensinar. Eu diria que mesmo o balé clássico - cujo ensino em geral é “atravessado pela questão das hegemonias e jogos de poder” (MARQUES, 2020, p. 7) - pode ser ensinado de forma crítica, trazendo a história livre de glamour que ninguém conta, valorizando o processo mais do que o resultado e promovendo um ambiente de aprendizado livre de competição – e indo contra a lógica capitalista que normalmente predomina os mais diversos contextos na atualidade.

Trago este exemplo para admitir que, a partir dos questionamentos de Marques (2020) – e que serão abordados na sequência – trabalhar com “repertórios que tragam outros valores, crenças, outros modos de vida e morte que não os hegemônicos” (MARQUES, 2020, p. 8) pode não ser suficiente se a abordagem ao ensinar seguir os mesmos padrões capitalistas de “práticas pedagógicas tradicionalmente herdadas da Europa e dos Estados Unidos – organização especial em filas, linhas, diagonais, ‘quem sabe mais à frente’, cópia reprodutora de modelos, contagem métrica, impossibilidade de pergunta, etc” (MARQUES, 2020, p. 8).

Professores e professoras de danças folclóricas árabes sabem que muitas destas práticas pedagógicas são uma frequente em nossas salas de aula. Com isso não quero dizer que nenhum recurso destas práticas pedagógicas tradicionais possa ser utilizado se quisermos caminhar na direção de uma educação multicultural crítica, mas cabe aqui ressaltar o tanto que nossas práticas pedagógicas estão permeadas destes conceitos para então refletirmos sobre as melhores e mais coerentes possibilidades de se trabalhar, com um olhar crítico ao que fazemos e os olhos abertos para a contribuição que os estudos de outras danças podem nos dar.

Ainda sobre a *forma* como ensinar, é interessante estabelecer um paralelo: ao passo que Marques (2020) de certa forma problematiza a forma tradicional ocidental

de ensinar, vemos em Salgueiro (2012) que estudiosas da “dança do ventre” no Brasil não recebem muito bem o modo chamado por ela “oriental” de ensinar, demonstrando mais dificuldade para aprender e “interpretando a diferença didática como “embromação” ao mencionar uma ex-aluna de uma professora libanesa. Também no Egito o mesmo ocorre por parte das estrangeiras ao se depararem com outras formas que as egípcias ensinam - ou melhor, ensinavam, pois também elas, para agradar e satisfazer as vontades e necessidades das estrangeiras, também passaram a adotar métodos mais tradicionais (leia-se ocidentais) de ensino, utilizando-se de coreografias e contagens em oito tempos (MORAES; DANTAS, 2021) que é questionado por Marques (2020), por sua vez.

A bailarina americana Laila Farid observou a mesma rejeição à didática oriental por parte de suas colegas norte-americanas. Suheir Zaki, uma artista egípcia reconhecida – considerada, de fato, um dos maiores nomes de toda a história da dança do ventre – e que atuou entre fins de 1960 e começo de 1980, ensinava no maior festival de dança do ventre do mundo, no Cairo, quando recebeu duras críticas:

Vi várias dançarinas egípcias incrivelmente talentosas serem rotuladas de “más professoras” porque praticam o modo de ensino “eu-danço; você-acompanha”. Depois de chegar ao Egito, um dos primeiros workshops que fiz foi com Sohair Zaki no festival Ahlan w Sahlan. Era uma turma enorme e Sohair Zaki subiu ao palco e simplesmente dançou por três horas! Eu recordo que a garota ao meu lado se sentou perto da parede depois de 45 minutos dizendo “Ela não está ensinando nada...” De fato, muitas pessoas abandonaram a aula e exigiram seu dinheiro de volta!<sup>28</sup> (SALGUEIRO, 2012, p. 61).

Para chegar mais perto do outro e ter uma aprendizagem significativa e ampla, é preciso, segundo Marques (2010), estabelecer *relações*, e não *contatos*. Tais conceitos estão presentes em Freire (1982), quando cita estas duas maneiras de posicionamento diante do ato de conhecer (Marques, 2010) e nos ajudam a perceber a diferença que pode haver entre práticas pedagógicas que são transformadoras ou não. Marques (2010) estabelece um paralelo com a dança, citando exemplos de práticas que promovem *relações*, enquanto outras, apenas *contatos*.

Os contatos são “reflexos, inconsequentes, intranscendentes e intemporais” (FREIRE, 1982, p. 17). Para Marques (2010), são exemplos de práticas pedagógicas

---

<sup>28</sup> Já presenciei o desprezo diante de grandes professoras egípcias em diversas ocasiões no Brasil e no Egito tanto quanto à forma de ensinar, se diferente daquela considerada válida, quanto a qualquer insinuação de que o que se dança “aqui” não é bem o que se dança “lá”, a ponto de, também, deixarem a sala de aula.



que promovem apenas contatos aulas baseadas somente na intuição, assim como aulas que abandonam totalmente a intuição; atividades soltas em um projeto, pois não aprofundam nem ampliam, muito menos transformam o conhecimento em dança; dancinhas pontuais nas festas de final de ano, pois são inconsequentes. A autora cita como exemplos de contatos aulas de dança que são “meras reproduções e ensaios de repertórios ou de sequências de passos pré-estabelecidas sem aprofundamento ou discussão” (MARQUES, 2010, p. 29), pois são construídas na passividade, na acomodação”, aulas meramente técnicas, assim como aulas que priorizam auto-conhecimento em detrimento do conhecimento da dança e negam a necessidade da técnica. “Profissionais que entendem a dança somente como meio para construir a auto-estima, treinar a psico-motricidade [...] são funcionais, não transformam” (MARQUES, 2010, p. 29).

Marques (2010) conclui que professores de dança que proporcionam apenas *contatos* em suas práticas pedagógicas “tem trabalho mais em prol da manutenção do mundo (social, político e cultural/artístico) como ele está do que na tentativa de mudar, alterar, remexer, chacoalhar os cotidianos em que vivemos” (MARQUES, 2010, p. 30).

O professor crítico, no entanto, busca promover *relações*. Para proporcionar relações significativas, Marques (2010) se apoia em Paulo Freire, que destaca o diálogo como condição básica da humanização, sendo nutrido pela humildade, confiança, esperança e *crítica*. “As relações [...] tem como definição a transcendência, a possibilidade e a capacidade humana de vislumbrar e viver horizontes que não se resumem à sobrevivência cotidiana” (MARQUES, 2010, p. 34).

Oliveira (2020), que através de sua prática envolvendo música árabe<sup>29</sup> e sensibilização corporal em escola pública da periferia cearense, promoveu verdadeiras *relações*, de forma a proporcionar “sentimentos profundos em razão da união melódica com a rítmica a qual estabelece uma relação espiritual com os sons dos instrumentos, aproximando-os da capacidade de conexão entre mente e corpo dos alunos, levando-os a sentir uma intensa emoção” (OLIVEIRA, 2020, p. 68). A música árabe foi, neste trabalho, apresentada como componente da identidade social e cultural cearense, reconhecendo “as contribuições de vários povos e de maneira

---

<sup>29</sup> Sobre as características da música árabe, consultar Dib (2009).

significativa, dos árabes” (OLIVEIRA, 2020, p. 71). A simplicidade do relato de um aluno de 11 anos demonstra o quanto significativa foi a experiência ao descrever as aulas: “[...] Tomara que eu nunca esqueça isso” (OLIVEIRA, 2020, p. 67).

Aulas de dança que não compreendem a transcendência como “outridade”<sup>30</sup>, como aprendizado necessário tanto à arte quanto à vida; o sair de si como necessidade elementar para *performance* e também para a vida em sociedade; a escuta do outro como pré-requisito para ir além do corpo executor de dança e estar *com* o mundo; encerram-se em si mesmas, educam para a vaidade, para o mimo, para a competição, para o pequeno poder sobre o corpo e sobre os corpos dos outros. São aulas não “outradas”: educam para a vaidade, para o mimo, para a competição, para o egocentrismo e para o pequeno poder no convívio social. (MARQUES, 2010, p. 34)

Vemos esta dimensão da “outridade” em Reis e Zanella (2010), que apontam a *alteridade*, ou seja, a relação da dimensão semioticamente mediada com um outro, por meio da qual o eu se constitui, [...] como categoria central para compreender o processo de *constituição do sujeito* através da *dança do ventre*, afirmando, ainda, que “o sujeito que dança se transforma” (REIS; ZANELLA, 2010, p. 150).

Silva, Silva e Yonezawa (2019) relatam ter atingido dimensões coletivas de grupo através de vivências de práticas de cuidado e envolvimento com o processo de gerar um corpo dançante, as quais proporcionaram uma relação de respeito, apoio, solidariedade e cuidado entre as participantes fazendo surgir novos modos de sentir, agir e pensar, proporcionando um falseamento de verdades preestabelecidas.

Silva, Silva e Yonezawa (2019), Moraes et al. (2021) e Moraes e Dantas (2021) apontam *transformações políticas* através desta dança em seus estudos.

Quando falamos em política, tratamos de um âmbito da ação que pode dissimular, perpetuar, inibir ou suspender as forças sócio-históricas atuantes na produção de modos de viver. Partindo disso, o que sentimos e como agimos pode nos tornar cúmplices do dinamismo social predominante, que produz exclusão, segregação e exploração, ou pode nos enveredar a constituir modos de relação cujos elos potencializam singularizações, que desmontam verdades naturalizadas e empobrecedoras do viver. Ora, desmontar uma verdade que nos enfraquece é uma questão de elo – gerar elos com algo ou alguém que nos propicie desarticular o que está pressuposto. (SILVA; SILVA; YONEZAWA, 2019, p. 2).

<sup>30</sup> Conforme Marques (2010, p. 33), é um conceito trazido por Otávio Paz (1982), aproximando-se das ideias de Paulo Freire sobre a capacidade humana de ir além de si mesmo. “Outrar-se” é permitir que o outro se coloque dentro de nós, é saber escutar as vozes poéticas e não se sobrepor a elas com argumentações e discussões antes dessas vozes serem ouvidas (BRAZIL, 2001). Para a autora, “preencher-se de outridade é ponto central na construção de relações entre a dança e a educação”.

Silva, Silva e Yonezawa (2019) relatam que, com a *diferença* como vetor de composição e abertura para constituição de um corpo implicado em um sensível político” (SILVA; SILVA; YONEZAWA, 2019, p. 2), foi possível “pôr em xeque a ordem social dominante. Contudo, um ato político não tem por princípio o embate com a ordem dominante; tal enfrentamento é consequência de um modo de existência singular” (SILVA; SILVA; YONEZAWA, 2019, p. 2). Um exemplo foi a mudança de paradigma de uma das participantes, que desfez a ideia orientalista da dança apenas como sedução dos desejos de outrem – um *desfazimento de paradigma* que aconteceu de modo *silencioso* e que foi revelado assim que superado.

Nos artigos de Moraes et al. (2021) e Moraes e Dantas (2021) encontramos importantes colocações relacionadas à “forma primeira de significar as relações de poder”: as questões de gênero (SCOTT, 1989 APUD ASSUNÇÃO, 2018, p. 13). Moraes et al. (2021), através de projetos e trabalhos acadêmicos<sup>31</sup> aponta a *dança do ventre* como uma dança de “resistência política feminista [...] por enfrentar o modelo de modernidade capitalista eurocentrado e se opor aos códigos de conduta por ele impostos” (MORAES et al., 2021, p. 107), fazendo “do corpo dançante um manifesto político existencial: o corpo que dança como a última trincheira de luta e enfrentamentos do sistema do mundo colonial capitalista” (MORAES et al., 2021, p. 113).

Esta força de resistência se manifesta, segundo a autora, já nos momentos em que “bailarinas egípcias, diferentemente das estrangeiras, abdicam da vida social e familiar em nome da dança, pois são consideradas um modelo oposto ao esperado de uma muçulmana educada nos ideais da modernidade egípcia” ROUSHDY, 2010, APUD MORAES et al., 2021, p. 107)<sup>32</sup>. Outra consequência do colonialismo foi a saída dos homens da cena da dança após a entrada dos franceses no Egito - eles estavam

---

<sup>31</sup> Um deles é o projeto de extensão Re-creio: a *dança do ventre* na ressignificação da corporeidade em adolescentes em situação de violência sexual (MORAES et al., 2021)

<sup>32</sup> O Egito é mais conservador hoje do que já foi um dia. O crescimento do discurso conservador e fundamentalismo religioso a partir do governo de Hosni Mubarak (1981 – 2011) fizeram com que a dança oriental fosse vista cada vez mais como uma “contravenção por não ser considerada uma prática artística ideal para a mulher muçulmana educada” (SAHIN, 2018, APUD MORAES; DANTAS, 2021, p. 4).

interessados em ver apenas as mulheres (KARAYANNI, 2006, APUD MORAES et al., 2021, p. 107).<sup>33</sup>

Segundo Moraes et al. (2021), o fato de a *dança do ventre* destacar “diferenças que permeiam os domínios de poder específicos à lógica geopolítica do Oriente e do Ocidente” (MORAES et al., 2021, p. 104) gera uma ambiguidade entre objetificação e empoderamento, estando esta sujeita a diferentes interpretações simbólicas e contextos socioculturais. Para a autora, “esta ambiguidade é um discurso corporal ocidental, pois o que separa objetificação/empoderamento são interpretações amparadas em condutas e comportamentos diferentes dos códigos morais do Oriente” (MORAES et al., 2021, p. 107). Esta discussão não será abordada neste trabalho com profundidade, mas faz parte da gama de questionamentos que as danças folclóricas árabes invariavelmente trazem à tona.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciei o projeto desta pesquisa com o tema “O ensino das danças folclóricas árabes como um caminho para a *diversidade e conexões (mais) humanas*”. Durante esta fase inicial, pesquisando sobre diversidade cheguei na educação multicultural, e desta, na educação multicultural crítica. O termo “conexões (mais) humanas”, por questões semânticas, não foi utilizado, mas quero trazê-lo aqui, neste momento, porque esta foi a minha motivação para fazer este trabalho. Eu posso dizer que o contato – ou melhor, a profunda relação – com a dança oriental e as danças folclóricas do Egito e outros países árabes fez com que, de uma forma sempre crítica, eu pudesse estabelecer relações mais “humanas”

A partir do desejo de buscar uma explicação para este processo intenso de aprendizagem diante deste outro, parte de uma cultura tão diferente e fascinante (e digo isso sem romantismo e com toda a dose de realidade encontrada em minhas viagens de estudo ao Egito), posso dizer, a partir do referencial teórico deste trabalho, que um valioso caminho para se chegar em uma sociedade mais “humana”,

---

<sup>33</sup> As questões relacionadas ao gênero na dança são extremamente problemáticas nos países árabes. No Egito, percebe-se que os próprios egípcios compraram a ideia colonial de que é inadequado homens dançarem “como mulheres” em shows, sendo o único local seguro para isso os festivais internacionais de dança, que são exclusivamente destinados ao público estrangeiro, especialmente bailarinas e bailarinos, ao ponto de egípcios serem proibidos de entrar nestes festivais, por questões de segurança.

é, sim, através de uma Educação Multicultural Crítica, que não se contenta em promover a simples aceitação dos diferentes, mas que promove o olhar crítico para o contexto que circunda cada realidade, para que esta possa ser modificada.

Busquei encontrar teorias que explicassem e exemplificassem este encontro entre culturas, ao passo que, o que encontrei neste recorte da bibliografia pesquisada, foi a dominação de uma cultura sobre a outra. Das questões orientalistas, advindas da dominação do Ocidente sobre o Oriente, não pude fechar os olhos e deixar de relatar a perpetuação das ideias orientalistas que permeiam a cena das danças folclóricas árabes no Brasil. Digo isso não como um alerta para os outros, mas para nós, docentes, para que estejamos atentos e atentas a como conduzimos nossa prática pedagógica, reconhecendo a responsabilidade social que este ofício carrega.

Posso dizer que, diante dos conceitos e argumentos apresentados, as danças folclóricas árabes têm um grande potencial para uma educação multicultural crítica, porém, apenas se assim forem abordadas. Quero dizer com isso que de nada adianta trazer (depois de se apropriar) para a sala de aula uma dança dos “diferentes” se ela vai ser objeto de nada mais do que a perpetuação do Orientalismo através do silenciamento deste povo e de uma prática pedagógica que não busca *relações* (profundas), apenas *contatos* (superficiais), para citar os termos utilizados por Paulo Freire neste trabalho.

Vale notar que, na produção acadêmica, os trabalhos que denunciam o contexto pejorativo da onde surge o termo dança do ventre são os mesmos a ainda se referir a esta dança com este nome, assim como a grande maioria das profissionais e praticantes. Independente da escolha de cada um e cada uma, apresento este questionamento neste trabalho porque ele se destina a estar, novamente, em uma perspectiva multicultural *crítica*.

O ensino de danças folclóricas árabes está permeado de situações de aprendizado, tanto para docentes, quanto para discentes. Foi possível encontrar uma série de mudanças de paradigma e de novos olhares em praticantes das danças folclóricas árabes em escolas de dança no Brasil, em sua maioria, mas também no contexto escolar – o que leva a uma educação transformadora, que questiona a realidade à sua volta e que, além de multicultural, é crítica.

Por fim, gostaria de dizer que considero um tanto problemático falar “deles” sem considerar o que eles mesmos pensam e entendem de suas questões – isso me lembra o silenciamento denunciado por Said (2003). Ficará, porém, para um projeto futuro, uma pesquisa sobre o que *e/es* dizem sobre o que dizem deles. Que suas vozes sejam ouvidas. Que todos nós, aliás, possamos ter voz, e que nós, enquanto docentes, possamos encontrar os meios para caminhar na direção de uma educação que contribua cada vez mais para isso.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alberto Bosi. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes de. **As Origens da Dança do Ventre: perspectivas críticas e orientalismo**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.
- ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes de. **Entre Ghawazee, Awalim e Khawals: Viajantes inglesas da Era Vitoriana e a "Dança do Ventre"**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 194 f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- ASSUNÇÃO, Naiara Müssnich Rotta Gomes de. PASCOAL, Nina Ingrid Caputo. **Orientalismo em movimento: representações da *dança do ventre* em pinturas e literatura de viagem (séc XIX)**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n. 1, e113430, 2022.
- BARILLI, Daniele. CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Dança na educação infantil: uma estratégia pedagógica para a educação sustentável**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.
- BATALHA, Ettore Schmid. **O Orientalismo, ou a afirmação do discurso hegemônico do Ocidente**. Revista Argumentos, Montes Claros, v. 14, n. 2, p. 177-198, jul-dez-2017.
- BOURIDEU, Pierre. "Les trois états du capital culturel". Tradução de Magali de Castro. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.
- BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANEAU, V. M. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.
- CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAPRINI, Aldieriz Braz Amorin; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio curricular supervisionado como oportunidade de diálogos multiculturais entre práticas docentes no Brasil e na África. In: CAPRINI, Aldieriz Braz Amorin; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Educação para as relações étnico-raciais: Experiências e Reflexões**. Vitória: Edifes, 2018. P. 50-55.

COSTA, Marisa V. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. *In* :\_\_\_\_\_, (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

DIB, Marcia. **A diversidade cultural da Síria através da música e da dança**. São Paulo, 2009. 367 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Árabe do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora. 10ª edição. 2005.

HARF, Ruth; STOKOE, Patricia. **Expressão corporal na pré escola**. 2015, Summus Editorial.

KARAM, John Tofik. Belly Dancing and the (En)Gendering of Ethnic Sexuality in the 'Mixed' Brazilian Nation. **Journal of Middle East Women's Studies**, vol. 6, no. 2, 2010, pp. 86–114.

MARQUES, Isabel. **A dança no contexto e os novos contextos da dança**. In: SANTAELLA, Lúcia e MOTA, Everson (Orgs.). *Dança sob o signo do múltiplo*. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação?** Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana (Orgs.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra Gráfica & Editora, 2010. p. 23-38.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Andréa et al. **Dança do ventre e o feminismo decolonial**. Moraes, Andréa; Fagundes, Silvia Patricia; Silva, José Jackson (Orgs.). *Narrativas diversas nas artes cênicas*. Porto Alegre: UFRGS, 2021. p. 101-126., 2021.

MORAES, Andréa; DANTAS, Mônica Fagundes. **O véu e o vento: um encontro poético entre a dança do ventre e a dança contemporânea no ensino remoto emergencial**. *Anais ABRACE*, v. 21, n. 1, 2021.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Rosaura Eichnberg. 1ª edição. São Paulo: Companhia de Bolso, 2003.



SALGUEIRO, Roberta da Rocha. **"Um Longo Arabesco"**: Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre. 2012. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Unb, Brasília, 2012.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação: do Dual ao Duplo da Docência em Matemática**. 2015. 197 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SERAFIM, Maria Sueli. Dança na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção pedagógica. 2012, Ariquemes, RO. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Documents/Pedagogia%20-%20semestre%207/Pesquisa%20na%20Doc%C3%AAncia/TCC%202013\\_MariaSueliSerafimDenardin.pdf](file:///C:/Users/user/Documents/Pedagogia%20-%20semestre%207/Pesquisa%20na%20Doc%C3%AAncia/TCC%202013_MariaSueliSerafimDenardin.pdf). Acesso em 12/02/22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-77.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Capital cultural e práticas interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Vitória: Edifes, 2018. p. 19-26.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, N. 23 (maio/ago. 2003), p. 5-15.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan-abr. 2015.