



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES**  
**PROFARTES - MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**INGRID LIMA DE CASTRO MOURA**

**DANÇANDO O MOVIMENTO COTIDIANO NA ESCOLA**

**JOÃO PESSOA**  
**2016**

**INGRID LIMA DE CASTRO MOURA**

**DANÇANDO O MOVIMENTO COTIDIANO NA ESCOLA**

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra, sob orientação do prof<sup>o</sup> Dr. Guilherme Barbosa Schulze.

**JOÃO PESSOA**  
**2016**

M929d Moura, Ingrid Lima de Castro.

Dançando o movimento cotidiano na escola / Ingrid  
Lima de Castro Moura. – João Pessoa, 2016.

28f. : il.

Orientador: Guilherme Barbosa Schulze

Trabalho de Conclusão (Mestrado) – UFPB/CCTA

1. Dança. 2. Corpo. 3. Movimento. 4. Percepção.

UFPB/BC

CDU: 793.3(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

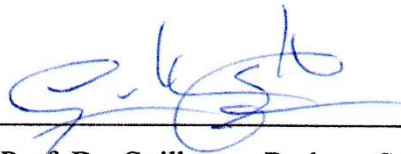
INGRID LIMA DE CASTRO MOURA

DANÇANDO OS MOVIMENTOS COTIDIANOS NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão apresentado à  
Universidade Federal da Paraíba, como  
requisito para obtenção do título de Mestre  
em Artes.

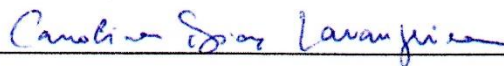
Aprovado em: , 01 / 08 / 2016

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze  
Universidade Federal da Paraíba



---

Prof. Dr. Carolina Dias Laranjeira  
Universidade Federal da Paraíba



---

Prof. Dr. Karenine de Oliveira Porpino – Banca externa  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## LISTA DE IMAGENS

Sala utilizada pela oficina, 2015.....	16
Exercício de percepção tátil do próprio corpo, 2015.....	18
Exercício de percepção tátil do corpo do outro, 2015.....	18
Exercício de articulação a partir da observação, 2015.....	18
Exercício de articulação a partir da manipulação, 2015.....	18
Níveis espaciais, 2015.....	19
Níveis espaciais, 2015.....	19
Invadindo o espaço do outro, 2015.....	19
Reprodução de movimentos observados, 2015.....	19
Desenho do movimento criado por umas das alunas da oficina, 2015.....	20
Movimento cotidiano observado, 2015.....	20
Movimento cotidiano modificado para cena, 2015.....	20
Movimento cotidiano observado, 2015.....	21
Movimento cotidiano modificado pra cena, 2015.....	21
Parte da coreografia a partir da percepção da fila do lanche na escola, 2015.....	21

## DANÇANDO O MOVIMENTO COTIDIANO NA ESCOLA

Ingrid Lima de Castro Moura<sup>1</sup>  
Guilherme Barbosa Schulze<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre um processo de criação em dança desenvolvido com um grupo de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista da cidade de João Pessoa/PB. Com o objetivo de ampliar os sentidos e consequentemente a percepção de si, do outro e do meio onde o aluno ou aluna está inserida, foi proposta uma oficina de dança criativa apoiada nos estudos do movimento de Rudolf Laban. Também foram utilizadas referências nos estudos sobre percepção de Merleau-Ponty, além do pensamento de John Dewey, sobre a experiência estética e artística significativa. O resultado desse estudo foi um trabalho criativo apresentado para comunidade escolar, chamado Dia a Dia.

**Palavras-chave:** Corpo. Dança. Movimento. Percepção.

### ABSTRACT

This work is a reflection on a dance creation process developed with a group of students from Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista in João Pessoa, PB. Its objective is to improve feelings and hence self-perception, the perception of others and of the environment where the student belongs. A creative dance workshop was suggested based on the movement study by Rudolf Laban. Other references were the study of perception by Merleau-Ponty and also John Dewey's thought about significant aesthetic and artistic experience. The result of this study was a creative work presented to the school community called Dia a Dia.

**Key-words:** Body. Dance. Movement. Perception.

---

1- Mestranda em Ensino de Artes pelo ProfArtes/UFPB. Especialização em Representação Teatral, Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Professora de Dança da rede municipal de João Pessoa/PB. E-mail: [ingridcmoura@yahoo.com.br](mailto:ingridcmoura@yahoo.com.br)

2 - Professor, Doutorado em Estudos da Dança. University of Surrey, SURREY, Inglaterra. Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Especialização em Coreografia, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Professor-associado do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [guilherme.schulze@gmail.com](mailto:guilherme.schulze@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Perceber a si mesmo, ao outro e ao meio envolve experiência e pensamento, corpo e movimento. O caminho percorrido pela pesquisa inter-relacionou esses elementos essenciais na tentativa de avivar a relação do indivíduo com o meio. A dança como educação pode ser um caminho eficaz, proporcionando experiências aos sujeitos, ampliando a visão de mundo.

Partindo do princípio que uma das características mais poderosas da estrutura corporal e mental do homem é o movimento (LABAN, 1990), e que o mundo moderno contemporâneo, desde a revolução industrial, vem trazendo mudanças na relação do homem com ele mesmo e com o mundo que o circunda, percebo a importância do papel da dança na vida dos sujeitos.

A dança proporciona a descoberta de um corpo sensível, criativo e expressivo. Um corpo capaz de perceber e interferir no meio com autonomia e confiança perante o mundo. Toda essa amplitude que se ganha na dança não fica restrita a ela, mas se estende à nossa vida como um todo. Para Márcia Strazzacappa: “O artista cênico possui um único corpo com o qual está tanto em cena como na vida cotidiana” (2006, p. 44). O corpo que temos somos nós mesmos.

Na escola, a dança, tem uma importância ainda maior. É na idade escolar que estamos em pleno desenvolvimento e a dança pode contribuir na construção do sujeito. Uma dança que esteja atrelada ao pensar, mantendo o equilíbrio e a unidade do indivíduo. A partir dessa ideia, foi iniciado o trabalho de dança criativa intitulado “Dançando o movimento cotidiano na escola”. Foi desenvolvido a partir da observação dos movimentos cotidianos, do dia a dia dos alunos, utilizados não somente como um recurso criativo, mas também para o aguçamento da percepção estética e conseqüentemente o estreitamento da relação do indivíduo com o meio. A modificação desses movimentos cotidianos para cena partiu do estudo dos fatores do movimento de Rudolf Laban, com ênfase no espaço/tempo, criando variantes a partir da manipulação desses elementos, ampliando a capacidade expressiva do aluno.

Essa investigação foi desenvolvida em forma de oficina criativa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista, localizada na periferia da cidade de João Pessoa/PB, no período de 02 de julho a 15 de outubro de 2015, com oito alunos de idade entre 11 e 15 anos.

A oficina foi dividida em duas etapas: “Percepção Corporal” e “Processo Criativo”. A primeira etapa foi pautada no indivíduo, na relação com ele mesmo, na descoberta de um corpo sensível e expressivo. Algumas experiências corporais foram propostas, apoiadas principalmente nos pensamentos de Maurice Merleau-Ponty (2011), que acredita que todo

conhecimento se dá a partir da percepção, e de John Dewey (2010), que coloca a experiência como ponto fundamental para modificação dos sujeitos, explanados nos itens *corpo sensível e experiência estética e artística*, respectivamente.

A segunda etapa teve um foco no processo criativo que parte da percepção e transformação do movimento cotidiano em movimento cênico, na construção de um trabalho artístico compartilhado, apoiados nos estudos de Rudolf Laban e estudiosos posteriores como Isabel Marques, como se verá no item *o movimento e a dança criativa*.

O item *relato de uma experiência de dança na escola* retrata o passo a passo do processo da oficina até a composição coreográfica de criação coletiva, como resultado do processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, a partir da percepção de si mesmo e do movimento cotidiano e sua transformação para cena, promovendo uma experiência estética e artística aos alunos.

## **1. CORPO SENSÍVEL**

O filósofo Maurice Merleau-Ponty (2011), inicia seu livro “Fenomenologia da Percepção” afirmando que não se pode compreender o homem e o mundo se não a partir de sua facticidade. Coloca a experiência do homem no mundo como sendo o fator principal para o nosso reconhecimento: “Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior” (2011, p.277).

Um corpo sensível que se percebe o mundo e o outro pelo sentir, o olhar, o cheiro, o gosto e o ouvir. Perceber o mundo tem relação direta com o corpo que se relaciona com o mundo, não somente de forma racional, a partir do conhecimento científico, mas factual, na relação corpo-mundo sensível. (MERLEAU-PONTY, 2011).

Merleau-Ponty (2011), quando descreve as diferentes perspectivas do olhar de um indivíduo sobre um cubo, que tem suas seis faces iguais, mas que ao mover-se a face frontal, que era vista como um quadrado, deforma-se, depois desaparece, enquanto os outros lados aparecem e tornam-se cada um, por sua vez quadrado, ele aponta como a percepção se dá entre o sujeito e o objeto. Que a percepção sensível é diferente da ideia já estabelecida de um cubo cujas partes são compostas por seis lados iguais. A tentativa de racionalizar termina por nos privar de uma experiência que pode ser mais ampla e complexa quando usamos todos os nossos sentidos.

Quando criança a exploração do ambiente, por exemplo, acontece espontaneamente. Elas experimentam e interagem com as possibilidades que o espaço propõe. Quando adultos,

devido a um comportamento esperado pela sociedade, nos contemos corporalmente e limitamos nossos movimentos e interação como o ambiente, e tentamos racionalizar nossas experiências.

Até a Idade Média, antes do advento da industrialização, o homem ocidental dependia muito mais da sua percepção sensível e da ação do seu corpo nas tarefas diárias como na caça, por exemplo. A dependência da natureza e conseqüentemente a ligação com ela era muito maior. O homem observava e entendia seus ciclos, até descobrir que podia transformar a natureza: “Com o acelerado progresso das ciências, a partir século XVII, o homem passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado” (GONÇALVES, 2012, p. 20). Essa valorização da razão torna-se mais evidente nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Esse pensamento dualista ocidental, que divide o homem em corpo e mente, valoriza o pensar, e coloca o corpo em segundo plano como suporte do cérebro, tem início com o filósofo grego Parmênides, em sua obra “Sobre a Natureza”. Pensamento que se propaga e se evidencia nos estudos posteriores dos filósofos Platão e Descartes, e que permanece mesmo depois de tantos anos e tantos estudos posteriores, como o de Merleau-Ponty, que se contrapõe, apontando o homem como uma totalidade, que não vê o corpo dividido, mas ambíguo. Marilena Chauí descreve bem o pensamento de Merleau-Ponty:

O que é a experiência da visão? É o ato de ver, advento simultâneo do vidente e do visível como reversíveis e entrecruzados, graças ao invisível, que misteriosamente os sustenta. O que é a experiência da linguagem? É o advento simultâneo do dizente e do dizível, graças ao silêncio, que misteriosamente os sustenta. O que é a experiência do pensamento? É o ato de pensar como advento simultâneo do pensamento do pensável, graças ao impensado, que misteriosamente os sustenta. A experiência é o que em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos, e o que em nós se pensa quando pensamos (2011, p. 272).

Há ainda outra característica de nosso corpo, a capacidade que ele tem de expandir seus limites de percepção e atuação para além do estabelecido por nossa anatomia. Merleau-Ponty (2011) exemplifica que quando a bengala passa de um objeto que o cego perceberia para um instrumento pelo qual ele percebe o mundo, a bengala transforma-se em uma extensão da síntese corporal.

Laurence Louppe aponta o tato como um dos sentidos mais importantes para a dança. E exemplifica, assim como Merleau-Ponty, essa capacidade de extensão dos sentidos que o corpo é capaz: “Neste contexto, a mão, ou qualquer outra parte do corpo, pode tornar-se olho, e a palma da mão tateante pode tornar-se olhar” (LOUPPE, 2012, p. 72).

Laban fala da importância de desenvolvermos o nosso corpo sensorial: “À medida que desenvolvemos consciência de nós mesmos e do ambiente, descobrimos que o corpo deve se converter em instrumento sensível para possibilitar que se manifeste a inter-relação entre o mundo interior e exterior” (1990, p. 107). É com o nosso corpo que nos percebemos e percebemos o mundo, e é ele o principal elemento das artes cênicas. E é nas artes que vejo a possibilidade de expansão desse corpo que abre caminho para novas experiências.

## **2. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTÍSTICA**

Nem sempre observamos o mundo de maneira poética, as cores, os ritmos, os sons, as expressões do dia a dia, em casa, na rua ou na aula de dança. O barulho ritmado do corte dos legumes na cozinha, o barulho do ventilador que acalanta o sono, o grito melódico do vendedor, a fluência dos carros nas ruas, o movimento harmonioso de um bailarino, pode parecer belo.

Essa percepção diferenciada do dia a dia, os momentos de encantamento, a sensação de prazer que nos remetem ao belo e nos toma por alguns instantes, John Dewey (2010, p. 122) chama de experiência estética e que essas são resultados das interações entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo onde ela vive. Quando aqui nos remetemos ao belo, não falamos de padrões estéticos e sim de uma experiência que provoque emoções.

Mas nem sempre esses acontecimentos cotidianos nos tocam e terminam por passar despercebidos. Dewey (2010, p.109) diz que as experiências muitas vezes são incipientes: “As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular”. Além disso, o autor diz que um mesmo acontecimento chega diferente para cada sujeito. Suas experiências anteriores e até mesmo seu estado de espírito influência na sua percepção.

Sempre ouvimos falar que a arte nasceu com o ser humano, mas o que hoje chamamos de arte, na antiguidade, fazia parte dos ritos, das celebrações religiosas e estavam ligadas ao dia a dia de uma comunidade, com seus significados e funções. As experiências artísticas e estéticas estavam inseridas no cotidiano dos sujeitos. Os museus, os teatros, os lugares estabelecidos que hoje temos para contemplar as artes não existiam. As artes, que antes da industrialização, tinham um status autóctone, ganharam o status de espécimes das belas-artes (Dewey, 2010).

O afastamento do homem das artes é consequência de vários adventos da história da evolução da humanidade, como o processo civilizatório e a industrialização, que massificou e segmentou a produção de objetos, fazendo com que a arte perdesse seu significado dentro de uma comunidade, criando um abismo entre a experiência comum e a experiência estética. (Dewey, 2010).

O mundo moderno contemporâneo, com a quantidade de informações diárias e a rapidez dos acontecimentos, não permite um olhar mais apurado ao que se passa ao nosso redor. Mas não quero entrar, aqui, na discussão do que causou o afastamento do homem da experiência artística e estética, e sim como isso afeta o indivíduo e como podemos tentar amenizar esse processo.

A experiência estética é muitas vezes confundida com a contemplação de obras de artes estabelecidas. Mas para Dewey (2010), a experiência estética não é um produto pronto, separado da experiência do criar e do fazer e do ver e, sim, um processo do viver. Dewey (2010) aponta a importância da experiência em detrimento da contemplação: “Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (2010, p.71).

A arte e a estética sempre fizeram parte da vida do homem e são necessárias na construção do sujeito. A relação homem x mundo se retroalimentam e evoluem juntos. A percepção estética sobre as coisas comuns e naturais alimentam a capacidade criadora dos sujeitos. Dewey lamenta a falta de um termo que una o estético ao artístico:

“Na língua inglesa não há uma palavra que inclua de forma inequívoca o que é expresso pelas palavras “artístico” e “estético”. Visto que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético”, ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável” (2010, p. 125).

O estético e o artístico não se separam: “Em suma, a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência” (Dewey, 2010, p. 128). Nas artes cênicas, essa relação do agir e do sofrer parecem mais acentuadas, já que o corpo sensível que nos possibilita as experiências estéticas é ao mesmo tempo o material expressivo. Sem a necessidade da interferência de um objeto, como uma tela, um pincel, ou um instrumento musical, sendo a obra o próprio corpo em movimento no espaço, recebendo e refletindo as sensações.

Como expandir, então, as possibilidades desse corpo sensível que é o próprio material expressivo? Pensando nisso, uma das experiências que propomos aos alunos é a exploração da sala de aula, com cadeiras, lousa, birô e janelas, espaço onde os alunos, quase que diariamente, chegam, sentam-se e ficam até o final das aulas. A indicação é que eles se movam no ambiente, ocupem os diferentes lugares e percebam a sala de outras perspectivas. O exercício tem como objetivo ampliar a experiência do sujeito com o ambiente, explorando o espaço de forma visual, tátil e olfativa.

Laurence Louppe (2012), também descreve alguns exercícios de percepção como o *tracing*, por exemplo, que consiste na percepção corporal por meio da exploração de todas as partes do corpo com as mãos. Tateando e localizando os órgãos, os contornos e os limites da epiderme. Nesse exercício, percebemos o corpo ambíguo descrito por Merleau-Ponty: visível-tátil, tocado-tocante, visto-vidente.

São exercícios pensados com um objetivo de ampliar a percepção tanto do espaço em torno de nós como do nosso próprio corpo. Cada indivíduo, com suas particularidades, recebe e transforma esses estímulos de maneira diferente, por isso os objetivos serão sempre amplos e ricos pelos diferentes resultados, ou não. Podem também não significar nada, ou esse mesmo indivíduo pode ter uma experiência significativa de maneira espontânea no seu dia a dia. Dewey (2010), ainda alerta que pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade tornando a experiência parcial ou distorcida.

Este trabalho propõe uma experiência a partir da observação dos movimentos cotidianos com intuito de ampliação da percepção estética e como recurso no processo criativo, sendo o movimento o elemento principal da dança e, também, o ponto de partida para o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

### **3. O MOVIMENTO E A DANÇA CRIATIVA**

O movimento é inerente ao ser humano. O mundo todo se movimenta, toda atividade humana exige movimento, mesmo que estejamos estáticos, nosso coração bate, nosso sangue circula. Este mesmo movimento que nos dá vida e autonomia no dia a dia é também conteúdo e material no teatro e na dança.

Rudolf Laban define bem as qualidades e versatilidades do movimento quando diz: “O movimento é um elemento básico da vida. Existe em todos nós, mas, para aproveitar sua força, devemos tomar consciência do que significa e aprender a reconhecer seus princípios e experimentar suas formas” (LABAN, 1990, p.128).

Assim, entende-se o movimento nas artes como materialidade, potencialidade e pensar. Fayga Ostrower (2013) usa o termo materialidade para não se restringir a algumas substâncias, mas sim abranger tudo que está sendo formado e transformado. A matéria está a favor da forma. Sendo o movimento material da dança, este fica a favor das criações e ordenações das formas criadas pelos sujeitos:

Nessas ordenações a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades latentes. Trata-se de potencialidades da matéria bem como de potencialidades nossas, pois na forma a ser dada

configura-se todo um relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo. (OSTROWER, 2013, p. 32)

A potencialidade descrita por Ostrower (2013) é aqui na dança educativa a potencialidade do movimento observado que dá um novo sentido aos movimentos cotidianos observados, fazendo os sujeitos refletirem suas vivências do dia a dia, transformando-as em expressão, comunicação e arte.

Na dança, o pensar vai além das palavras: “Traduzir em formas mentais não significa necessariamente pensar com palavras, a não ser, é claro, que a materialidade em questão compreenda a áreas verbais (...) além das verbais existem outras formas” (OSTROWER, 2013, p. 34). Laban usa o termo *pensar por movimento*:

Talvez não seja inusitado introduzir aqui a ideia de se pensar em termos de movimento, em oposição a se pensar em palavras. O pensar por movimentos poderia ser considerado como um conjunto de impressões de acontecimentos na mente de uma pessoa, conjunto para o qual falta uma nomenclatura adequada. (LABAN, 2003, p. 90)

Quando falamos movimento na dança nos referimos a qualquer movimento, conforme Laban: “interação de esforço e espaço por intermédio do corpo”, não necessariamente o movimento codificado da dança, mas principalmente o movimento cotidiano que quando transformado e ordenado constitui uma forma expressiva, como define Fayga Ostrower (2013): “... por meio de ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo.” O movimento humano, as posturas, gestos e formas são quase que infinitas e vão muito além de passos codificados de estilos de dança.

Pensando no movimento como fundamental para desenvolvimento e equilíbrio do indivíduo, atrelado a arte, especificamente a dança, que é educação, como afirma Isabel Marques (2010), foi trabalhado através da dança criativa na escola onde leciono. O ensino da dança educativa não necessariamente tem que se dar no ensino formal, mas é nas escolas onde se concentram os sujeitos em processo educacional e onde a dança contribuirá nesse processo de formação do sujeito em sua totalidade, onde muitas vezes, o ensino, de modo geral, se dá através de acúmulo de informação de forma abstrata e sem uso do corpo total.

O que chamo aqui de dança criativa se baseia nos estudos do movimento humano de Rudolf Laban (1990), que tinha como nome inicial dança livre. Uma dança centrada no indivíduo, sem códigos fechados que se utiliza dos princípios do movimento na construção da dança. Um estudo muito bem estruturado amplo e minucioso, ao fazer perceber as inúmeras possibilidades de movimentos corporais. Esse estudo modificou o pensamento não só na dança, mas no teatro também, influenciando o surgimento da dança moderna.

A dança criativa, pela sua característica, que respeita as individualidades expressivas, termina tendo uma abertura e um alcance maior, abrangendo os sujeitos não artistas com mais facilidade, já que não exige padrões. Os objetivos também são mais abrangentes, vão além dos conhecimentos específicos da linguagem, busca o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade, correlacionando os conteúdos da dança com o eu e o meio. Uma dança carregada de significações e não uma reprodução mecânica de passos prontos e provavelmente vazios de sentidos.

Ao falar em *significações*, toma-se por base o que Isabel Marques chama de *impregnar de sentido*: “A ‘impregnação’ acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais” (MARQUES, 2010, p. 28). É a conexão do sujeito com o mundo em sua volta. Ou seja, o conteúdo do que vai ser dançado, expressado, deverá advir das vivências dos sujeitos. A expressão dos seus sentimentos, pensamentos e anseios, exercitando sua leitura pessoal de mundo e não a repetição de interpretações de terceiros.

Sabemos que não é qualquer ação sobre a dança, qualquer experiência corporal ou qualquer aula de dança que faz fluir e ramificar esse potencial transformador da dança (linguagem, arte, corpo). As propostas metodológicas, os caminhos e as trajetórias de ensino – o ‘como’ se ensina e se aprende - são determinantes nos processos de educação e de transformação. (MARQUES, 2010, p. 138)

Segundo Marques (2010), a metodologia escolhida é que vai determinar uma experiência transformadora para o indivíduo, independente do conteúdo da dança, seja ela, balé clássico, dança clássica indiana, ou as danças mais atuais de improvisação, release, dança-teatro ou contato improvisação.

As danças tradicionais, como o balé, vêm ao longo dos anos trilhando um caminho de ensino e aprendizagem de cópia dos movimentos vindos dos mestres. A demonstração e a correção dos movimentos têm papel fundamental no processo. Ao contrário do que se deve acontecer na dança dentro de um processo educacional, que não deve se restringir à aquisição de habilidades, mas buscar um alcance muito mais significativo e importante na vida dos sujeitos, respeitando cada um, com suas experiências e potencialidades.

Já nas danças de improvisação, Marques (2010) aponta outro problema metodológico inverso ao das danças tradicionais, que é a liberdade total, que priva o aluno do conhecimento específico da dança, e de uma experiência artística e estética, caindo no vazio da comunicação e da construção artística.

Talvez a liberdade necessária na dança, seja o que Eloisa Domenici fala em seu artigo: “A pesquisa das danças populares brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas”. A autora desloca o eixo de análise das danças populares para o corpo, indo além de passos e coreografias, ampliando esses conceitos epistemológicos, analisando entre outras coisas o papel do jogo e das dinâmicas corporais para a configuração da dança ou da cena.

A autora destaca que a maioria dos estudos voltados para as danças populares brasileiras se dá em outros campos, que não as artes cênicas, com poucas observações sobre o corpo que dança. Trazendo, assim, uma visão linear, fragmentada e descontextualizada como a maioria das danças ocidentais. Domenici (2009), faz um comparativo entre passo/coreografia e dinâmicas corporais/jogos entre o balé e as danças populares brasileiras. Ela afirma que enquanto a primeira delimita, a segunda amplia as possibilidades na construção cênica, dando autonomia e liberdade ao brincante.

Enquanto que os passos isolam padrões de movimento, as dinâmicas corporais incluem vários matizes e pequenas variações de movimento, enriquecem a obra e respeitam a individualidade do dançarino, evitando cópias muitas vezes sem significado. E a coreografia passa a ter uma abertura maior quebrando uma linearidade tornando as danças mais dinâmicas:

O brincante pode criar a sua própria maneira de dançar, respeitando certas restrições. Em nenhum momento lhe é exigido a excelência na execução dos movimentos, pois, a princípio, não existe um ideal a ser atingido, ou pode-se dizer que existe uma grande margem de ‘negociação’ entre o que poderia ser considerado ideal e o que cada brincante consegue produzir. O que dirige o aprendizado é mais um engajamento na dança do que a cópia de movimentos. (DOMENICE, 2009, p. 10)

Esse estudo das danças populares brasileiras reforça a minha concepção metodológica da dança criativa que acredita numa metodologia que incentiva, valoriza e respeita a criação e a expressão individual, dando autonomia e dinamismos aos nossos alunos criadores da dança e da cena. Essa “liberdade” pode abranger os diferentes estilos de dança, seja pela variação dos movimentos ou pelo encadeamento deles na construção de significados. Resultando em uma dança “viva”, onde os interpretes não reproduzem passos e sim expressam suas experiências.

A metodologia aplicada nas danças tradicionais de reprodução de passos codificados cria padrões estéticos que excluem os indivíduos que não se encaixam em suas exigências, enquanto que a dança criativa, que parte do movimento individual, aponta uma metodologia mais aberta e incluyente, enquadrando-se melhor no processo educacional do indivíduo na escola: “O grande desafio da didática atual é justamente repensar, pesquisar e propor formas de ensino para as danças ‘tradicionais’ que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação”. (MARQUES, 2010, p. 191)

A parte prática desse trabalho desenvolvido na escola parte da observação e transformação dos movimentos cotidianos, pelos alunos, criando matizes e combinações a partir dos fatores dos movimentos descritos por Rudolf Laban: fluência, tempo, espaço e peso, criando possibilidades dentro de um padrão, mas sem uma formatação rígida, respeitando as particularidades individuais de cada dançarino. Não é a reprodução de uma coreografia com passos ensinados pelo professor, mas uma construção coletiva que parte da leitura de mundo.

A dança criativa proporciona ao sujeito experiências através das quais ele poderá se expressar redescobrando e utilizando todos os seus sentidos. Perceber e “reescrever” suas histórias cotidianas através do movimento, levando-o a uma reflexão sobre ele mesmo e o meio onde está inserido. É o que Rudolf Laban (1990) chama de converter o corpo em instrumento sensível para a promoção da inter-relação entre o mundo interior e exterior.

Observar o movimento do mundo cotidiano, as pessoas, as máquinas, a natureza, reproduzi-los e modificá-los, transformando-os em movimentos cênicos a partir da combinação dos quatro elementos inerentes ao movimento, que Laban chama de fatores do movimento: **fluência**: livre e/ou liberada e controlada e/ou contida e/ou limitada; **espaço**: direta e/ou unifocada e flexível e/ou multifocada; **peso**: leve e firme; **tempo**: sustentado e súbito (RENGEL, 2003), é o ponto de partida no processo criativo desta pesquisa.

Essas combinações dão infinitas possibilidades, modificando e resignificando os movimentos. “Por outras palavras, a composição começa pela invenção do movimento e das modalidades qualitativas da sua relação com o espaço e com o tempo, prosseguindo até uma construção completa elaborada a partir destas mesmas modalidades” (LOUPPE, 2012, p. 224), dando início ao processo de criação, podendo levar à concretude de uma obra artística.

A desconstrução dos movimentos cotidianos que refletem o comportamento da sociedade e a reconstrução desses movimentos em uma obra expressiva não são só um recurso criativo, mas uma maneira de perceber o mundo a partir e além do estético, liberando os movimentos cotidianos cristalizados e ampliando as interpretações de mundo já formuladas.

De forma poética, Louppe (2012, p. 189) faz a relação desses dois elementos: tempo e espaço, com o cotidiano, ou a quebra deles: “As mudanças de velocidade, a amplitude do espaço percorrido e a abertura simultânea a todas as direções possíveis libertam-se dos itinerários fechados da vida quotidiana”.

#### **4. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE DANÇA NA ESCOLA**

A escolarização da arte surge com a LDB 5692/71, com a nomenclatura de Educação Artística, que mais tarde, com a atual LDB 9394/96, passa a ser chamada de Arte e torna-se

disciplina obrigatória, antes considerada atividade escolar. Para atender as demandas nas escolas, que surgem com essa lei, é criado o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitações em artes cênicas, música e artes plásticas. Assim, entra em cena o professor polivalente, acabando com a especialização do professor nas linguagens específicas, fragmentando e superficializando o conhecimento especializado. Questão em discussão até os dias de hoje. (MARQUES, 2008)

A luta contra a polivalência, imposta pela legislação no ensino de Arte, ganha força na década de 90, e os cursos de Educação Artística começam a ser substituídos por bacharelados e licenciaturas nas linguagens específicas, indo de encontro ao projeto da LDB 9394/96. Mesmo com a publicação da Lei 13.278/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como conteúdo obrigatório nos diversos níveis da educação básica, ainda não sanará a questão da polivalência, já que essas linguagens passam a ser obrigatórias como conteúdo do currículo de Arte, e não como disciplinas específicas.

Com a iminência dessa lei, o município de João Pessoa/PB, realiza o primeiro concurso público, específico para professor de dança no ano de 2014, dois anos após a criação do curso de Licenciatura em Dança da UFPB. Uma importante conquista para o ensino da Arte, apesar de saber que a maioria das escolas públicas ainda não estão preparadas para receber esses professores. Não só à polivalência do professor de Arte precisa ser superada, mas outras questões práticas também são urgentes.

A primeira dificuldade e uma das mais frequentes nas escolas públicas da cidade de João Pessoa, é a falta de um espaço adequado. Depoimento de professores de dança e de teatro da rede municipal que dizem dar aulas no refeitório, na biblioteca ou na sala de aula suja e com 40 cadeiras, que precisam ser retiradas e recolocadas durante o horário da aula, é comum e faz parte do cotidiano da grande maioria das escolas, limitando os professores e consequentemente o conhecimento e as experiências dos alunos, e não é diferente na escola onde a oficina foi desenvolvida.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista, onde desenvolvemos a oficina, foi inaugurada no ano de 2008. A escola está localizada em um bairro na periferia da cidade de João Pessoa/PB, e enfrenta muitos problemas de violência dentro e fora da escola. A comunidade escolar é carente e tem pouco acesso aos bens de consumo, cultura e lazer.

O ensino de dança no ensino fundamental se restringe à sala de aula convencional, sala com carteiras, birô e quadro. O trabalho é desenvolvido através de aulas expositivas e alguns jogos e exercícios que o espaço permite, abrangendo também outras linguagens como o teatro.

Foi proposto à direção da escola a formação de um grupo de pesquisa em dança, que envolvesse os alunos do 6º ao 9º ano. A princípio, seria o objeto de estudo da professora de dança dessa escola como discente do Programa do Mestrado Profissional em Artes, e que teria continuidade como projeto escolar.

Formar o primeiro grupo de dança da escola foi um dos primeiros desafios para iniciar a pesquisa, que envolveu a busca por sala adequada, um horário fora da carga horária regular e alunos interessados. O grupo foi formado por oito alunos de idade entre 11 e 15 anos, sendo 7 meninas e 1 menino. A experiência anterior, de dois dos alunos participantes da oficina, com dança era de cópia e repetição de passos de coreografias desenvolvidas para desfile das bandas marciais. Os outros seis não tinham experiência anterior com dança.

Através do diálogo com a direção da escola, a partir da exposição e justificativa da necessidade de um espaço adequado, uma das salas da escola, que é utilizada como auditório, onde as cadeiras não são fixas, foi disponibilizada e, assim, o projeto pode acontecer sem a necessidade de utilizar o pátio sujo, com interferências de pessoas e muito barulho.

Uma sala ampla, piso de granilite (ver Figura 1) e até uma limpeza periódica. Mesmo não tendo um piso adequado, mesmo sabendo-se que os eventos da escola teriam prioridade e que as aulas poderiam não acontecer em alguns momentos, ainda é um privilégio para poucos professores de dança.



Figura 1: Sala utilizada pela oficina.  
Fonte: o autor, 2015.

O horário escolhido foi o do período da manhã, na tentativa de alcançar os alunos do período da tarde. O primeiro dia de aula abrangeu 24 alunos. Um número grande, sabendo-se

que haveria evasão de alguns alunos no decorrer do trabalho, permanecendo apenas os que se identificassem com a proposta apresentada.

Muitos problemas surgiram nesse horário. Havia dois intervalos para os alunos da manhã, que são crianças do 1º ao 5º ano, e que produziam muito barulho atrapalhando a aula. Decidi junto com os alunos pela mudança de horário, ficando no final da tarde, após o término das aulas regulares. Dos vinte e quatro alunos, restaram apenas oito alunos na faixa de 11 a 15 anos, sendo um menino e sete meninas: Elida Daianny, 14 anos; Flávia Cris, 14 anos; Jéssica Costa, 14 anos; Larissa Karoline, 13 anos; Marden Gomes, 15 anos; Maria das Mercês, 11 anos; Thaylane Delma, 12 anos; Thycianni Delma, 15 anos. Irei me referir a eles como alunos da oficina ou individualmente pelo nome.

Desenvolvemos a pesquisa, no período entre 02 de julho a 15 de outubro de 2015, com dois encontros semanais de duas horas. Optei por utilizar a câmera do celular para o registro das atividades da oficina ao invés de máquinas filmadoras, privando-nos, obviamente, de imagens com melhor qualidade, mas evitando possíveis problemas de violência. O alerta para que não fossem usados equipamentos que chamassem atenção da comunidade veio de alguns professores mais antigos da escola. A sala utilizada estava localizada em um lugar vulnerável e de muita exposição.

A oficina foi planejada e dividida em duas unidades de ensino: I Unidade - Percepção Corporal e a II Unidade – Processo Criativo. As aulas sempre tinham início em círculo com um alongamento conduzido, ora pela professora, ora pelos alunos, seguidos de exercícios de coordenação e de trabalho em grupo, a partir de sequências de movimentos ou jogos. Em seguida, o trabalho continuava com o tema do dia a ser abordado e encerrava-se em círculo com avaliação da aula e anotações a partir do diálogo.

A rotina proposta de alongamentos, exercícios e participação na criação foi algo novo para os alunos. Acreditando que “... a composição é um exercício que parte da invenção pessoal de um movimento ou da exploração pessoal de um gesto ou motivo que termina com uma unidade coreográfica inteira, obra ou fragmento de obra” (LOUPPE, 2012, p. 223), propus outro processo metodológico, que pudesse envolver os alunos de maneira mais ampla.

Na I unidade propomos exercícios com foco no conhecimento do corpo e suas possibilidades expressivas. Os principais procedimentos foram:

- Percepção tátil do corpo (Figuras 2 e 3) Exercícios onde os sujeitos tateavam o próprio corpo, e posteriormente o corpo do outro, com atenção, nos volumes, formas, temperatura, textura, peso e etc;

- Movimentos de expansão e contração a partir da respiração: perceber os movimentos da respiração e expandi-los de forma expressiva;
- Uso das articulações (Figuras 4 e 5): exercícios onde os sujeitos reproduziam em seu corpo as imagens criadas a partir do boneco articulável e onde os sujeitos manipulavam o corpo do outro e em seguida também eram manipulados, criando formas a partir do uso das articulações;
- Postura e atitude: percepção do alinhamento corporal, mantendo o equilíbrio e o foco (olhar) desde da imobilidade até os movimentos mais complexos como girar, saltar, correr;
- Exercícios de coordenação: sequências de movimentos utilizando os membros inferiores e superiores;
- Kinesfera: exercícios de exploração das possibilidades de movimento dentro do espaço individual.



Figura 2: exercício de percepção tátil do próprio corpo  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 3: exercício de percepção tátil do corpo do outro  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 4: exercício de articulação a partir da observação.  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 5: exercício de articulação a partir da manipulação.  
Fonte: o autor, 2015.

A I unidade teve duração de dois meses, talvez um período muito longo para os alunos que estavam acostumados a uma dinâmica diária em que tudo acontece muito rápido, mas foi

o tempo mínimo necessário para abertura de um caminho em direção a um corpo sensível e expressivo.

Algumas perguntas surgiam em meio à aula: “Quando vamos começar a coreografia?”, mostrando certa impaciência e ansiedade. Ao mesmo tempo ouvíamos observações que os alunos faziam do próprio corpo, como por exemplo: “sinto meu corpo mais articulado”, “minha coluna não aparece tanto como a de fulano” e “meu corpo parece maior”. E aos poucos entenderam esses exercícios como uma preparação para a dança, sem ainda perceberem que esse ganho é para vida, pois “ao conhecermos nossos corpos, suas possibilidades, ordenações, conexões e relações com quem somos e existimos, também compreenderemos e participaremos criticamente de processos de leitura da dança/mundo.” (MARQUES, 2010, p. 150).

A II unidade teve duração de um mês e quinze dias e tinha como principal objetivo a percepção do movimento como elemento expressivo da dança. Os exercícios aplicados abordavam, principalmente, as estruturas dos fatores dos movimentos apontadas por Laban. Os principais procedimentos dessa unidade foram:

- Estudo dos elementos do movimento, espaço e tempo (Figuras 6,7 e 8): exercícios direcionados a partir de indicações do professor explorando os níveis e direções no espaço e as variações de tempo do lento ao rápido;
- Observação e reprodução dos movimentos cotidianos (Figura 9): observar as pessoas e seus movimentos ao longo do dia nas diferentes situações e lugares e reproduzi-los;
- Transformação dos movimentos cotidianos observados para a cena, a partir da manipulação do espaço tempo;
- Criação compartilhada de sequências de movimentos a partir dos temas estabelecidos.



Figura 6: níveis espaciais  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 7: níveis espaciais  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 8: invadindo o espaço do outro  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 9: reprodução de movimentos observados  
Fonte: o autor, 2015.

Com o intuito de que os alunos pudessem perceber a variação do movimento no espaço como dança, um dos exercícios propostos foi que eles imaginassem uma sequência de movimentos e depois desenhassem tal sequência em uma cartolina para, em seguida, reproduzirem o desenho criado, em dança (ver Figura 10). Após o exercício, um dos alunos indaga: “Todo movimento pode ser dança, não é professora”? Isso nos fez acreditar ainda mais no caminho que estávamos seguindo.

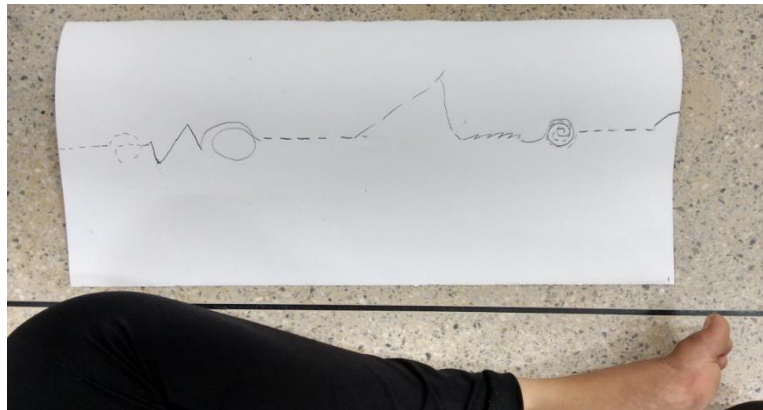


Figura 10: desenho do movimento criado por umas das alunas da oficina.  
Fonte: o autor, 2015.

Um dos exercícios mais importantes para construção coreográfica foi a percepção estética dos movimentos cotidianos. Ao primeiro exercício de observação proposto, foi pedido que saíssem da sala e observassem as pessoas que estavam no pátio da escola e nas proximidades e quando de volta à sala reproduzissem os movimentos e as posturas observadas, para, em seguida, transformá-los através da manipulação dos elementos espaço/tempo (Figuras: 11, 12, 13 e 14). Essa observação passou a ser uma tarefa diária a fim de que esses movimentos fossem trabalhados nos dias de aula.



Figura 11: movimento cotidiano observado  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 12: movimento cotidiano modificado pra cena  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 13: movimento cotidiano observado  
Fonte: o autor, 2015.



Figura 14: movimento cotidiano transformado pra cena  
Fonte: o autor, 2015.

A construção de um trabalho coreográfico partiu das observações dos alunos. Os primeiros movimentos observados tiveram, em comum, pessoas que estavam em estado de *espera*. Assim, decidimos, então, que seria nosso tema para montagem de uma das coreografias. O segundo tema escolhido foi o *sono*, a partir de observações feitas por eles principalmente em casa, ao acordar.

Discussões acerca das várias faces desses temas foram abordadas: as longas esperas para um atendimento médico de urgência ou a fila do lanche na escola (ver Figura 13), que está retratada em umas das coreografias, a necessidade do sono ou a preguiça que nos impedem de progredi:



Figura 13: parte da coreografia a partir da percepção da fila do lanche na escola.  
Fonte: o autor, 2015.

Como o objetivo era a criação compartilhada, estimulava-se a todo momento, as contribuições dos alunos, mas nem sempre a tarefa de observação era cumprida. Ainda esperavam pela decisão do professor. Aos poucos, ganharam confiança e começaram a opinar na construção das coreografias e a compreender a dança de maneira mais ampla. A participação deles no processo criativo, na tomada de decisões, tem papel fundamental na construção de indivíduos que, diariamente, necessitam se posicionar diante das várias situações do dia a dia. Outras declarações, como a do aluno da oficina Marden Gomes, nos indicam que estávamos no caminho certo: “Estou sentindo que a dança está mudando minha vida. Cada aula de dança é uma revelação de mim. De alguns movimentos criamos uma dança”.

Os exercícios desenvolvidos para o reconhecimento do corpo e dos elementos do movimento eram revisitados durante a montagem coreográfica, por exemplo: o tema “acordar” era remetido aos movimentos de expansão e contração, os movimentos quebrados, angulosos, com uso das articulações eram associados ao tema “espera”, além da utilização do tempo, bem distintos entre um e outro, sendo explorado no primeiro tema a velocidade lenta e no segundo, a velocidade rápida com quebras extremas de mobilidade. Cada um tinha um momento de observação do que estava sendo construído, e assim percebiam de maneira mais ampla a estética dos movimentos e o conteúdo expressivo.

As sequências começaram a ser criadas sem uma definição prévia das músicas a serem usadas. Pensou-se em não utilizar músicas estrangeiras, mas aconteceu justamente ao contrário. A primeira coreografia tratava-se do acordar; então, foi feita uma pesquisa que envolvesse algo que se aproximasse de uma música de ninar. Algumas propostas foram sugeridas: Carlinhos Brown com *Mares de Ti*, Marisa Monte com *Anjo da Guarda*, e um clássico do rock cantado pela banda brasileira Pato Fú: *Rock and Roll Lullaby*, em uma versão tocada com instrumentos de brinquedo. Esta última foi a escolhida pelo grupo. Na segunda coreografia usamos a música cantada por Alesha Dixon: *Knock Down*. Uma das poucas canções estrangeiras que estavam na seleção das músicas utilizadas nas aulas e tocou justamente durante a criação das sequências, encaixando-se, perfeitamente, valorizando os movimentos.

Outras necessidades foram surgindo, como o figurino, elemento que sempre carrega uma simbologia e que deve reforçar o tema abordado. Resolvemos usar uma roupa básica, calça *legging* preta com camisetas coloridas, que vão dos tons de azul aos tons de rosa, com cortes sutilmente diferentes, bem próximo das roupas contemporâneas que os jovens usam em seu dia a dia, reforçando o tema do trabalho artístico.

A participação dos alunos foi além da criação coreográfica, passou pela escolha de figurino até a utilização dos equipamentos do teatro. Cabine de som e luz, palco, coxias, iluminação e camarim também fizeram parte dessa experiência.

O momento de partilhar nossa experiência com o público aconteceu na própria escola para as turmas do turno da tarde e noite dentro do projeto de leitura da escola. A apresentação da coreografia foi, claramente, o momento mais empolgante para os alunos. Talvez a sensação de capacidade criadora, de iniciar e “finalizar” um trabalho que eles tiveram uma participação efetiva e que, através deste trabalho, eles poderiam ser vistos e ouvidos. Muitas vezes valorizamos mais o processo, mas a partir dessa observação percebemos a importância da experiência artística.

Talvez esse pensamento advenha de interpretações errôneas a exemplo do trabalho de Laban difundido na primeira metade do século XX, como um trabalho pautado em processos e experimentações, o que não é verdade; Laban reconhece a importância dos produtos artísticos, mas acrescenta que eles devem ser apreciados de maneira cuidadosa no universo escolar (MARQUES, 2010):

(...) o resultado (das danças criadas pelos alunos) não serão notáveis obras de arte ou produtos exemplares, mas, seja qual for a dança, deverá ser executada com a plena participação interna e com clareza de formas. O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo o que se deseja. (LABAN, 1985, apud MARQUES, 2010, p. 79)

A oficina teve duração de três meses e quinze dias, com registro em vídeo, e fotos do processo e do resultado artístico, conforme é possível verificar acessado o endereço eletrônico: <https://youtu.be/Jlaqp0yEqws>. A dança na escola ainda tem uma longa caminhada pela frente, conquistando seu espaço e reconhecimentos da sua importância na formação dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho “Dançando o movimento cotidiano na escola” teve como objetivo proporcionar uma experiência estética e artística com a dança criativa a partir da observação e transformação dos movimentos cotidianos, partindo do conhecimento de si mesmo, do outro e do meio. Os principais recursos criativos utilizados na pesquisa para construção do trabalho artístico foram a observação dos movimentos cotidianos sob um olhar estético e a transformação deles em movimentos artísticos expressivos, através da manipulação dos fatores dos movimentos: fluência, espaço, tempo e peso. Esses mesmos recursos criativos

também abrangeram outros objetivos como a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, elementos que estão inter-relacionados.

Esse trabalho tem início há anos atrás, nas oficinas ministradas em cidades do interior da Paraíba e em bairros da cidade de João Pessoa. Mas só agora, no Programa de Mestrado Profissional em Artes - Profartes, foi pensado e desenvolvido de maneira mais profunda com importante embasamento teórico. A metodologia escolhida, que não foi a mais fácil, mas a que poderia trazer resultados expressivos dentro do objetivo almejado. Merleau-Ponty (2011, p. 280) diz que: “Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção.” Partindo desse princípio, o projeto propôs uma experiência real do indivíduo com ele mesmo, na descoberta de um corpo sensível abrindo o caminho da percepção que permite uma leitura do outro e do mundo e ainda sua expressão com a linguagem da dança criativa.

O início das aulas de dança causou curiosidade tanto nos alunos que não estavam participando da oficina como nos professores e funcionários. No decorrer da oficina foi perceptível a evolução dos alunos, das descobertas do próprio corpo até as discussões levantadas sobre a situação social em que vivem. A participação efetiva dos alunos na construção desse trabalho final, trouxe para eles segurança e empoderamento. Eles perceberam e exercitaram a capacidade expressiva de comunicação.

As mudanças dos alunos participantes da oficina foram observadas por alguns professores, a exemplo do professor de matemática, Marcelo Chaves, que me escreveu as seguintes palavras: “É um importante trabalho educativo, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade, não se preocupando essencialmente em formar grandes artistas, mas grandes cidadãos.” E, o diretor adjunto, Francisco Ferreira, destaca a importância do trabalho: “Percebo o engajamento dos alunos na proposta. Um trabalho de profunda relevância que pode e deve ser usada nas escolas para construção de saberes para além da oralidade e da escrita.” O alcance desse trabalho, desenvolvido para os alunos, foi além do esperado, abrangendo a comunidade escolar, que percebeu a importância da dança e da arte no âmbito escolar, muitas vezes não reconhecida.

A dificuldade em continuar o projeto parece se multiplicar. As escolas do município iniciam o ano letivo de 2016 com greve, problema de abastecimento de água e sem sala disponível. A possibilidade de continuidade do projeto ficou para o próximo ano, mas com uma expectativa de maior abrangência entre os alunos, e com algumas mudanças positivas de ampliação para o estudo dos espaços cotidiano. Fugindo dos formatos e dos espaços convencionais, aproveitando as possibilidades de movimento que o ambiente escolhido pode proporcionar. Enquanto isso, o trabalho continua dentro dos limites da sala de aula

convencional onde trabalhamos alguns jogos e exercícios que o espaço permite, além de um estudo teórico.

Foi possível concretizar uma experiência significativa para os alunos com a dança criativa. Acredito que os principais objetivos foram alcançados, não no sentido de serem suficientes, porque sei que o aprendizado é constante e muito ainda há a ser acrescentado, mas de ter contribuído na formação de indivíduos críticos e atuantes. Acreditar no poder da educação pela dança e ver a vontade dos alunos de experimentar essa linguagem é o que me faz prosseguir.

## REFERÊNCIAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Merleau-Ponty: O que as artes ensinam à filosofia**. In: A Arte e os Filósofos. Org. Rafael Haddock-Lobo. p. 267 a 287. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- DAMÁSIO. Antônio R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**; tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 59-141.
- DOMENICI, Eloisa Leite. **A pesquisa das Danças Populares Brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas**. Caderno JIPE-CIT, ano 12, n. 23, PL 07-17. 2009.
- ERNST. Fisher. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Editora Ícone, 1990.
- LAGE, Mariana. **Experiências Estéticas e Mundos Cotidianos**. 2009. Postado em: 30 set 2009 no Blog Converse: Arte Expandida. Disponível em: <<https://conversearteexpandida.wordpress.com/2009/09/30/experiencias-esteticas-e-mundos-cotidianos/>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Portugal: Orfeu Negro, 2012.
- MARQUES. A. Isabel. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de Dança Hoje: textos e contexto**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEIRA. Renata Bittencourt. **Corpo cênico, um meio de estudo de si mesmo, do outro e da sociedade**. Revista Ouvirouver: Uberlândia, n. 3, p. 72-97. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/2039/1691>>. Acesso em: 02 de jul. 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- NÓBREGA, Teresinha Petrucia. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A Formação do Artista da Dança**. Campinas: Papirus, 2006.

ANEXO A – Vídeo do processo e do resultado final do trabalho prático no endereço eletrônico:

<https://youtu.be/Jlaqp0yEqws>