



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

WALDERLANE CARDOSO JUSTINO

CORPO, ESCOLA, COGNIÇÃO:
experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental

JOÃO PESSOA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

WALDERLANE CARDOSO JUSTINO

CORPO, ESCOLA, COGNIÇÃO:
experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba (PROF-ARTES/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze.

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

J96c Justino, Walderlane Cardoso.

CORPO, ESCOLA, COGNICÃO: experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental / Walderlane Cardoso Justino. - João Pessoa, 2018.

133 f. : il.

Orientação: Guilherme Barbosa Schulze Schulze.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Dança; Corpo; Escola; Percepção; Cognição. I. Schulze, Guilherme Barbosa Schulze. II. Título.

UFPB/BC

WALDERLANE CARDOSO JUSTINO

CORPO, ESCOLA, COGNIÇÃO:

experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Data de Aprovação: João Pessoa (PB), 20 / 06 / 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. GUILHERME BARBOSA SCHULZE
Orientador - Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. LÍRIA DE ARAÚJO MORAIS
Examinador interno - Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES
Examinador externo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a todos que me iluminaram até aqui e que continuam a me iluminar diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo aos meus pais que me possibilitaram estar aqui, por todo amor, dedicação e zelo.

A meus ancestrais pela força e coragem.

Aos meus irmãos pela presença, ajuda na lida do dia a dia e pela força em todos os momentos.

Ao meu filhote que, todos os dias, compartilha comigo sua generosidade, alegria e encanto. O amo muito.

Ao meu companheiro que me estimula nas descobertas e desafios. Muita gratidão!

Às pérolas que são os amigos que construímos no percurso da vida, seja os que estão mais perto fisicamente ou os que estão mais distante. Todos são muito importantes e tenho um grande carinho.

Às criaturas significativas que são os professores na nossa vida. Gratidão!

Ao universo e à natureza que, todos os dias, emanam luz, paz, harmonia, força, tranquilidade, respeito, sabedoria e amor. Muita gratidão!!!

“Os gestos e movimentos desdobrados pelos afectos de vitalidade não precisam ser explicados para serem compreendidos: contêm em si o seu sentido e o seu dispositivo de descodificação (que não é senão o seu próprio desdobrar-se). Por quê? Talvez por representarem o sentido último que traduz todos os códigos, o sentido dos sentidos”.

GIL (2001, p. 105-106)

RESUMO

Esta pesquisa propõe investigar o corpo e suas percepções no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola. O interesse nessa discussão se dá devido à percepção de uma prática escolar que ainda negligencia o corpo e a dança nas suas relações de aprendizagem. A partir da dança, a pesquisa tem por objetivo analisar as relações entre corpo, escola e cognição, por meio de duas oficinas de dança, realizadas na escola Sociólogo Gilberto Freyre no município de Recife-PE, com alunos do ensino fundamental. A pesquisa constrói suas bases no pensamento fenomenológico com a figura de Maurice Merleau-Ponty (2011), que investigava o corpo, suas sensibilidades e percepções, em diálogo com os teóricos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Estes últimos apresentam, em suas pesquisas, estudos a respeito do corpo, enquanto cognição. Sendo assim, as conexões teóricas entre o universo da fenomenologia e a biologia do conhecer estruturam o principal *corpus* teórico da referida investigação. Na área da dança, dialogo com Rudolf Laban (1978) e Pina Bausch por entender, nas proposições teóricas e práticas destes pesquisadores, uma identificação no que tange ao pensamento e prática na dança. No teatro, faço uma ponte também para falar de um corpo pensante e expressivo com Grotowski (1987). As duas linguagens artísticas –dança e teatro– são concernentes a minha vida artística/profissional e, por isso, há um diálogo entre esses dois universos na construção da metodologia proposta para as oficinas de dança realizadas no transcorrer da pesquisa. O foco é um corpo que dança, reflete, pensa e dialoga. Nessa perspectiva, foi se evidenciando um pensamento metodológico o qual chamei de Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP) e que, durante a pesquisa, foi se desenhando junto com as práticas e identificações teóricas. Isabel Marques (2012) é peça importante neste estudo por situar o lugar da dança no espaço da aprendizagem e também por ter um olhar cuidadoso e conectado com um corpo que é social, contextualizado e crítico. Dessa forma, a pesquisa foi trilhando os caminhos ao trazer para a escola e para os alunos uma vivência corporal significativa, em que o processo diário de percepção de si e, conseqüentemente, do outro, foi levando os alunos a descobrirem novas relações de mundo e aprendizagem.

Palavras-chave: Dança. Corpo. Escola. Cognição. Percepção.

ABSTRACT

This research aims to investigate the body and its perceptions in the teaching-learning process within the school. The interest in this discussion is due to the perception of a school practice that still neglects the body and dance in their learning relationships. From the dance the research aims to analyze the relationships between body, school and cognition, through two dance workshops, held at the Gilberto Freyre Sociologist school in the city of Recife-PE, with elementary school students. The research builds its foundations in phenomenological thinking with the figure of Maurice Merleau-Ponty (2011), who investigated the body, its sensibilities and perceptions, in dialogue with the theorists Humberto Maturana and Francisco Varela (1995). The latter present in their research studies on the body as cognition. Thus, the theoretical connections between the universe of phenomenology and the biology of knowledge structure the main theoretical corpus of this research. In the area of dance I dialogue with Rudolf Laban (1978) and Pina Bausch for understanding in the theoretical and practical propositions of these researchers an identification with regard to thinking and practice in dance. In the theater I also make a bridge to speak of a thinking and expressive body with Grotowski (1987). The two artistic languages dance and theater are related to the artistic / professional life of the researcher and therefore there is a dialogue between these two universes in the construction of the methodology proposed for the dance workshops held in the course of the research. Focus is a body that dances, reflects, thinks and dialogues. In this perspective, a methodological thought was called what I called Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP) and that during the research was designed along with the practices and theoretical identifications. Isabel Marques (2012) is an important piece in this study also for situating the place of dance in the learning space and also for having a careful and connected look with a body that is social, contextualized and critical. In this way, the research was tracing the ways of bringing a significant bodily experience to the school and to the students, where the daily process of first perception of itself and consequently of the other, was leading the students to discover new relationships of world and learning.

Key-words: Dance. Body. School. Cognition. Perception.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1- Trabalho em grupo/Primeira oficina	65
Foto 2- Momento de limpeza do espaço.....	71
Foto 3- Trabalhando em grupo/Primeira oficina	74
Foto 4- Registrando o diário de bordo/Primeira oficina.....	85
Foto 5- Trabalhando em grupo/Primeira oficina.	93
Foto 6- Plateia no pátio da escola.....	96
Foto 7- Apresentação/Primeira Oficina.	97
Foto 8- Apresentação/ Primeira oficina.....	99
Foto 9- Apresentação/Primeira Oficina.....	101
Foto 10- Apresentação/Primeira oficina.....	101
Foto 11- Primeiro dia de aula/Segunda oficina	105
Foto 12- Trabalhando em dupla/Segunda oficina.....	107
Foto 13- Quarto dia de aula/Segunda oficina	111
Foto 14- Registrando diário de bordo/Segunda oficina.....	112
Foto 15- Trabalhando em equipe/Segunda oficina.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CCD – Compassos Cia de Danças.

COSP – Corpo-Olha-Sente-Pensa.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Um começo... ..	12
Um começo - parte dois: o lugar da arte-educação	13
A pesquisa.....	17
1 A DANÇA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR	23
1.1 Percurso histórico	23
1.2 Como a dança foi sendo inserida no espaço da escola ?.....	27
1.2.1 Contatos ou relações?	29
1.2.2 Dança-Contatos	31
1.2.3 Dança-Relações	33
1.3 Dança: abordagens e conteúdos	34
1.4 Dança na minha escola	37
2 CORPO-COGNIÇÃO	40
2.1 Fenomenologia: uma teoria de abertura	40
2.2 Cochichos teóricos	44
2.2.1 Merleau-Ponty, Humberto Maturana e Francisco Varela em diálogos “autopoiéticos”	44
2.2.2 Merleau-Ponty, Laban e Bausch.....	52
2.2.3 Merleau-Ponty e Grotowski	60
3 AS OFICINAS: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO METODOLÓGICO	65
3.1 A primeira oficina, o primeiro olhar.. ..	68
3.1.1 Relação: a instituição escolar e a oficina de dança.....	80
3.1.2 Relação: aluno-corpo-palavra no processo criativo.....	83
3.1.3. Diários de bordo da primeira oficina.....	85
3.1.3.1 Agosto	86
3.1.3.2. Setembro	89
3.1.3.3 Outubro.....	91
3.1.4. Finalização do processo criativo.....	93
3.1.5. Plateia e apreciação	95
3.2 A Segunda oficina, o segundo olhar.....	104
3.2.1. Dia 15 de maio de 2017	107
3.2.2 Dia 22 de maio de 2017	111

3.3 Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP): um pensamento metodológico	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A– RELATOS DOS ALUNOS DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA OFICINA DE DANÇA	129
ANEXO B– ALGUNS DIÁRIOS DE BORDO DA SEGUNDA OFICINA DE DANÇA	131

INTRODUÇÃO

Um começo...

A dança está presente em minha vida desde sempre. Dançar é uma porta para muitas descobertas pessoais, expressivas, comunicativas; é o ativar complexo de compreensão e cognição que passam também pelo corpo. A dança é uma abertura para um “dizível” que as palavras, por mais que tentem, carecem diante da maneira singular de expressão que é a dança. Assim, entre mistério, prazer, percepção, *destravamento* e sensação de alargamento para o mundo, fomos nos apropriando uma da outra, a dança e eu.

Desde muito jovem, gostava das coisas relacionadas às artes, sobremaneira, das artes que envolviam o corpo. Na verdade, naquele período, eu não sabia muito explicar isso. Só sentia uma inquietude e, ao mesmo tempo, um desejo que me tomava o corpo e me punha a dançar no meio da sala da casa da minha mãe. Era uma necessidade, não era uma brincadeira ou um desejo pueril. Quase sempre sinalizavam em meu corpo tais desejos e, sempre que possível, me deixava invadir pelo som, e a sala se transformava em rodopios.

Certamente, levada pelo interesse pulsante a tudo que tinha relação com a arte fui, naturalmente, atraída para a graduação de Licenciatura em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 1999. No período da graduação, tive contato com um grupo de dança contemporânea da minha cidade: Recife. A “Compassos Cia de Danças” (CCD) passou a ser, por seis anos, minha outra casa.

Pensar em “casa” é algo que me reporta, inevitavelmente, a Bachelard (1989, p.84), quando diz: “Toda grande imagem simples revela um estado de alma. A casa, mais ainda que a paisagem, é ‘um estado da alma’. Mesmo reproduzida em seu aspecto exterior, ela fala de uma intimidade”¹. Partindo dessa concepção, muito de interior foi exposto por meio da casa que aqui relaciono às vivências comungadas na CCD. Além disso, para mim, a casa, no sentido micro, compreendida como o corpo de cada um, guarda suas histórias, intimidades, verdades, mentiras, segredos e mais uma infinidade de sentimentos e descobertas que, em apenas uma voz, se faz impossível exprimir.

Durante o período na companhia de dança, fui conhecendo formas de trabalhar com o corpo que ainda não tinham sido experimentadas na graduação. Fazer, em paralelo, aulas de

¹ Em todas as citações, as grafias foram respeitadas.

dança e pesquisas corporais tanto na companhia quanto na universidade foram muito importantes, sobretudo, porque uma experiência alimentava a outra e, pouco a pouco, essas vivências colaboravam para que eu fosse percebendo os caminhos que mais me identificava no fazer cênico. E sigo observando esses caminhos, pois acredito que, quanto mais experiências, mais conexões podemos fazer e isso nos enriquece pessoal e esteticamente. Assim, a relação com a dança e as técnicas com ela experimentadas foi reverberando na minha prática como atriz, arte-educadora, encenadora e todas as vivências na área profissional.

Ainda na CCD, por volta do ano 2000, tive contato com pesquisas estéticas em torno de algo que, para mim, era novo, mas que na Europa já se discutia desde meados do século XX. Era uma prática chamada de “dança-teatro” e, na companhia, aqui e acolá se falava, sobretudo, em Pina Bausch. A partir desse período, comecei a fomentar um interesse no assunto. No teatro, também se falava em teatro físico com as figuras de Jerzy Grotowski, Antonin Artaud e outros teóricos que abordavam a mesma linha de trabalho. Essas informações começaram a provocar reflexões, questionamentos e sempre mais interesse em compreender as práticas cênicas e suas relações.

Configurava-se, assim, um corpo que solicitava cada vez mais espaço no teatro e uma dança que buscava cada vez mais significado e introspecção.

Um começo - parte dois: o lugar da arte-educação

Tanto na experiência escolar quanto em projetos teatrais, nos quais tive a oportunidade de trabalhar como atriz, professora e diretora, lancei mão daquilo que pulsava em meu corpo. E trabalhos instigantes brotaram dessa confluência.

As experiências mais significativas com arte-educação vieram após a universidade. Aqui, inicio com o Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição em Recife (2007-2010), onde trabalhei como professora. Lá, começou minha prática docente dando aulas de dança e, gradativamente, pude experimentar maneiras de elaborar aulas e espetáculos que se aproximavam das duas linguagens da dança e do teatro. Se o que fazia era dança-teatro não sei dizer exatamente, porém percebia que a relação entre essas duas linguagens estavam presentes na forma como concebia as minhas experimentações cênicas.

Em 2009, em paralelo à escola que trabalhava, citada anteriormente, fui convidada a integrar a equipe de arte-educadores, que desenvolveria oficinas de iniciação teatral com duração de seis meses em algumas comunidades carentes da região metropolitana. O foco do

projeto era envolver, na arte, jovens de escolas públicas e em situações de risco. A culminância seria com uma grande mostra dos espetáculos construídos durante o curso.

Foi uma experiência desafiadora que, hoje, compreendo, como um retrato do que mais tarde encontraria na escola regular municipal. Um grupo heterogêneo em maturidade e idade, com realidades sociais difíceis em todos os sentidos.

Antes de executar qualquer plano metodológico, nessa experiência, mais que na escola, percebi que precisava ganhar a confiança daqueles alunos para que o envolvimento no trabalho acontecesse. Não foi fácil. Era praticamente um “jogo de cintura”, pois não podia chegar e realizar as atividades esperando que eles, de peito aberto, respondessem, contudo, também não poderia perder o pulso, senão eles iriam fragilizar todo o trabalho. Lancei mão da minha própria realidade que, enquanto contexto social, era próxima ao que eles vivenciavam, muito embora a grande diferença, no meu caso, era uma família com uma base sólida. A ação de entrar na realidade deles e conhecê-los intimamente iluminou o processo metodológico e o encaminhamento do resultado estético.

Como, durante o processo, eles relataram histórias pessoais bem significativas, decidimos que a dramaturgia versaria em torno dessas histórias. Ou seja, foi elaborado um espetáculo baseado em fatos reais e marcantes da vida deles. Como boa parte das histórias tinham um caráter pesado e sério demais, precisávamos fazer um contraponto, então, voltei ao processo inicial do trabalho. Conforme citei, era um grupo difícil e o caminho para me aproximar deles era o jogo e a brincadeira. Isso ficou perceptível logo no início.

Ao mesmo tempo em que eles traziam histórias de vida bem “pesadas”, eles tinham uma carga lúdica que pedia espaço. Então, entendi que o caminho para construção da encenação era os jogos populares; e a brincadeira levada com uma boa dose de poesia. Assim aconteceu. Havia um corpo pulsante que se envolvia totalmente nos jogos, então, o caminho para construção física e coreográfica da cena foi o jogo. Aos poucos eles foram entendendo que esse jogo se transformava num jogo poético que envolvia uma série de elementos como a música, o cenário, o figurino, a dramaturgia, o corpo e tantos outros elementos, para contar aquela história. Ao final, eles ficaram espantados com o que havíamos conseguido. Até eu fiquei, confesso! No dia da apresentação, terminamos todos em prantos.

Mexer com a vida das pessoas, no intuito de fazê-las crescer e possibilitar encontros por meio da arte, confirmava um encontro pessoal com a arte que acreditava e que, tal como a dança, fazia o meu peito se alargar e voar também.

No mesmo ano, embalada pela experiência citada anteriormente, senti a necessidade de me voltar para a comunidade que morava, e ainda moro, que é a Ilha Santa Terezinha, localizada no bairro de Santo Amaro, em Recife. Lá, comecei a desenvolver um trabalho artístico que, mais tarde, se transformou num grupo de dança e teatro com o qual até hoje desenvolvo pesquisas e processos criativos. Com esse grupo, foi se configurando, ao longo desses nove anos, investigações práticas e teóricas sobre a dança e o teatro, devido às pesquisas com essas duas expressões cênicas. Dessa forma, nossas criações acabavam sempre se aproximando da linguagem da dança-teatro.

Como pesquisadora, é nesse momento que começam as minhas elucubrações sobre as práticas corporais, especificamente a dança, em relação à abertura de um corpo pensante. Essas questões encontram, nesta pesquisa de mestrado, um campo para ampliar as reflexões em torno do corpo-cognição dentro da realidade escolar.

A realidade das salas de aulas municipais do Recife não deve ser muito diferente de outras cidades no país. Vimos: turmas lotadas, com espaços bem pequenos, algumas até com recursos, mas que nem sempre funcionam; falta de material didático; e alunos que, em sua maioria, se encaixam em todos os perfis de estudos da psicopedagogia moderna. Enfim, um prato cheio para o conformismo. É também verdade que as políticas públicas ainda estão longe de um olhar mais digno com a profissão de professor. Temos, então, um cenário bem difícil, mas é preciso não esquecer que estamos trabalhando também com uma construção subjetiva desse ser, com uma visão de mundo que deve ser instigada nas várias especificidades e, quando negamos isso, estamos nos negando também.

Eu trabalho, desde 2011, na rede municipal de ensino do Recife, como professora de artes, e tenho procurado, na minha prática em sala de aula, encontrar caminhos para abordar conteúdos e proporcionar vivências relacionadas à matéria de modo significativo. É uma busca diária, pois é uma realidade complexa, sem contar que o currículo escolar, da forma como é visto e executado, dificulta, sobremaneira, a área de artes. Além disso, quando se trata de teatro e dança, a dificuldade cresce um pouco mais.

Se a arte, por si, imprescinde do educador uma atitude de movimento natural no seu fazer, a falta das condições para tal eleva ao pico um estado de subversão dentro da escola pública. Então, o que fazer? Mais uma vez criar. E aí, por incrível que pareça, trabalhos até mais profícuos acontecem, pois se falta papel, porque não desenhar no espaço-tempo da sala? Certa vez, falando sobre a arte cubista, experimentamos desenhar fisicamente o espaço da sala a partir de elásticos, de modo que os alunos em grupo iriam criar formas no espaço e associar

o movimento construído a uma poesia escolhida em grupo e retirada de um dos paradidáticos usados pela turma. Assim, outras conexões artísticas podem ocorrer. Como reflete Barros (2010, p. 55.): “Visão é recurso da imaginação para dar às palavras novas liberdades?”

As experiências relatadas até então foram significativas no intuito de impulsionar a pesquisa neste mestrado que gira em torno do corpo e suas percepções no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola.

Acredito profundamente que a arte é um dos poucos, senão o único caminho pelo qual podemos tocar e acessar uma humanidade em total crise. No caso das artes da cena, essa perspectiva pode tomar proporções maiores, pois para que elas aconteçam é indispensável um envolvimento corpóreo e isso muda muita coisa, tanto na prática quanto em questões de ordens subjetiva e emocional.

A necessidade da pesquisa se deve ao desejo de alargar, no universo escolar, vivências cênicas que tanto carecem à realidade vigente, visando sair do comodismo e da forma, muitas vezes equivocada e cartesiana, de como é vista e trabalhada a dança. A respeito do assunto, Marques (2008, p. 45) afirma: “A escola frequentemente tem apresentado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano. Será esta a sina da educação?”

A dança, como todas as outras linguagens, tem seus mecanismos e conteúdos próprios necessários à vivência do aluno, mesmo se muitas vezes o próprio profissional da dança (e aqui leia-se dança, teatro, música, enfim, todas as linguagens), quando se depara na realidade concreta, titubeia no agir por questões de ordem estrutural e de formação acadêmica, que ainda deixa a desejar nesse trânsito formativo entre a teoria da graduação acadêmica e a prática da sala de aula.

Comunicamo-nos via corpo e isso não é novidade. Os homens primitivos deixaram provas disso nas suas pinturas pré-históricas ao longo do tempo. A corporalidade é o nosso primeiro sinal e sistema de percepção do mundo. Travar conexões e aprofundar teorias no sentido de mergulhar no conhecido para encontrar diálogos e possibilitar outros olhares e caminhos em relação às artes da cena também está no cerne desta pesquisa.

A pesquisa, por fim, justifica-se como forma de resistência e luta para que as experiências na área da dança possam existir nas escolas e que estas sejam significativas, reflexivas e contextualizadas. De modo que a dança e suas possibilidades enquanto linguagem,

não só colaborem na formação e no pensamento de uma escola melhor, mas sejam parte verdadeira em sua construção curricular.

Consideramos que a pesquisa em torno da dança no ambiente escolar não é novidade é verdade. No entanto, é importante citar que a relevância desta pesquisa continua sendo urgente tanto porque a prática da referida linguagem ainda não é uma unanimidade nas escolas em geral, bem como ainda percebemos uma pequena quantidade de material que chega às livrarias em torno do assunto.

Outro ponto é que a pesquisa fomenta o desejo. Sendo esse a chave para o desdobramento tanto epistemológico quanto político para que as humanidades, e de modo particular, a arte evolua do ponto de vista acadêmico, científico e – mais importante – que se apodere dos espaços que lhe compete na vida das pessoas.

A pesquisa

A relação e pesquisa com a dança me acompanharam em todo o processo de formação acadêmica. Sendo assim, tais investigações tomaram corpo na minha vida profissional no decorrer do tempo, com pesquisas em grupos de dança e teatro. Ao adentrar para o âmbito da educação, se impôs naturalmente o desejo e, ao mesmo tempo, o desafio: como trazer as experiências vivenciadas em dança fora da escola formal para o âmbito escolar? De que forma um trabalho como esse pode reverberar na vida e no processo de aprendizagem do aluno? É importante ressaltar que tais perguntas surgiram de reflexões anteriores a respeito da negligência já observada no processo escolar em relação ao corpo. Sendo assim, os questionamentos aqui expostos colaboraram na compreensão do que eu pretendia discutir nesta pesquisa, que era a relação entre corpo e cognição a partir da linguagem da dança, dentro da escola.

Para dar andamento à pesquisa, realizei duas oficinas de dança e, durante todo o processo, fui registrando e observando como tudo acontecia, desde os aspectos mais intrínsecos que a vivência com o corpo provoca até a recepção da escola à proposta.

O grupo de alunos que fizeram parte da pesquisa foi das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental da Escola Sociólogo Gilberto Freyre, localizada no Córrego da Fortuna, bairro Dois Irmãos, município de Recife-PE. O contexto social em que a escola está inserida é de alunos de baixa renda, com um leque de carências extenso desde moradia, saúde, segurança e outros. Sem contar o que mais incomoda que é o grande número de alunos que vivem em

situação de desestrutura familiar. Tais questões na escola se mostram de várias formas: por meio de comportamentos difíceis entre os colegas de turma e também com os professores; desistência escolar; e apatia em relação ao processo da aprendizagem. Observa-se também um número crescente de alunos que tem apresentado necessidades de apoio psicológico.

O referido contexto só reforça a necessidade de uma abordagem que possa garantir a esses alunos vivências de aprendizagem em todos os âmbitos que lhes são de direito, de modo que, pelo menos dentro da escola, o estado de carências seja minimizado.

A proposta da oficina foi para as turmas do 8º e 9º ano porque correspondia aos alunos com os quais já havia iniciado, no ano anterior, uma vivência com teatro e, por esse motivo, decidi continuar com os mesmos discentes porque a oficina, na verdade, seria a continuação de uma sensibilização já iniciada e que breve se expandiria para as outras turmas.

A pesquisa perpassa pelos seguintes tópicos: a contextualização da dança dentro da escola; relações entre corpo, aprendizagem e cognição; e, por fim, a análise das oficinas realizadas a partir da perspectiva já sinalizada do corpo-cognição.

Para ajudar a contextualizar a importância da dança dentro da escola, utilizo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN) de 1998; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil e o ensino fundamental, em sua segunda e terceira versão. Sendo essa última homologada em dezembro de 2017. Ainda nesse capítulo, trago as contribuições de alguns teóricos como Ana Mae Barbosa (1989) e Alexandre Molina (2008) que investigaram sobre o processo de construção e regularização da arte-educação no país.

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p.68) vemos algo que ratifica a importância da atuação das artes que envolvem o corpo quando os documentos citam: “A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento”. Ousamos acrescentar aqui que ação física não é apenas parte da aprendizagem, mas é a própria aprendizagem, olhando sob a perspectiva do corpo como lugar do conhecer.

No aspecto corpo/cognição que compõe o segundo capítulo da dissertação, trago a teoria da fenomenologia da percepção com Merleau-Ponty (2011) e estudiosos de sua obra, que escreveram a respeito do assunto. Além de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) que, em diálogo com Merleau-Ponty, colaboram para uma compreensão do corpo como lugar da autonomia, da criação e do conhecimento, baseados numa filosofia que reflete sobre a biologia do conhecer. Isto é, sobre a capacidade de autoconhecimento e criação singular presente em

todos os nossos tecidos e células. Esses são autores importantes para pensar os aspectos cognitivos que estão e fazem parte do processo vivenciado via corpo.

Ainda no segundo capítulo, apresento relações com artistas pesquisadores na área da dança e do teatro fazendo uma conexão com o pensamento fenomenológico. Dentre eles, cito na dança Laban (1978) e Bausch² sobretudo, porque esses dois são de algum modo referência não só do ponto de vista da prática pedagógica, mas também de interesse investigativo pessoal. No teatro, cito Grotowski (1987) devido à identificação com o corpo do ator como principal fonte de expressão e fala em seus processos cênicos.

Isabel Marques (2012), Strazzacappa (2001) e outros teóricos na área de dança/educação me acompanham direta e/ou indiretamente em todos capítulos, pois entendo que a construção do pensamento sobre a dança na escola, como ela acontece, quais os contextos que a envolvem, como e o que abordar, são questões que perpassam a pesquisa. A literatura dessas autoras apontam reflexões significativas e importantes sobre a ação da dança na escola e, sobretudo, na educação do ser humano.

O pensamento metodológico que utilizo nesta pesquisa corresponde a uma ação pedagógica ancorada no que chamo de Corpo-Olha-Sente-Pensa e ela advém da vivência prática que, ao longo desses 15 anos entre formação e vivências artísticas e docentes, fez com que eu percebesse que, no trabalho com o corpo, desenvolve-se uma espécie intrínseca de percepção do corpo, do movimento e, conseqüentemente, do outro como um todo. Tal pensamento metodológico acontece na dinâmica das experiências e se inscreve no corpo/ação do artista e, por tabela, do docente que, naturalmente, passa a compor de modo diferenciado seu olhar perante seus universos de trabalho e pesquisa. Assim, compreendo que esse olhar foi estruturando uma forma de atuação, ou seja, uma metodologia que se revela sinérgica, uma vez que articula corpo-consciência-sensação-pensamento.

A referida metodologia encontra identidade nos territórios das seguintes pesquisadoras: Najmanovich (2001) com a concepção do sujeito encarnado; e Braga (2006) em suas pesquisas sobre o processo de criação e expressões cênicas.

Para elas, a metodologia se encontra numa relação que, não é horizontal e nem vertical, é dinâmica. Artista e pesquisa estão imbricados de forma circular e constante. Os processos de criação da mesma forma que podem ser pensados, não deixam de, inversamente, se colocarem

² A referida artista e pesquisadora em dança não possui textos escritos por ela. Nesse caso o aporte teórico que utilizo para me referir a obra de Bausch vem do estudo realizado por Ciane Fernandes (2007) a respeito da obra dela.

como fenômenos abertos que propiciam reviravoltas e novas composições. Assim, consequentemente, novos dados de análise, construção e vivência se movem ininterruptamente.

A pesquisa é viva, é ação. Ela propõe, mas também se deixa propor e todos esses aspectos fazem parte e são análises também. É uma espécie de *estudo-vivência*, conforme cita Braga (2006, p. 80), num determinado momento em um de seus artigos sobre o processo de criação cênica.

Dessa forma, não entendo a pesquisa fragmentada dentro de uma abordagem específica, como: bibliográfica, de campo, laboratorial, participante, estudo de caso, pesquisa-ação e outras. Sei que é uma pesquisa qualitativa teórico-prática na área das artes cênicas e tal caminho insisto não deixa de ser ação. A investigação encontra suas relações na pesquisa-ação, em aspectos da pesquisa participante e no estudo de caso, porém prefiro não categorizar porque acredito que nenhuma categoria contém por inteiro uma prática, uma vez que cada um, por mais que dialogue com esse ou aquele pensamento, ainda assim terá uma relação própria na sua ação metodológica que fica difícil delimitar nas referidas categorias.

Na dimensão da ação, a pesquisa foi tomando corpo e se estruturando em todos os momentos. Assim, toda a revisão bibliográfica aqui foi compreendida como leitura-ação e vice-versa, na qual a dialética nessa relação era meio, mas também fim.

O primeiro semestre do ano de 2016 seguiu com a definição do tema e a busca das literaturas em torno do assunto. No segundo, semestre deu-se continuidade à leitura-ação, já iniciada no primeiro, porém agora, de fato, com os alunos.

O projeto prático foi composto de duas oficinas. A primeira mais longa, com duração de três meses e tinha como objetivo um resultado cênico ao final; enquanto a segunda mais curta, com duração de um mês e meio, não havia obrigatoriedade de um resultado cênico. Algumas questões vivenciadas na primeira ajudaram a realinhar a proposta, de modo que, na segunda oficina, a prioridade maior foi dada ao processo, conforme necessidade observada.

As oficinas seguiram metodologias e conteúdos semelhantes, guardadas algumas pequenas adaptações. Sendo assim, o programa transcorreu da seguinte forma: A primeira oficina, no primeiro mês, dedicou-se a aulas de consciência corporal e espacial; no segundo mês, somaram-se atividades de improvisação e despertar cênico; no terceiro mês, as aulas começaram a se dirigir a experimentos mais direcionados com um tema que, na ocasião, se deu a partir de poemas da autora Cecília Meireles, retiradas de um livro paradidático utilizado na própria escola.

O interesse nos poemas surgiu a partir de um exercício sugerido nas aulas de improvisação, quando recortei uma poesia e pedi para que eles experimentassem dar corpo ao texto. No final do terceiro mês de trabalho, os experimentos com os poemas foram tomando uma dimensão maior e assim construímos um experimento cênico envolvendo corpo, gesto e palavra.

A segunda oficina transcorreu abordando os mesmos aspectos práticos da dança, a diferença, a princípio, é que não houve resultado cênico conforme citei, muito embora o processo, nessa segunda vivência, tenha sido até mais rico, sob alguns aspectos, se fizemos um paralelo em relação à primeira. Refiro-me à expressão “mais rico” nos seguintes aspectos: engajamento maior no processo, sem preocupação em construir resultados estéticos; mais liberdade de tempo e espaço para experiências corporais, bem como um melhor aproveitamento perceptivo da prática pelos alunos. Ressalto ainda a liberdade e confiança observada na relação com o trabalho, entre eles e também na relação professor-aluno.

A dança— e tudo que ela proporciona— precisa de fato existir dentro da escola. Ela é uma matéria que precisa ser considerada em todo o processo educacional numa dimensão cognitiva tão importante quanto outras aprendizagens e áreas de conhecimento.

O primeiro capítulo desta pesquisa se dedica a contextualização da dança dentro do espaço escolar. Na tentativa de esboçar como e quando as artes cênicas foram postas no currículo educacional, quais as peculiaridades observadas nesse percurso pedagógico e, dessa forma, traçar um paralelo com a contemporaneidade e com a realidade da escola que atuo.

O segundo capítulo se dedica às teorias que abordam o corpo como cognição. O intuito é recolocar, no mesmo patamar de importância, as práticas do corpo dentro dos sistemas de aprendizagem não apenas por questões artísticas, epistemológicas, ideológicas e/ou políticas de direito, mas, sobretudo, porque as dicotomias entre corpo e mente, em muitas áreas do conhecimento, já vem sendo estudadas e paradigmas estão em processo de desconstrução no sentido de entender que não só a mente detém determinadas habilidades; da mesma forma que não só ao corpo cabe o domínio do movimento.

Alguns estudos nas várias áreas do conhecimento humano apontam que, no corpo, se inscrevem experiências que são conhecimentos e que essas não se processariam na trama complexa da percepção se apenas considerasse “leitura” aquela que se faz somente no livro concreto. Da mesma forma que a neurociência, nos últimos tempos, tem aberto discussões em torno das capacidades evolutivas do ponto de vista neuronal no ser humano, em idades antes

desconsideradas. Em outras palavras, isso reforça o quanto há que se investigar e pensar na perspectiva cognitivo/corporal do movimento.

O último capítulo versa sobre as duas oficinas, o processo criativo ocorrido na primeira e discorre, a partir dos teóricos trabalhados, as inferências e análises da experiência prática. Além disso, também reflete e busca responder aos questionamentos da pesquisa em questão com base nas teorias adotadas. Ainda neste capítulo, discorro sobre o pensamento pedagógico que, nesse processo de estudo, identifiquei, compreendi e conceituei a partir da prática e de todo percurso das experiências tanto teóricas quanto práticas enveredadas que aqui (re)encontram suas bases.

1 A DANÇA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

1.1 Percurso histórico

O norte para explorar as trilhas da história em relação à dança, dentro do espaço formal de ensino, não será muito diferente de outros estudos, uma vez que, necessariamente, tenho que passar pela história da inclusão da arte na educação até chegar ao cerne do nosso tema. Isso porque a história de inclusão da dança se mistura com as demais linguagens nesta perspectiva de luta; e depois porque entendo que, no país como um todo, pelo menos do ponto de vista das leis e seus mecanismos de atuação, os fatos ocorreram de forma similar.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN de Arte) há indícios de que a arte existia na escola desde meados do século XIX, no entanto, sua presença fica mais evidente no início do século XX por meio das disciplinas de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico. A aprendizagem obedecia às regras de reprodução de técnicas estabelecidas e a figura do professor tinha esse caráter de transmissor do conhecimento que, na realidade, questiono se a palavra “conhecimento”, de fato, era adequada, uma vez que o espaço do conhecimento para que exista se faz imprescindível o diálogo, que pressupõe confrontar, avaliar e discutir ideias e conceitos. Algo que, conforme observei em estudos e nos PCN’s de Arte, isso não era comum no período.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por muitas reivindicações de várias classes e áreas. No campo da arte, pouco a pouco se observava uma espécie de aproximação das manifestações artísticas que existiam fora do espaço escolar entre o que estava ocorrendo dentro da escola. Isto é, a arte e as várias linguagens, como a dança e o teatro, que até então não compunham a grade curricular, começavam também a apontar sinais de inquietude. Sei que tais movimentos de luta também sofreram influências de discussões que ocorriam fora do Brasil em torno da aprendizagem e relevância da arte como área do conhecimento na vida escolar.

A partir de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 (LDBEN) é lançada e todo o país passa a ter um mesmo mecanismo a seguir na formulação e estruturação do ensino. É, então, que a arte passa a fazer parte do currículo escolar, porém ela não era considerada uma matéria, mas apenas uma atividade educativa. Isto é, a lei passava a considerar a existência da arte, mas não a reconhecia como área do conhecimento dentro do processo de formação dos alunos. Na prática, a arte funcionava como um adorno, ou seja, como um enfeite que, quando era conveniente, dela se fazia uso. Interessante também, a respeito disso, é observar

que muitos artistas/docentes não tinham essa clareza na época e, assim, reforçavam algumas posturas e ideologias que iam de encontro ao verdadeiro valor e espaço que a arte, nas suas várias linguagens, deveria ocupar. No caso de professores que não tinham nenhuma relação com a arte e assumiam a referida disciplina, a situação era bem mais complicada.

A LDBEN foi sancionada, em 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e depois de muitas reformulações, dentre as mudanças mais importantes, citamos a inclusão do ensino da arte como componente curricular obrigatório, o que veio a se transformar na Lei 9.394/96.

Os vinte e cinco anos que antecederam a sanção da lei foram marcados por muitos desafios: falta de cursos de graduação para professores na área de arte, falta de recursos que dessem suporte teórico para tal formação e, sem contar o principal, a grande carência de profissionais que pudessem assumir esse papel. Diante desses impasses, só restava caminhar com o que era possível. Assim, artistas considerados de notório saber, além de profissionais de áreas afins, foram convidados para compor equipes de ensino nas universidades e, como era de se esperar, a prática foi o caminho para as perguntas e respostas nesse trajeto de construção curricular universitária.

Fazendo um paralelo com os dias de hoje, cabe uma reflexão que, provavelmente, dialoga com a dificuldade que acompanha boa parte dos arte-educadores, ainda hoje, quando se deparam diante da escola, que é uma espécie de insegurança por não saberem quais os caminhos e conteúdos aplicar. Parece que a história da formação do curso de graduação em arte legou à nossa geração algumas dificuldades em compreender, pensar e descrever metodologias e conteúdos em arte nas escolas, como se um ranço de fragilidade científica até hoje pairasse no ar. Mesmo sabendo que, por outro lado, a formação universitária de outrora, da forma como aconteceu, também agregou muito ao rigor teórico da academia.

Sobre a formação dos arte-educadores nos relata Barbosa:

O governo federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de Arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

O currículo de licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Independente da forma, não se pode negar que a introdução da educação artística no currículo escolar promoveu uma abertura e um grande avanço para formação de profissionais e

espaço de pesquisa para a referida área do conhecimento, muito embora, naquele período, a arte ainda não fosse vista como área de conhecimento. Aos professores, se cobravam habilidades nas várias linguagens, era o chamado professor polivalente, conforme explica a autora. Assim, a ele caberia abarcar todas as linguagens propostas. Ao longo do tempo, esse pensamento acarretou uma série de fragilidades na qualidade do ensino. Sendo essas, posteriormente, incansavelmente, discutidas por grupos e associações de arte-educadores em todo o país.

As artes plásticas, a educação musical e as artes cênicas eram as linguagens inseridas no conjunto de atividades artísticas conforme a lei, muito embora, dessas linguagens, a mais utilizada era as artes plásticas. As artes cênicas, na maioria das vezes, ocupavam um questionável espaço em datas comemorativas e/ou eventos culturais.

E, afinal, qual o lugar da dança nesse recorte histórico? Na verdade, ela sempre esteve lá de modo gritante no corpo lúdico das crianças, adolescentes e até dos adultos. As estruturas formais de ensino é que quase nunca respeitaram esse espaço que, aliás, continua, cotidianamente, a pedir passagem.

Com as discussões trazidas pelos PCN (1997 - 1998), que se tornaram subsídios importantíssimos para apoiar as escolas na construção de suas propostas curriculares, é que pudemos perceber com clareza a presença da dança como linguagem igualmente importante no meio da arte-educação. As licenciaturas em dança, diferente de outras linguagens artísticas, só passaram a existir no país, de forma ampla, em meados dos anos 90. Talvez isso ajude a entender a presença tardia da dança nos currículos escolares. Sobre isso, afirma Molina (2008):

O reconhecimento da arte como disciplina escolar obrigatória através da LDB de 1996, reforça a necessidade de abertura de cursos de formação específica dos profissionais que irão atuar neste ramo. Conforme determina o artigo 62 desta lei, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996). É possível considerar que esta determinação legal tenha impulsionado a abertura de cursos de Dança em universidades brasileiras que, conforme mostrarei adiante, tiveram um crescimento significativo no cenário nacional a partir da segunda metade da década de 1990 (MOLINA, 2008, p. 28-29).

As graduações em arte, de um modo geral, vinham ao longo do tempo produzindo questionamentos necessários em relação à prática da arte na educação e, com os cursos de dança, essa necessidade só aumentou. Sendo assim, os PCNs foram fundamentais não só por balizar a educação como um todo no país, naquele momento, mas, sobretudo, porque foi um dos primeiros mecanismos a considerar a dança dentro da experiência escolar com sua função e poder, da mesma forma que as outras linguagens da arte. Muito embora isso ainda não

representava uma garantia na vigência da referida linguagem nos currículos escolares, mas, digamos, foi um significativo ponto de partida.

Nos últimos três anos (2014-2017), por meio do Conselho Nacional de Educação, o governo federal vinha discutindo um novo documento, que é a Base Nacional Comum Curricular que tem por objetivo equalizar, no país como um todo, o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem atingir a cada etapa do ensino. O referido documento em sua terceira versão abrange a educação infantil e o ensino fundamental. A respeito deste documento, muitas críticas e questionamentos inquietam boa parte de educadores no país e, dentre esses, os da área de artes são os mais afetados, uma vez que o documento propõe a presença da arte não como uma área do conhecimento e sim, como uma subárea do conhecimento, dentro da grande área das linguagens. Sendo assim, as linguagens artísticas, em suas especificidades, conseqüentemente, sofrerão uma grande perda de espaço nas formações curriculares que terão tal base como guia. Esse fato contradiz tantas lutas já encaminhadas em relação à presença efetiva na escola das quatro linguagens da arte nos últimos anos. Aliás, há que se considerar que, na arte, não existem apenas as quatro linguagens (dança, teatro, artes visuais e música) e isso, por si só, gera um outro questionamento.

A BNCC de arte, em sua terceira versão, altera negativamente alguns avanços obtidos na versão anterior quando não garante a especificidade de ensino de cada linguagem da arte, conforme proposto na segunda versão da BNCC (2016). Esse é um dos pontos conflitantes nesse documento para os profissionais da área de artes, uma vez que, tal proposta implica em retrocesso no que tange a presença de forma íntegra das várias linguagens da arte na educação básica, quando, na verdade, aos alunos deveriam ser oportunizadas as vivências em todas as linguagens com os seus respectivos profissionais.

Outro ponto conflitante na BNCC no que diz respeito à dança é a presença das competências e conteúdos dela dentro da linguagem “Educação Física”, algo que já se discute há algum tempo e esperava-se uma clareza e resolução nesse sentido. Nesse ponto, há uma grande contradição uma vez que, num determinado momento, a BNCC fala em “profissional especializado para cada área”, mas, no entanto, permite a inclusão da dança em outra área de competência profissional. Para mim, é preciso dar nome às referidas linguagens da arte, como área e independência e também, igualmente, reservar os espaços dos respectivos profissionais na sua área de formação para atuar dentro escola.

1.2 Como a dança foi sendo inserida no espaço da escola ?

“A dança prepara o corpo e o corpo que busca a linguagem da dança está preparado para a vida e a vida está sempre presente neste que se move.”

Infante (2011, p. 19)

Conforme vimos anteriormente, a inserção da dança na educação sofreu e ainda sofre alguns impasses, seja na ordem do respeito enquanto área do conhecimento seja na atuação de fato e de direito dos profissionais especializados no assunto. À parte a todas essas divergências, deixo claro que a intenção não é abrandar a luta para que a dança seja independente como tem que ser, ao contrário. No entanto, neste momento, pretendo adentrar de modo específico na forma e na atuação da dança dentro da educação.

De uma maneira geral, quando pensamos em dança, relacionamos diretamente ao corpo e como o espaço do corpo sempre foi visto como o lugar apenas da ação do ponto de vista da motricidade e do tônus, sem uma perspectiva clara entre relação ação/pensamento. Talvez, por isso, a dança muitas vezes foi encaixotada no espaço reservado à educação física, quando deveria ser e estar em plenitude e aproveitamento no espaço **Escola**.

Na década de 90, Figueiredo, um teórico de educação que se dedicou a estudos sobre corporeidade e escola, dizia o seguinte:

Segundo Silva (1987) na escola para a transformação, terá que existir liberdade de movimentos, de expressão, de exploração de material concreto, de convívio grupal, de vivência do corpo. Além disso, acreditamos que, assim como Freire (1980) propõe que o alfabetizador tome como ponto de partida o universo vocabular da população com que ele trabalha, o educador transformador deve partir do conhecimento corporal concreto de seus alunos. (FIGUEIREDO, 2009, p 21)

Independente de questionar alguns termos presentes no texto, tais como: liberdade de movimento e expressão, uma vez que esses termos outrora foram associados a um tipo de técnica de ensino da arte muito criticada por vários arte-educadores– entre eles Barbosa (1989) – a partir da segunda metade do século XX, que era a ideia do ensino da arte como livre expressão, muito conhecida como *laissez-faire*. A parte isso, o que me faz voltar os olhos para esse assunto é a distância temporal de tal afirmação que corresponde a –se contarmos a primeira

edição do livro que foi em 1991– dezesseis anos de intervalo até os dias de hoje e a prática educacional continua a ignorar tais paradigmas.

O texto citado anteriormente aponta a vivência corporal e o conhecimento materializado no corpo como pré-requisitos para uma escola transformadora. O exercício dessa transformação, ainda em processo, revela tímidos, porém significativos avanços, ao lado de batalhas ainda em trânsito.

Nos anos 90, as graduações em dança começaram a surgir. Portanto, ao que tudo indica, só a partir do século XXI é que se obteve material para discussões em torno da prática da dança na escola, ou seja, foi o momento em que os primeiros profissionais, de fato, passaram a ingressar na vivência prática e se deparar com os dilemas da formação acadêmica, da estrutura escolar e de estudos mais esclarecedores em relação à dança enquanto área de conhecimento dentro da educação. O que significa dizer que, toda essa discussão é ainda muito recente.

Uma das colaboradoras tanto na vivência prática, política e teórica a respeito da dança e educação que vem acontecendo no país, sobretudo, no final dos anos 90 e primeira década do século XXI, é Isabel Marques. A partir de experiências e pesquisas, ela vem contribuindo para a discussão da prática da dança na escola, ao mesmo tempo em que traz à tona inquietações que assombraram muitos professores de dança outrora e, nos dias atuais, ainda persistem: Dançar o quê? O que ensinar? Por onde começar? Qual a função da dança na educação? Como e o que fazer nas aulas de dança?

Esses questionamentos não são e nem devem ser vistos como datados, porque acredito que a existência dessas reflexões movem construções de pensamento em torno do sentido e da busca do aprofundamento de caminhos práticos e teóricos na vivência da dança na escola. E, quando isso, ocorre percebe-se a existência de um profissional inserido no seu universo. Do contrário, tal ausência implicaria no estacionamento e nas reproduções sem sentido.

Reproduções de formas e estilos é algo que acompanhou o ensino da dança na educação formal e nas academias de uma maneira geral, desde o início de sua prática até os dias de hoje. Obviamente que em muito se avançou a respeito desse pensamento e mais adiante abordarei, no entanto, para compreendermos o caminho, precisamos entender as trilhas no tempo dessa história.

Um dos primeiros conceitos expostos por Marques (2008) é o “processo de escolarização da dança”, que seria o engessamento e reprodução de técnicas e estilos de dança os quais, segundo estudos, professores e instituições escolares, submeteram a referida linguagem na vida escolar nas últimas décadas.

A autora expõe diversos pontos que poderíamos apontar como motivadores das tais práticas citadas e sobre os quais concordo, são eles: a dança sendo abordada por profissionais que não são da área; pessoas oriundas de academias de dança dando aulas de dança nas escolas; e, inclusive, a própria formação acadêmica que, em alguns casos, também contribuiu engessando formas e didáticas, sem considerar na própria prática acadêmica e, conseqüentemente no discurso, o espaço de práticas reflexivas, problematizadoras e significativas.

A atuação de um profissional e professor de dança advindo da academia universitária é a que mais interessa observar, pois ela revela o nível de compreensão e atuação acadêmica na formação desses professores no que diz respeito ao universo em questão. Conforme Molina (2008), os primeiros cursos de graduação em dança no país têm em média 50-60 anos de existência, sendo mais jovens ainda os cursos voltados para o ensino de dança. O que significa dizer que, as reverberações práticas e teóricas na área do ensino ainda são recentes e em volume pequeno, pensando nas dimensões do território como um todo e ainda na pouca entrada no mercado educacional desses profissionais.

Talvez isso nos ajude a compreender porque ainda vemos práticas e pensamentos tão datados e equivocados em relação ao ensino da dança hoje, mas em paralelo, também observo muitos avanços, bem como organizações, eventos, congressos e muitos seminários que, nos últimos quinze anos, têm incentivado a pensar a dança e o seu ensino. Esse fato tem mostrado pequenos, mas significativos sinais que reverberam na prática do professor de dança, na formação acadêmica e em mais produções escritas em torno do assunto.

1.2.1 Contatos ou relações?

Conforme citei anteriormente, alguns congressos e seminários tem feito a diferença nas discussões e repercussões sobre o pensar a dança e seu ensino. Senso assim, pontuo uma reflexão muito interessante feita por Marques (2010) em texto apresentado num seminário sobre dança e educação e penso que as duas expressões que ela discute exprimem de modo relevante as práticas no ensino da dança. Muitas vezes, sem perceber, muitas pessoas usam a expressão “Contatos” corriqueiramente, em ementas de oficinas, planos de aulas e mesmo em disciplinas

em universidades. A autora, a partir de Freire, faz um paralelo muito interessante sobre a noção destes dois conceitos: **Contato e Relação**. Ela diz o seguinte:

Paulo Freire (1982) afirma que os contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. Contatos são inconseqüentes, já as relações, conseqüentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intrascendentes; transcendentem são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os contatos são unívocos, monológicos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras (MARQUES, 2010, p 27).

A dança na escola, por muito tempo, esteve amparada nesse conceito de forma muitas vezes inconsciente, mas, nem por isso, menos danosa. Muito se difundiu a respeito das oficinas de dança e de teatro, de modo que esse discurso foi tomando conta das escolas e, nessa primeira década do século XXI, vimos as artes cênicas, de modo significativo, ocuparem o vocabulário de muitas gestões escolares sobre a ideia de que, propondo turmas de dança e teatro em horários extraclasses, na maioria das vezes com custo adicional, no caso das escolas particulares, estariam oportunizando o espaço devido às artes cênicas no seu processo de ensino e aprendizagem.

Um discurso totalmente raso e frágil pois, como sabemos, as linguagens da arte deveriam ser parte integrante da grade e não usadas como estratégias de marketing de uma escola que se diz atuante e diferenciada em seu processo educacional. Isso, por si, já é um sinal de alerta em relação à postura duvidosa a respeito da visão da arte nessas instituições.

Traçando um paralelo com Marques (2010), essa é a típica prática baseada no contato, no qual o espaço do introdutório e da repetição deixam à margem todo um processo significativo que poderia ocorrer se a prática fosse pautada em pensamentos e pedagogias atentas às relações e tudo que um processo como esse pode sugerir.

Então, as oficinas não são boas? Não é isso que quero dizer, pois sei por experiência própria, que a sua existência, mesmo nesse formato, também contribuiu para que muitos profissionais pudessem expandir o espaço, a compreensão e a percepção da dança dentro da educação; e a depender do profissional, tais oficinas, em sua prática, pautavam-se em vivências reflexivas e significantes. No entanto, a forma como denominamos e aceitamos determinadas propostas tem um caráter ideológico que também precisa ser enfrentado— e até esclarecido em alguns casos— tanto por parte do professor quanto por parte da administração escolar. É uma mudança lenta e difícil, mas necessária.

A busca de vivências verdadeiras e de espaços onde o tempo não tem pressa e onde as análises e reflexões não têm pressa em fechar conceitos são o início do caminho para o espaço da experiência verdadeira, sobretudo dentro da escola, mesmo se isso signifique nadar contra

toda uma corrente estabelecida. Bondía (2002) no seu artigo **Notas sobre a experiência e o saber da experiência** está falando para o mundo, mas, em alguns momentos, parece estar falando diretamente para os profissionais da educação. Diz ele:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Entre outros pontos, o que mais nos chama a atenção nesse profundo texto é a dimensão do **Tempo** trazida pelo autor. Um tempo que dialoga com o conceito de relação exposto por Marques (2010), sobretudo quando ela fala em transcendência, pois, para que ela ocorra, a dimensão do tempo precisa estar nessa perspectiva de relação plena com o presente, em que o espaço da percepção, da imprecisão e do sentir necessitam **Ser**. Algo que foge totalmente a lógica desse tempo-escola que vivenciamos na contemporaneidade. Talvez as escolas de outrora possuísem um pouco disso. A pressa em sentir neutraliza o sabor e, conseqüentemente, a vivência das descobertas. Sendo assim, a falta de tempo na realidade, forjada por estruturas ideológicas de domínio, submerge às escolas de hoje e às **Experiências** restam apenas um “Sinto muito, pois a aula acabou”. A dinâmica dessas estruturas é difícil de burlar e se a arte, a dança e todas as outras linguagens com o que elas trazem de misterioso e mágico não se fizerem real, o que será?

1.2.2 Dança-Contatos

Dança contato é o espaço no qual a dança geralmente permanece na nossa realidade educacional, digamos, num primeiro estágio da camada, como uma prática que foca em objetivos diretos e superficiais desconectados de relações significativas entre aluno, escola, professor e sociedade. É o que poderíamos chamar de dança espelho de uma face e ela aparece de várias formas: o professor que leva as aulas de dança apenas na intuição do momento, sem um programa, sem um projeto; as escolas que entendem a dança como dancinhas presentes em datas comemorativas com o propósito de divertir e ocupar a comunidade e só; aulas de dança que focam apenas em reprodução e sequência de passos, tendo sempre o professor como o

espelho; dança compreendida como aquela dentro dos códigos padrões como *ballet* e outras técnicas; profissionais que trabalham a dança como meio, às vezes de forma ingênua, com foco na autoestima, na diminuição da agressividade e na liberação das emoções. Enfim, uma dança sem um projeto claro e sem perspectivas de formação crítica, contextualizada, envolvida e reflexiva.

Alguns aspectos levantados anteriormente até estão no fazer da dança, mas o que não se pode é objetivar ou sintetizá-la a tais fundamentos, mesmo porque eles, mais cedo ou mais tarde, vão de encontro à própria dança em si e não revelam uma atitude de compreensão e respeito, inclusive enquanto área do conhecimento e formação.

Afirma Marques,

Se os contatos, na apreensão de Paulo Freire (op. cit.) são estáticos, atemporais, reflexos e sem capacidade de proporcionar transcendência, poderíamos concluir que professores de dança, tal qual nos exemplos que acabo de citar, tem trabalhado 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).

A dança, mais uma vez, solicita movimento daquele que dela se aproxima e que com ela dialoga. Não há como ficar estático nesse lugar da arte sem promover consonâncias e investigações em todos os aspectos da vivência com a dança e aquele que a faz. Ao contrário, ela pressupõe uma imersão palpável e inteira em todos os seus aspectos. Não há como pensar numa dança desconectada do pensamento, uma vez que o corpo está o tempo inteiro a provocar, refletir, falar e se colocar em sociedade. Não há movimento desconectado de sentido. Se assim existir, alguém, ingenuamente, está sendo iludido.

A escola, de modo geral, tem ainda colocado a dança nesse patamar do **Contato**. Muitas demandas políticas, estruturais, organizacionais, de gestão, vícios, informação, falta de clareza do profissional da dança, bem como necessidades financeiras desses trabalhadores também implicam em determinadas submissões. Enfim, existe um panorama extenso e complexo. O fato é que, de uns anos para cá, as universidades e os cursos de dança também têm produzido discussões no sentido de promover mudanças tanto na formação quanto na repercussão de estudos e pensamentos que nos levem para outros lugares, no que diz respeito à dança e ao seu ensino.

1.2.3 Dança-Relações

A dança nesta perspectiva da **Relação** é o caminho que interessa pensar, sobretudo por identificação em alguns pontos com o pensamento da autora, dentre os quais discorro de modo particular sobre a noção de **Relação** e **Transcendência** na dança.

Conforme Marques (2010), a dança, na perspectiva da **Relação**, pressupõe estar com o outro, perceber de que forma e possibilidade se pode explorar a dança tendo o outro não como um receptor, mas como um elemento fundamental e sobre quem o educador deve estar em constante diálogo e observação. Ao propor e investigar pedagogicamente que toda construção está conectada com um pensamento que não deixa de ser uma forma de Ser é Posicionar-se e colocar-se em diálogo com o mundo. É uma ação que exige comprometimento em todos os momentos e de todos os sujeitos envolvidos.

Outro aspecto intrínseco na palavra **Relação** é o que a autora acima citada, parafraseando Octavio Paz³, vai chamar de “Outrar-se”, que “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” (MARQUES, 2010, p.33). Ao que nos parece a relação é, então, um exercício que vai além, ou seja, é uma atitude na qual a vivência pedagógica da arte é, essencialmente, relação de abertura, generosidade e troca. A experiência torna-se significativa e rica exatamente porque a ela considera o ser humano como um todo atuante e importante em todas as etapas do processo.

Diz ainda Marques:

Um dos papéis inequívocos da arte na educação do ser humano é propiciar esses momentos de “outridade”, é provocar o espectador a ouvir a voz do trabalho artístico para além de seus aspectos técnicos ou estruturais. É claro que, para que este vôo seja alçado, os aspectos técnicos e estruturais deverão estar não só presentes, mas muito bem trabalhados. Limitar-se a esses aspectos, no entanto, para fruição e experiência da arte é o mesmo que estabelecer contatos com ela e não travar relações significativas e transformadoras. Preencher-se de “outridade” é ponto central na construção de relações entre a dança e a educação [...] (MARQUES, 2010, p. 33).

Conforme a autora, então se poderia dizer que “Outrar-se” nada mais é que o exercício de transcender, isto é, de ir além de si; de olhar para o outro e ter a capacidade de se colocar no seu lugar a ponto de por um instante parecer anular-se em virtude de outro, mas o anular-se não

³ Octavio Paz Lozano foi um poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano, notabilizado, principalmente, por seu trabalho prático e teórico no campo da poesia moderna e de vanguarda. Recebeu o Nobel de Literatura de 1990.

necessariamente implicaria em um desaparecimento, ao contrário ao que nos parece seria um exercício de alargamento do próprio ser a ponto de se tornar capaz de, nesse lugar, experimentar uma expansão da própria individualidade e, conseqüentemente, da sua presença e formas de atuar no mundo tendo o outro em mesmo patamar de ação e importância.

Trazendo esses dois conceitos para aprofundar, em minha pesquisa, essa discussão sobre dança-educação, considero pertinente, sobretudo no que tange ao pensamento metodológico presente neste trabalho, algumas semelhanças na forma de atuar e abordar a dança proposta por Marques (2008/2010/2012). Ou seja, quando me refiro, na metodologia da pesquisa que mais adiante detalharei o termo Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP), estou considerando uma proposta metodológica que solicita engajamento e relação tanto no aspecto prático como nos aspectos subjetivos, isto é, na capacidade de com e na vivência da dança ser capaz de refletir sobre si e sua ação no mundo. Desse modo, obviamente, estamos pensando e buscando fazer uma dança comprometida e quando se entende “comprometida” se quer dizer comprometida com o outro, pois só a partir desse comprometimento verdadeiro, acredito alcançar por tabela todo o bojo social, ideológico e político. O que significa dizer que, quanto mais nos aproximarmos da arte, que pressupõe o encontro verdadeiro consigo e com o outro, mais transcendentais, democráticos, mais conectivos e propositores nos tornaremos porque nossa abertura será infinita.

1.3 Dança: abordagens e conteúdos

A partir das discussões até então sugeridas, localizo as abordagens dentro dos referidos pólos: Dança-Contato e Dança-Relação. A noção sobre as tais abordagens já nos foi exposta e compreendo que existe uma relação íntima entre abordagens e conteúdos porque um mesmo conteúdo pode até ser contemplado por abordagens diferentes, mas terá outra percepção e objetivo a depender da ideologia que regerá sua prática. Sendo assim, tudo pode mudar.

Em boa parte de artigos e estudos relacionados à prática da dança, observo constantemente referências ao vasto estudo e pesquisa do coreógrafo e dançarino Rudolf Laban. Assim, considero inevitável iniciar pelas contribuições dele nesse âmbito da estrutura, aprendizagem e decodificação dos componentes da linguagem da dança. Independente da forma

como esse conhecimento foi sendo processado ao longo dos anos e de contextos e compreensões diversas no âmbito da dança de modo geral, me interessa, neste momento, observar o que reverberou de mais significativo dentro da referida área do conhecimento que é a dança e seu ensino.

Laban (1978) – um estudioso e pesquisador inquieto do movimento a partir de uma série de análises e longas experiências – identificou que, para acontecer, o movimento se articula a alguns elementos tais como: Corpo, Esforço, Forma e Espaço. Sendo esses as unidades fundamentais no que tange a execução motora do movimento que ele chama de fatores do movimento. Os fatores são: Peso, Espaço, Tempo e Fluência. A partir desses estudos, a dança pôde começar a ser analisada e estudada e, assim, tomar trilhos epistemológicos mais claros tanto para novas investigações e aprofundamentos em termos de conhecimento da referida linguagem artística quanto em seus aspectos pedagógicos e processuais. Sendo assim, é óbvio que as contribuições de Laban nesse sentido foram pioneiras e tomaram o mundo da dança tão sedento por elucidar suas práticas.

Assim, onde entra o foco de interesse em relação a Laban? Ao criar mecanismos de investigação da ação e feitura da dança, ele formulou “uma ciência que chamou de Coreologia, ou o “estudo da dança”, a “lógica da dança”, afirmou Marques (2012, p. 31). A partir de então, ainda conforme Marques (2012), tais estudos tornaram-se referência, sobretudo, no universo do ensino da dança no final do século XX. Sendo assim, falar a respeito de conteúdos na dança em boa parte das escolas de dança, universo de formação acadêmica, grupos ou academias de modo geral, significava passar pelos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos por Laban. Isso também porque um vasto número de teóricos passaram a se embasar nos referidos estudos do movimento propostos por ele.

Então, quando neste estudo me refiro a Laban como referência é porque, direta ou indiretamente, o seu pensamento se disseminou no universo da dança e fora inevitável por ele perpassar, sobretudo porque muito disso foi se inculturando no verbo e na prática de muitos profissionais.

Adaptações, distorções e incompreensões em relação ao pensamento labaniano, sem dúvida, existiram e talvez continuem existindo. No entanto, por outro lado, sabe-se que os elementos decodificados por ele para análise do movimento com certeza estão presentes na dança. A questão é: como e por que usar determinada proposta de trabalho? Sabemos que todo conhecimento está presente num determinado contexto e que corresponde a uma época, mas talvez esses não tenham a mesma eficácia e objetivo quando executados em outro momento e

local, se não forem cuidadosamente revisitados e adaptados. A metodologia, dessa forma, pode até servir, mas ainda assim, as pessoas serão outras, o momento outro, os objetivos outros e os desejos também. Essas são questões fundamentais de se observar em todos os processos, vivências e locais nos quais se pretende desenvolver projetos, sejam eles pedagógicos e/ou estéticos.

A respeito do assunto **Conteúdos**, Marques (2012) traz alguns outros pontos que considero importante falar. Para ela, além dos componentes do movimento propostos por Laban que estão presentes no processo de aprendizagem da dança, há outros conteúdos que caracterizam e identificam o universo da dança e o profissional da educação em dança. Tais conteúdos estariam dentro do que ela chama de **Textos e Contextos** da dança. O que seriam esses dois conceitos em que se enquadram os tais conteúdos específicos do profissional da educação de dança? Diz ela:

Ao tratarmos dos contextos da dança, estamos incluindo os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. Ou seja, estão aqui incluídos os saberes sobre a dança, ou o conhecimento indireto na arte (Reid, 1983). Articulados às outras formas de conhecimento, estes contextos específicos possibilitam um distanciamento da produção artística que, elucidando outros aspectos que também fazem parte do mundo da dança, complementam, elaboram, articulam e até mesmo alteram nossa experiência direta com ela [...]. Os textos da dança, possibilitam um conhecimento direto da dança. É essencialmente a escolha dos textos que, articulada aos itens anteriores, garante a presença da dança como arte no processo educativo. [...] Em se tratando de um contexto educacional, poderíamos expandir esta noção de texto para todas as aquelas proposições que trabalham com o aluno o mundo da dança, ou os seus processos: a improvisação, a composição coreográfica, o próprio repertório. Portanto, diferentemente de uma proposta que visa a uma educação do/pelo movimento, o trabalho com os textos possibilita uma prática e compreensão da dança em si [...]. Assim são os textos que fazem presentes – ou estão apoiados por – a inter-relação entre os aspectos da Coreologia e do preparo corporal, como mencionamos anteriormente (MARQUES, 2012, p. 33-34).

Ao levantar essas questões, Marques (2012) reforça de modo claro e objetivo que conhecimentos e conteúdos competem a esse educador afim de que, cada vez mais, tenhamos a clareza de que a dança é um universo específico e como tal, necessita de profissionais com formação na área, de modo que as justificativas contrárias e fugidias em torno do assunto já não encontram mais espaço.

Há ainda uma linha de abordagem e trabalho com o corpo que advém do conceito de Educação Somática. Isto é, sucintamente, seria o trabalho de consciência corporal ancorado num pensamento de integração dos vários aspectos que compõem o homem, o universo social, espiritual, psíquico e físico. Desse modo, a educação somática teria uma visão holística e todo

trabalho corporal seria no sentido de transformação dos pontos de desequilíbrio, consciência interior e exterior numa perspectiva diferente do corpo no mundo.

De uma forma ou de outra, trago essas abordagens porque observo que esses paradigmas, em algum momento, se tocaram ou se tocam colaborando no surgimento de novas cartografias metodológicas e também de conteúdos que reverberam também nas práticas de dança nos dias de hoje. Inclusive, alguns teóricos citam a Educação Somática como parte de suas vivências e experiências em dança também, dentre alguns, cito Strazzacappa (2001) e Marques (2012).

De acordo com o pensamento de Marques (2012) e também a partir da observação na vivência e estudo da dança por outros olhares teóricos, ousou, junto com eles, esboçar uma possível síntese do que poderiam ser os conteúdos específicos da dança: aspectos relacionados aos componentes do aprendizado do movimento (leia-se Coreologia); áreas de conhecimento que contextualizem a dança (leia-se História, Estética, Apreciação, Crítica entre outros universos que se fizerem necessários); saberes de Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia; a música e suas estruturas rítmicas; aspectos relacionados ao desenvolvimento e consciência de uma maior percepção e sensibilidade de si a partir do corpo; e as várias formas e possibilidades de vivenciar a dança.

1.4 Dança na minha escola

Diante do que foi exposto, em que lugar localizo a dança na minha escola? Praticamente inexistente até certo tempo, mesmo se dentro de mim ela se reboia desde o início de minha prática na escola que hoje atuo. Quando lá cheguei e ainda nos primeiros anos, o que sempre existiu e muito mal foram as dancinhas de fim de ano ou em datas e comemorações folclóricas.

Por que isso acontecia se havia uma professora de arte com formação na escola? Importante ressaltar: com formação em artes cênicas e com larga vivência em dança e em pesquisas corporais. Difícil e necessária a tal pergunta. Entrar no sistema de ensino público é um constante deparar-se com possibilidades de um lado e impossibilidades do outro, com gestões paradoxais, políticas, alunos e realidades que afligem pessoal e profissionalmente a tal ponto, muitas vezes, de não se saber afinal por onde ir. O que não significa dizer, não saber o que fazer ou mesmo quais as necessidades sentidas e observadas diariamente. No entanto, a

sensação de sentir-se atado neutraliza até certa altura, porque depois, quando a inquietude se instala, não há mais como ignorar.

Demorou um pouco até encontrar os caminhos para conseguir iniciar alguma vivência com dança. Nesses seis anos de vivência como professora de arte na Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre, eu vinha tentando encontrar espaços para trabalhar tanto com o teatro, quanto com a dança de forma prática, minhas duas áreas de formação. Entre muitos desafios, um dos que mais chamava minha atenção era fazer os alunos compreenderem e aceitarem vivenciar experiências que mudam a relação de aprendizagem a qual os mesmos e a escola estão habituados. Então, após alguns anos de sensibilização com atividades em sala de aula, pouco a pouco os interesses e as procuras começaram a surgir.

No terceiro ano dentro dessa escola, comecei um projeto com teatro que durou quase um ano e culminamos com uma montagem teatral. Essa experiência foi muito significativa para toda escola e, de modo particular, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, turma com a qual trabalhei.

Talvez alguns se questionem: mas por que um projeto e não uma continuidade da experiência realizada em sala? Acredito que sim, foi uma continuação de uma sensibilização que já vinha ocorrendo. Esse foi o caminho que considerei mais viável para o trabalho no momento, sobretudo, porque a realidade da quantidade de alunos por turma, o espaço e a estrutura de carga horária destinada à matéria de artes, tornam-se cruéis em termos de saúde física e psicológica para um professor que precisa dar conta de treze turmas diferentes para cumprir sua carga horária. O que significa dizer que, trabalhar com teatro e/ou dança nas treze turmas no mesmo período, na perspectiva da vivência prática de processos criativos, era humanamente impossível. Por isso que, dentro da minha realidade, o caminho era ir devagar e aos poucos.

Aliás, continua sendo assim, porém observei que, à medida que os alunos tiveram uma maior proximidade com a experiência artística, seja como criadores ou expectadores, as coisas começaram a mudar. O desejo e a cobrança das outras turmas começaram a dar sinais.

Após a experiência com o teatro, o terreno para dança começava a surgir. A vontade de desenvolver um processo criativo dentro da área de dança foi crescendo e quando a pesquisa do mestrado se efetivou, só instigou um terreno que já vinha sendo arado nesse sentido.

Eis, então, a inserção da dança que tem nesta pesquisa o espaço de investigação. No terceiro capítulo, esboço detalhadamente a experiência com ela na escola. É nessa posição que

a minha escola e a dança se encontram no momento, em estágios de namoro, de desejos grandes e de muitas descobertas que ainda estão por vir.

2 CORPO-COGNIÇÃO

2.1 Fenomenologia: uma teoria de abertura

Este capítulo propõe adentrar em teorias que possibilitem aprofundamentos e discussões sobre corpo e cognição, um dos questionamentos fundamentais desta pesquisa. A princípio, dialogarei com Merleau-Ponty, uma vez que, para tratar da relação cognição/corpo, tenho que entrar em teorias que impulsionem o pensamento nessa perspectiva e a fenomenologia tem sido uma porta importante no sentido de entender e localizar o corpo e o sentir no centro das suas discussões.

O corpo, nossa primeira estrada a ser trilhada, pode ser definido como:

O corpo interposto não é propriamente coisa, matéria intersticial, tecido conjuntivo, mas *sensível para si*, o que quer dizer não este absurdo: cor que se vê, superfície que se apalpa, mas este paradoxo: conjunto de cores e superfícies habitados por um tato, uma visão, portanto, sensível exemplar, que capacita a quem habita e o sente sentir tudo o que se assemelha, de sorte que, preso no tecido das coisas, o atraí inteiramente, o incorpora e, pelo mesmo movimento, comunica às coisas sobre as quais se fecha, essa identidade sem superposição, essa diferença sem contradição, essa distância do interior e do exterior, que constitui seu segredo natal [o mundo está no âmago da nossa carne. Em todo caso, reconhece-se uma relação corpo-mundo, há ramificação de meu corpo e ramificação do mundo e correspondência do seu dentro e do meu fora, do meu dentro e do seu fora]. O corpo nos une diretamente às coisas por meio de sua própria ontogênese, soldando um ao outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível à qual, como vidente, permanece aberto [...] (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 178-179, grifo do autor, apud NÓBREGA, 2015, p. 80-81).

Quando o autor afirma “O mundo está no âmago da nossa carne” parece que ele consegue chegar ao ponto essencial que, aqui, não entendemos como ponto finalizador e catalisador, mas como o local das relações de ser e existir. Ou seja, o ponto essencial que é o corpo, em sua própria constituição, nos coloca na condição impulsionadora do sentir, desde sempre.

A relação entre o fora e o dentro, entre o psíquico e o fisiológico, entre o exterior e o interior, entre ausência e presença, entre o mundo e o eu, entre o corpo e a mente são questões que a fenomenologia vai nos ajudar a reposicionar e sair da compreensão dicotômica, cartesiana e fragmentada das coisas para uma relação que podemos chamar de fluída.

Barba (1994), em um de seus estudos sobre a concretude do corpo do ator, mencionava o corpo dilatado do ator. Ele dizia que, nessa perspectiva de corpo, o pensamento atravessa a matéria tangivelmente. Acrescento, a partir de Barba (1994) e Merleau-Ponty (2011), que essa travessia tanto pode vir de uma margem quanto da outra, ou seja, não só o pensamento atravessa a matéria, a matéria também atravessa o pensamento e são essas conjecturas relacionais que nos interessam.

Ao negar as dicotomias que entendiam o corpo como algo inferior no processo de aprendizagem e conhecimento humano, Merleau-Ponty propõe romper com os dualismos e tomar a percepção e a sensibilidade como elementos básicos do processo de significação do mundo e da existência humana. Conforme fala Ferreira (2010, p.54), baseada no pensamento de Merleau-Ponty (2011), “só somos capazes de entender, sentir, pensar, porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Assim a perspectiva que temos do mundo deriva das experiências pelas quais nosso corpo passa.”

A percepção e a experiência são o ponto chave nessa perspectiva filosófica que trouxe para o corpo um espaço de escuta, participação, observação e construção da vida, ideias e estudos que, por muito tempo, ficaram à margem das ciências enquanto campo do saber.

A importância do pensamento fenomenológico é significativa porque tal paradigma surge da real necessidade que passava a incendiar o homem no início e, sobretudo, meados do século XX. Era pautada no sair do espaço e se configurava onde a construção do pensamento não estava enclausurada, unicamente, na capacidade de articulação psíquica, mas ela estava intimamente ligada às relações e percepções. Isso era algo que já se anunciava em vários campos, porém, na arte ocorreu de forma estridente. Ou seja, não se deu por acaso, pois uma crescente leva de experimentos e experiências artísticas carregavam a expressão e discussão do homem mundo, o homem que sente, age, interage, reflete e é refletido.

Os movimentos artísticos de vanguarda do início do século XX tais como o Expressionismo, o Cubismo, o Fovismo, o Surrealismo, entre outros, foram significativos porque, cada vez mais, aproximavam o homem da sua obra estética enquanto sensação/percepção. Óbvio que a obra de um artista é sua, no entanto, o que queremos enfatizar é que, as obras de arte, a partir desse período, passaram a denotar de forma mais palpável e porque não dizer mais corporal, com sentimentos, sensações e subjetividades até então pouco exploradas. Houve um desnudamento do sentir. O quadro *O Grito* de Edvard Munch⁴, traçando

⁴ Pintor norueguês de grande importância dentro do movimento expressionista. *O Grito* foi pintado em 1893 e faz parte de uma sequência de quatro pinturas do mesmo tema. É uma das obras mais populares e significativas dentro do movimento expressionista.

um paralelo, parece prenunciar um grito que, mais adiante, iria ecoar não só nas artes, mas em vários campos da vida como a Filosofia, a Psicologia e outras áreas do conhecimento humano. Esse grito era um grito também do corpo. O homem, de lá até o presente momento, vem tentando mostrar que sua compreensão de mundo perpassa por uma complexidade de universos e relações, que não se restringe ao campo do intelecto, como ainda se insiste em focar, sobretudo, no universo escolar.

Diz Merleau-Ponty (2011):

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6).

Entender o homem/mundo da forma exposta por Merleau-Ponty é alargar as possibilidades de conhecimento numa dimensão não dicotômica como, na maioria das vezes, o pensamento positivista⁵ ainda nos estimula a raciocinar, mas ir além e entender que ser mundo não exclui o ser e nem suas especificidades, mas abrange tanto o homem quanto o mundo em infinitas teias de percepção e conexão da realidade. Assim, se faz necessário entender a soma, no mesmo instante em que a singularidade existe, ou seja, uma coisa não exclui a outra e essa permanente relação é o alimento para o conhecimento e sua ampliação.

O campo dos fenômenos é o campo do sentir. Merleau-Ponty (2011 p. 84) propõe o sentir como uma comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. O sentir, como força e acesso ao mundo, nos remete aos primeiros instantes do ser humano quando nasce, uma vez que o contato com o mundo externo ao útero está associado ao toque materno que sucede nesses primeiros momentos. Assim, esse elemento é a entrada no mundo pela sensação e percepção que acontece em primeira mão, ou seja, literalmente via corpo.

Do trajeto do nascimento em diante, o que vemos é um corpo-relação, ou seja, uma relação que pode ser considerada como uma dança entre aquilo que chamamos de registro, sensação, repetição, impulso, entre outras nomenclaturas, mas que não deixam de ser uma ação

⁵ O positivismo surgiu entre os séculos XIX e XX e tem como principal teórico Auguste Comte. A filosofia positivista acreditava que uma teoria só podia ser vista como verdadeira se ela fosse comprovada a partir de técnicas científicas. Dentro desse pensamento, o homem era visto de forma fragmentada e seu caráter subjetivo e abstrato era desprezado, ou seja, só era legitimado como conhecimento aquilo que poderia ser materializado e comprovado cientificamente.

aos estímulos que se dão porque não há possibilidade de evolução, em qualquer aspecto, que não seja pela relação. Sendo assim, podemos, inclusive, traçar uma conexão com Paulo Freire (2005) que criticou a educação bancária que, em poucas palavras, era a concepção de um aluno completamente vazio e que à escola caberia preencher o que lhe faltava. De certo modo, tal crítica⁶ já poderia ser compreendida como um discurso em favor do corpo, do envolvimento, da percepção e da participação. Uma compreensão de educação corporal de engajamento e vida. Era o que, notoriamente, se percebia na escrita do referido autor.

Assim, se estabelece o seguinte questionamento: como tais ideias se comunicam com minha pesquisa? Conforme dito anteriormente, o campo dos fenômenos é o campo do sentir. Sendo os fenômenos o lugar da ação que se faz pela experiência, isto é, pelo corpo, a linguagem da dança nos move por excelência ao lugar das percepções que incidem diretamente nas nossas construções em todos os aspectos. Então, poderíamos, desde já, começar as conexões entre a dança e as feitura do pensar humano.

O pensamento se constrói no dia a dia em cada mínima parte de nós. Tanto interna quanto externamente, o corpo nunca para de reformular-se, desde suas células até as ações mais complexas que extrapolam, inclusive, a nossa pele. Segundo Merleau-Ponty (2011, p.124), o corpo é o lugar onde uma multidão de “causalidades” se entrecruzam e isso representa o ser. Por ora, não vejo outro caminho a perseguir senão investir num modo de existir entendendo o corpo como parte fundamental para a construção do saber humano.

Assim, o pensamento de Merleau-Ponty é o porto principal em que parto para encontrar outras paisagens na construção desta pesquisa que, em verdade, é uma grande defesa desse espaço necessário que precisa ser, urgentemente, repensado no processo de formação e concepção da aprendizagem.

Aqui e acolá, o leme desse barco vai criar pontes entre autores com os quais o coração-corpo sente conexão. Conforme dito na introdução, alguns teóricos no âmbito da educação, da dança e do teatro são parte na construção das práticas e compreensões que, ao longo do tempo, foram construindo a minha metodologia. Acredito ser este capítulo o espaço no qual o destrinchar das relações teóricas não só levantarão teorias e conceitos dentro da perspectiva corpo/cognição, mas articularão uma base e uma melhor compreensão da metodologia proposta: Corpo-Olha-Sente-Pensa.

⁶ A crítica com relação à educação bancária, como ficou conhecida, foi feita por Paulo Freire em 1968, ano da primeira publicação do seu livro “Pedagogia do Oprimido”.

2.2 Cochichos teóricos

2.2.1 Merleau-Ponty, Humberto Maturana e Francisco Varela em diálogos “autopoiéticos”

Trago Maturana e Varela (1995) porque esses dois estudiosos fizeram importantes contribuições para o estudo das ciências cognitivas, comportamentais e humanas em meados do século XX. Como esses estudos nos levam diretamente para a compreensão do humano em seus processos de aprendizagem, então o estudo desenvolvido por eles tem uma relação direta com o que pretendo abordar, sobretudo, no que diz respeito à cognição. Não só isso, mas por trazer um pensamento a respeito da aprendizagem que, além de reavaliar os conceitos fragmentados e reducionistas que imperavam no pensamento positivista de mundo, Maturana e Varela abrem toda uma epistemologia que se autoquestiona o tempo inteiro, quando coloca o processo do conhecer como uma circularidade que intervém e é intervencionado constantemente.

O conceito a ser explorado, inicialmente, é um dos fundamentos epistemológicos desses dois teóricos, Maturana e Varela, e sobre o qual preciso me debruçar afim de, mais adiante, conectar as poéticas epistemológicas: Percepção (Merleau-Ponty) e Autopoieses (Maturana e Varela).

Iniciando por Maturana e Varela (1995), trago um dos pontos centrais de suas investigações em torno do homem e sua relação com a aprendizagem, isto é, com o conhecimento que encontra no estudo da biologia humana as estruturas para formulação de alguns conceitos que colaboraram nas mudanças de visão sobre o homem e o mundo em meados do século XX.

Os teóricos investigadores acima propõem a existência da biologia do conhecer. O que vem a ser esse pensamento?

Mesmo sendo difícil de explicar, por ser uma teoria de grande complexidade, ainda assim, dentro desse espaço da reflexão, me colocarei na dimensão de deixar penetrar-me pelo seu pensamento no possível das estruturas relacionais de suas ideias.

Conforme Maturana e Varela (1995), não há como nos colocarmos na análise do mundo e das coisas como seres absolutos e separados das coisas. Nossa compreensão e interpretação estão na relação, ou seja, não existe uma verdade que, por ser humano, me outorga definir as

verdades. Existe um ser em relação no qual as conjecturas estão, se fazem e refazem a todo instante porque somos parte de um grande sistema que se movimenta.

Para Maturana e Varela (1995, p. 70) “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”, ou seja, é no movimento, ou conforme afirmam os dois teóricos, é na ação que o conhecimento acontece. Dizem eles:

O produzir do mundo é o cerne pulsante do conhecimento, e está associado às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que nos pareça nossa experiência. E, já que essas raízes se estendem até a própria base biológica, como veremos, esse gerar se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser. Sem dúvida se manifesta em todas aquelas ações da vida social humana em que costuma ser evidente, como no caso dos valores e das preferências. Não há uma descontinuidade entre o social e o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado, e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69).

Essa perspectiva da cognição como algo que está em nós, desde a forma como nossa biologia funciona a tudo que nos relacionamos e que também se relaciona conosco, dialoga com a compreensão que se esboça no pensamento e ação metodológica desta pesquisa. Metodologia é ação que passa pela vida e relações sentidas e experienciadas. Não é uma execução de uma ideia, mas a construção de várias ideias no decorrer de várias práticas dialógicas.

Sendo ainda mais específica sobre a biologia do conhecer, ela seria a ação efetiva do ser vivo em seu meio ambiente. Sabemos que essa ação não é algo alheio e que ocorre fora do ser humano e só depois se armazena como conhecimento na cabeça dele. Não. Ela é desdobramento seja fora, seja dentro e funciona como diz Maturana e Varela (1995, p. 68, grifo do autor) como um “encadeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que *todo ato de conhecer produz um mundo*”.

A biologia do conhecer fundamenta o conceito principal da teoria proposta por eles denominada Autopoieses. Para entender o referido conceito, trago um trecho de um artigo de Andrade (2012), uma pesquisadora nos dois campos, tanto da Fenomenologia quanto da Autopoieses, para explicar esse último conceito a partir dos dois teóricos Maturana e Varela. Diz ela:

Segundo Humberto Maturana e Francisco Varela, todos os organismos funcionam devido a seu acoplamento estrutural, ou seja, devido à sua interação com o meio, que se caracteriza por uma mudança estrutural contínua (que não cessa enquanto houver vida) e, ao mesmo tempo, pela conservação dessa recíproca relação de transformação entre o organismo (unidade) e o meio, pois a forma como ocorre esse processo depende do meio e do contexto em que se vive. Isso significa que, embora sejamos

determinados por uma estrutura biológica, essa determinação estrutural não implica num reducionismo biológico, pois o meio interfere na forma com que iremos interagir com nossas próprias estruturas (ANDRADE, 2012, p. 99).

Se o meio, o contexto e o próprio organismo se interpenetram, então, estamos em total estado de relação o tempo inteiro. É exatamente por esse estado que nunca somos os mesmos o tempo todo, algo está sempre em movimento, em contínua ação e relação, seja interna e externamente. Ainda que existam alguns padrões de transformação, elas serão sempre individuais, uma vez que cada organismo é único e interage conforme suas constantes, pessoais referências e mudanças também. Ou seja, cada ser humano traz o poder da criação desde sempre. Esse poder criador existe antes e independente da noção de consciência. É uma capacidade orgânica. O que ocorre com o tempo é que a consciência parece tentar explicar conforme padrões culturais e linguísticos, algo que não é puramente da ordem do cérebro, pelo menos conforme se compreende dentro da perspectiva da autopoieses.

Quando questiono a relação mente e cérebro, tal provocação se dá a partir de uma afirmação feita por Varela (1999) em uma conferência sobre as relações entre mente e cérebro. Na ocasião, Varela a partir de um comentário feito por um dos presentes, questiona “A mente está na cabeça?” (informação verbal)⁷. A partir desse questionamento, ele discorre sobre a ideia de uma mente descentrada. Isto é, uma mente que perpassa e acontece em todo corpo.

Depois de Varela (1999), saber onde está a mente se tornou algo complicado. Deixo isso para que os filósofos discutam com mais propriedade, no entanto, entender a mente como algo descentrado muito me interessa.

Quando o autor acima fala da mente descentrada, ele explica, em outras palavras, que nossas experiências acontecem em relação, presença e plenitude corporal. Somos um todo sempre, mesmo que cada mínima parte nossa, interna e externamente, pareça ou funcione conforme determinados padrões necessários. No entanto, não menos abertos a novas possibilidades estruturais, continuamos sendo um todo e interagindo nessa dinâmica que é individual e coletiva, exatamente porque, assim, se precisam para que exista.

A mente descentrada é o mesmo que considerar cada tecido e cada célula como uma parte que contém o todo e, como tal, percebe, sente, registra e dialoga. Obviamente que cada um compõe uma parte de uma teia complexa que é o ser humano e que percepções se fecham em conceitos a partir do momento que todo o mecanismo dialoga. Ou seja, partindo do olhar

⁷ Conferência concedida por Francisco Varela em 1999, no Chile. Mediada por Fernando Flores. Disponível em: <[concehttps://www.youtube.com/watch?v=7-UEzjFT4eA&t=3300s](https://www.youtube.com/watch?v=7-UEzjFT4eA&t=3300s)>. Acesso em 11/01/2018.

biológico, todas as células conversam e, dessas conversas, novas estruturas e compreensões surgem.

Como poderíamos pensar essa provocação de Varela sobre a mente descentrada a partir do olho artístico e criativo? Assim, interlocuções com alguns teóricos da arte surgem como uma necessidade de, no mínimo, esgarçar ainda mais esse pensamento sobre a mente e o corpo. São eles: Ostrower (2014), Dewey (2010) e Gil (2001).

Antes, porém, vou conscientemente fugir das convenções da escrita acadêmica no que tange as citações, porque compreendo as interlocuções a seguir como uma conversa entre esses teóricos. Sendo assim, só assumirei a reflexão das citações ao final de todas elas.

Ostrower (2014):

Na verdade, porém, o ser humano não pode ser considerado em partes, só pode ser considerado como um todo integrando as suas partes. Se decerto não cabe negligenciar as várias contribuições específicas nos processos criativos, tampouco cabe atribuir função predominante seja ao inconsciente seja ao consciente. O ato criador, sempre ato de integração, adquire seu significado pleno só quando entendido globalmente. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção. *São os níveis intuitivos do nosso ser.*

[...] A intuição vem a ser dos mais importantes modos cognitivos do homem. Ao contrário do instinto, permiti-lhe lidar com situações novas e inesperadas. Permite que, instantaneamente, visualize e internalize a ocorrência de fenômenos, julgue e compreenda algo a seu respeito. Permite-lhe agir espontaneamente (OSTROWER, 2014, p. 55-56, grifo do autor).

Dewey (2010):

Insinua-se repetidas vezes que existe uma diferença entre o produto artístico (estátua, quadro ou seja lá o que for) e a *obra* de arte. O primeiro é físico e potencial; a segunda é ativa e calcada na experiência. É aquilo que o produto faz, é seu funcionamento. Isso porque nada entra puro e desacompanhado na experiência, quer se trate de um acontecimento aparentemente amorfo, um tema intelectualmente sistematizado ou um objeto elaborado com todo carinho pela junção de emoção e pensamento. Sua própria entrada é o início de uma interação complexa; da natureza dessa interação depende o caráter daquilo que finalmente se vivencia. Quando a estrutura do objeto é tal que sua força interage alegremente (mas não com facilidade) com energias provenientes da experiência em si, quando suas afinidades e antagonismos recíprocos trabalham juntos, acarretando uma substância que se desenvolve de forma cumulativa e certa (mas não muito sistemática) rumo a uma realização de impulsos e tensões, então surge realmente uma obra de arte.

No capítulo anterior, enfatizei a dependência que tem essa obra final da existência de ritmos na natureza; como indiquei, eles são as condições da forma na experiência e, portanto, da expressão. Mas uma experiência estética, a obra de arte em sua concretude, é *percepção* [...] (DEWEY, 2010, p. 301-302, grifo do autor).

Gil (2001):

As pequenas percepções supõem uma zona de percepções de movimentos ínfimos e de forças poderosas. A percepção dos movimentos visíveis do corpo desencadeia outras percepções, de um outro gênero: percepções de movimentos virtuais. A auto-percepção do corpo cinestésico cria um espaço próprio: o fato de um corpo se virar numa cambalhota engendra um espaço virtual onde planos, linhas, curvas se viram no ar. Porque não se percebe a cambalhota (como se fosse vista do exterior); mas é a cambalhota empírica que induz ou abre um espaço paradoxal virtual onde o baixo se torna o alto sem que a orientação se perca: neste sentido, o baixo pode tornar-se o alto sem deixar de ser ele próprio. E o mesmo acontece com as outras dimensões do corpo. A visão da cambalhota do ponto de vista do interior do corpo, quer dizer da sua profundidade, é o vivido do espaço do corpo. Este está para além do vivido da consciência (de um objeto) e, como vivido de um corpo já não é sentido, mas está nas fronteiras entre o sentido e o pensado.

Por que pensado? Porque, enquanto *vivida*, a cambalhota é todo o corpo em movimento-tornado-pensamento (pensamento deste movimento preciso do corpo: o pensamento é aqui o próprio movimento enquanto é pensado, ou seja, o movimento cambalhota do pensamento). O pensamento não pode pensar este tipo de movimentos paradoxais, senão desposando-os, senão retomando o próprio movimento das figuras paradoxais no espaço. Eis como um movimento do corpo se torna movimento de pensamento (GIL, 2001, p. 164-165, grifo do autor).

A partir dessas três interlocuções teóricas, vamos retornar ao que disse Varela (1999) sobre a mente descentrada, traçando os paralelos possíveis com o referido conceito. Com Ostrower (2014), discute-se o ato criador e ela entende que, no processo da criação, existem várias dimensões que funcionam em diálogo e colaboração como a afetividade, o universo sensorio, o pensamento, as emoções, enfim, todo o universo consciente e inconsciente funciona de forma relacional e como tudo faz parte da existência, também estão presentes no processo criativo. E o suceder de tal processo aciona as nossas intuições, entendida também como percepções, as quais ela, em determinado momento, chama **dos mais importantes modos cognitivos do homem**. Interessante é que, em momento algum, ela secciona o pensamento para um grupo específico de seres dotados de talentos. Não. Ela deixa claro que a intuição é um modo cognitivo presente no homem e como tal, faz parte da vida e está presente em nossos processos. Obviamente que, nos processos criativos artísticos, podemos dizer ser mais evidente, mas, em paralelo, ela deixa claro, em outros trechos desse mesmo estudo, que o processo criativo faz parte da vida.

Como diz Ostrower (2014), o processo criativo é inerente a todo homem e, a partir dessa leitura, compreendemos como algo que deve ser a própria vida. Se assim não for impossível, porque nos comportamos como seres criativos o tempo inteiro e integralmente, inclusive, na teoria da autopoieses, encontramos essa conexão também.

Mas, enfim, qual a relação com o que diz Varela (1999)? Se nossos processos de criação acionam intuições e ocorrem de forma global, então, é justo dizer que o processo de criação só ocorre pela dinâmica da descentração que, ao mesmo tempo, leva a comunhão e isso nada tem a ver com exclusão ou restrição de uma determinada estrutura dentro do ser humano. Ao contrário, a intuição é o estado de conexão que atravessa todos os poros. Sendo assim, a construção do que quer que seja uma obra ou um pensamento, escorre pela pele antes de se tornar uma ideia consciente. E ainda assim, continua a nos escapar pela rapidez da constante reconexão e reorganização de nossos sistemas de organização humana. Dessa forma, não existe um lugar onde podemos dizer: é aqui que mora o *start* do pensamento. Ele mora e se inicia em vários lugares e de maneiras diversas no homem.

No trecho citado por Dewey (2010), interessa observar nesse autor aquilo que ele chama de Experiência. É na experiência que estão os valores, a compreensão e o caminho para que uma obra de arte aconteça e assim, seja tratada. Essa incessante referência à experiência deixa bem claro que ela é a própria vida e é essa dimensão da vivência, da prática, daquilo que registramos e sentimos nos processos de vida que são propriedades das nossas experiências. Ou seja, se é pela experiência que surge a criação, então, podemos dizer que é pela ação, pelo pleno engajamento, pelo encontro, pela atitude e, por assim dizer, pela corporalidade que a experiência acontece.

Se é pelo corpo que a experiência acontece, então, é nessa relação, que não é exclusivamente mental/cerebral ou exclusivamente física/mecânica, é pela conexão, pela capacidade dialógica e sensitiva dessas estruturas mente e corpo. Talvez a compreensão do que diz Varela (1999) sobre a mente descentrada nos pareça ser mais visível no processo do fazer criativo por potencializar em sua dinâmica criativa as percepções.

Gil (2001) fecha claramente esse raciocínio da mente descentrada quando fala da experiência da cambalhota, de modo que compreendemos que entre corpo e mente há uma sinergia, são as partes ao mesmo tempo em que são o todo. A experiência, ou seja, o vivenciar corporalmente, é a forma de apreender a vida e também de ser, ou seja, de viver significativamente. O movimento é condição para o pensar e o pensar existe no amplo universo das percepções. Tudo funcionando literalmente como uma cambalhota de forma circular e integrada.

Após essa longa, produtiva e significativa interlocução, podemos retomar os conceitos epistemológicos da Percepção e da Autopoieses com mais propriedade e pensar as congruências, somas e possibilidades desses universos na compreensão desse corpo/cognição.

Os teóricos Varela e Maturana, conforme cita Nóbrega (2005, p. 605) em um de seus artigos sobre a fenomenologia, consideram sua tese sobre a cognição uma continuação da pesquisa filosófica outrora enveredada por Merleau-Ponty, sobretudo, no campo das ciências cognitivas. Tal afirmação, por si, já nos revela o primeiro encontro entre essas duas perspectivas teóricas: a Percepção e a Autopoieses.

Ainda conforme Nóbrega (2005/2015), as biociências e as ciências cognitivas, entre o meio e o fim do século XX, retomam estudos importantes que foram iniciados por Merleau-Ponty. Dentre os temas, cita Nóbrega:

[...] A percepção emerge da motricidade; o sistema nervoso central tem por função conduzir o impulso e não elaborar o pensamento; a relação circular entre o organismo e o meio, admitindo fenômenos transversais e considerando não apenas os componentes físico-químicos, mas a organização dos elementos, a estrutura [...] (NÓBREGA, 2005, p. 605).

Os tópicos citados pela autora são partes fundamentais nas mudanças e conceitos teóricos que se revelaram, sobretudo ao fim do século XX, e que ainda estão revolvendo a cabeça de muitos estudiosos em vários campos de forma a nos fazer repensar praticamente e, a cada dia com mais urgência, mudanças de paradigmas, sobretudo, no campo educacional.

Maturana e Varela (1995) aprofundam os estudos citados anteriormente partindo dos questionamentos em relação à forma e evolução dos seres vivos e para tal se debruçam, como biólogos e pesquisadores na área, na observação do desenvolvimento celular. Eles estudam, passo a passo, o processo de transformação comportamental de cada organismo no desenvolvimento humano. A observação da natureza em seus processos iluminam uma série de reflexões, entre elas, o antigo, porém, ainda instigante, questionamento: o que caracteriza-nos como seres vivos?

O que é a organização de algo? É ao mesmo tempo muito simples e potencialmente complicado. São aquelas relações que precisam existir ou ocorrer para que esse algo exista. Para que eu julgue este objeto como uma cadeira, preciso reconhecer uma certa relação entre as partes que chamo de pernas, encosto e assento, de forma que torne o sentar-se possível. Se é feita de madeira e pregos, ou de plástico e parafusos, é totalmente irrelevante para que eu qualifique ou classifique como uma cadeira. Essa situação, em que reconhecemos implícita ou explicitamente a organização de um objeto, quando o indicamos ou distinguimos, é universal por ser algo que fazemos constantemente: um ato cognitivo básico, que consiste em simplesmente gerar nada mais, nada menos do que classes de qualquer tipo. Assim, a classe de cadeiras é definida pelas relações que devem ser cumpridas para que eu classifique algo como cadeira. A classe de “boas ações” é definida pelos critérios que estabeleço e devo aplicar entre as ações realizadas e suas consequências para que sejam consideradas boas. [...].

Quando falamos de seres vivos, já estamos pressupondo algo em comum entre eles – de outro modo, não os incluiríamos na mesma classe que designamos com o nome

“vivos”. O que não foi respondido todavia é: “Qual é a organização que os define como classe?” Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização outopoiética*.

[...] Falamos de um tipo de fenômeno em que a possibilidade de distinguir algo do todo (algo que possa ver ao microscópio, por exemplo) depende da integridade dos processos que o possibilitam. Se interrompermos (em algum ponto) a rede metabólica celular, descobriremos que, após algum tempo, não teremos mais uma unidade para observar! A característica mais marcante de um sistema autopoiético é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambas as coisas são inseparáveis (MATURANA; VARELA, 1995, p. 82-84, grifo do autor).

Essa maneira de explicar e compreender a vida e o seu funcionamento trouxe para sociedade o surgimento de um pensamento polissistêmico, isto é, o ser humano, desde o micro ao macro sistema, funciona de forma harmonicamente concatenada e por sistemas diversos que se comunicam. Assim, podemos dizer que existe um equilíbrio coletivo das individualidades que são interdependentes, mesmo se cada estrutura conserva sua integridade e funcionamento. À interdependência, neste caso, não se atribui um valor reducionista. Nem a cada organismo individual, nem ao meio. Ainda que haja um desvio de função e/ou padrão organizacional, cada célula (leia-se cada ser) continua fazendo parte de um polissistema que é ele e, se mantendo inteira, continua em relação a outros tantos polissistemas que são e estão no meio.

O que vemos é uma capacidade de integridade, de originalidade, de criação e construção constante inerente a nós humanos. Somos Autopoiéticos, somos criadores em essência. Talvez essa seja de fato nossa característica: **a Criação**.

A autopoieses nos credita esse ser criador e, como criador, o homem articula todos os universos dos quais ele faz parte e dos quais ele traz em si e aí se dá a experiência. A experiência, conforme citamos outrora por Dewey (2010), é uma experiência significativa, complexa e Merleau-Ponty (2011), sob este aspecto, traz para nós a noção de corpo próprio, que seria o corpo vivido, isto é, o corpo experiência, o corpo vivo, como diz Barros (2009, p.74) a partir de Merleau-Ponty: “O meu corpo, para falar do corpo próprio, sou eu, está sempre comigo no limite do mundo que percebo, por isso não posso observá-lo à distância, como a um objeto exterior. Antes de poder percebê-lo, meu corpo é condição para que eu, simplesmente, perceba”.

Meu corpo está no espaço, é o espaço; está no tempo e também é o tempo; está em relação e é ação; está em ação e é pensamento; é pensamento porque se move; se move porque sente e sente porque está no espaço que é a vida. E a moenda não para nessa reflexa capacidade circular.

Numa passagem de seu livro **Fenomenologia da percepção**, Merleau-Ponty (2011), ao tratar da capacidade de reversibilidade do corpo, a partir de um simples exemplo, deixa claro como essa capacidade de reflexão se apresenta.

Quando pressiono minhas mãos uma contra outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas de uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de “tocante” e de “tocada”. Ao falar de “sensações duplas” queria-se dizer que, na passagem de uma função à outra, posso reconhecer a mão tocada como a mesma que dentro em breve será tocante – neste pacote de ossos e de músculos que minha mão direita é para minha mão esquerda, adivinho em um instante o invólucro ou a encarnação desta outra mão direita, ágil e viva, que lanço em direção aos objetos para explorá-los. O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça “um tipo de reflexão”, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 137).

O corpo não apenas responde a um comando, ele experiencia e por experiência corpórea, conforme diz Varela citado por Barros (2009, p.77), “[...] entende-se uma reflexão onde corpo e mente são unidos. Tal formulação indica que “[...] a reflexão não é sobre a experiência, e sim é uma forma de experiência em si mesma [...]”. O que vemos com Merleau-Ponty (2011), Varela e Maturana (1995) é uma comunhão de pensamentos que trouxe para o conhecimento humano, de forma geral, novos paradigmas sobre a compreensão no processo do conhecer e não só investigou, como revolveu todas as ideias fixas em relação ao homem e as formas de aprender, uma vez que sua base de pensamento é exatamente a intermitente capacidade humana de estar em diálogo em todos os pontos de vista possíveis, tais como o biológico, o físico, o cultural, o social e também o espiritual. Muito embora sobre este último não falamos diretamente.

2.2.2 Merleau-Ponty, Laban e Bausch

O objetivo destes diálogos são as possibilidades de encontros com foco no discurso sobre corpo/cognição. Aqui, faço o recorte, por meio de dois artistas pesquisadores em dança que considero importantes, tanto do ponto de vista da prática artística e pedagógica, neste e em outros projetos, quanto pelo fato de seus estudos e obras artísticas apresentarem possibilidade reflexiva a respeito da discussão trazida no referido capítulo.

Ter Laban e Bausch dentro desses cochichos, naturalmente, nos levam a um período e recorte de linguagem, no tocante a dança, que se tornaram divisores de água nessa arte do corpo.

Os referidos artistas/pesquisadores ajudaram a disseminar e aprofundar um conceito que vinha se delineando na dança desde o fim do século XIX, que foi a dança-teatro. Tal conceito não foi um estudo advindo de pesquisas teóricas distante da vida e prática da dança. Ele surgiu a partir das experiências e experimentos que, dia a dia, se apresentavam na inquietude artística que marcou o início e, sobretudo, o meio do século XX.

Nossa intenção não é um apontamento linear e histórico sobre esses dois artistas. Se ocorrer, certamente será para situar uma determinada ideia. Nosso desejo é trazer para escrita apontamentos que provoquem reflexões e diálogos, sobretudo, cognitivo/corporal, de modo que o pensamento fenomenológico provoque mais um desejo de pesquisa na vasta profundidade de ideias, pensamentos e conexões que o trabalho desses artistas já promoveu.

Observo em Laban (1978) um estudo minucioso em relação à organização do movimento, dos gestos, posturas, fragmentações, isolamentos, dinâmicas, formas, conexões tanto internas quanto externas, isto é, a percepção do esquema motor sendo decifrado de uma forma relacional, conforme ele mesmo diz:

Cada fase do movimento, cada mínima transferência de seu peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento (LABAN, 1978, p. 48-49).

O corpo relação ao qual Laban (1978) explicita, nos indica que a compreensão das mecânicas do corpo não passa exclusivamente pelo funcionamento segmentado. Mesmo se, para compreender e analisar o movimento, ele metodologicamente faça uso desse recurso, isso não significa que ele trabalhe de forma desarmônica. Para Laban (1978) é clara a complexa conexão do movimento.

“Impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória”, esse trecho presente na citação de Laban (1978) nos aproxima do pensamento Merleau-Ponty (2011) porque a memória, enquanto sensorialidade, que também pode ser lida como percepção, é uma imersão no campo do sentir; um corpo que guarda memórias é um corpo que traz marcas, que reflete, isto é, um corpo que sente e pensa com cada mínima e fundamental parte de que é composto.

Sabemos que Laban tem grande importância por ter sido um dos primeiros a dissecar o movimento, de modo que, a partir da linguagem e da escrita, o movimento pôde ser registrado; trazendo para dança uma maior possibilidade de análise. Nesse sentido, ele foi pioneiro e

também trouxe para a dança um espaço devido como área que demanda pesquisa, conteúdos e inúmeras possibilidades de expressão, de diálogo, conexão com outras áreas e desenvolvimento de linguagens no âmbito da própria dança e na desfronteira de linguagens artísticas.

É importante relacionar que Laban, mesmo tendo nascido alguns anos antes de Merleau-Ponty, atravessou o mesmo tempo histórico dele, período no qual os paradigmas e visões de homem e mundo estavam em plena revolução, sobretudo, no que diz respeito à inconformidade com os padrões fixos e ideias absolutas sobre os seres e as coisas. A verdade começa a ganhar outras caras e, com ela, inauguram-se muitas maneiras de compreender o homem. É provável, seja direta ou indiretamente, que os estudos da fenomenologia tenham chegado até Laban porque, conforme estudos históricos, sabemos que esse estudioso por muito tempo dedicou-se completamente à experiência, ou seja, ao fenômeno do movimento e sua prática. Isso nos parece, no mínimo, uma aproximação, ainda que inconsciente.

Fernandes (2007) pontua algo importante a respeito de Laban que considero esclarecedor e também dialoga com a minha compreensão em relação ao trabalho dele, bem como se relaciona em alguns pontos com a perspectiva metodológica proposta nesta pesquisa:

[...] Na dança-teatro de Laban, o dançarino era um integrado ser que “pensava-sentia-fazia.” O método de Laban era fundamentado primeiramente em “pensando o movimento”, o que desenvolvia uma consciência que não deve ser confundida com um enfoque cognitivo ou intelectual, pois ele demanda que a dança seja experienciada e entendida, sentida e percebida pelo indivíduo como um ser completo (FERNANDES, 2007, p. 27)

Dança como expressão de pensamento. Dança que é pesquisa, que é investigação e consciência e na qual tal caminho de compreensão e atuação desconhece oposição entre pensar e sentir. Quanto mais consciência, ao que nos parece para Laban, mais condições aquele que dança teria de perceber, conhecer e explorar a si e o mundo.

Discordo na citação acima, apenas da compreensão em relação ao que ele chama de “enfoque cognitivo” porque, conforme já discuti durante este capítulo, cognição não é exclusividade do cérebro, como nas entrelinhas parece refletir o autor. A capacidade de aprender, ou seja, de conhecer é nossa. Isto é, ela é plena e, como tal, está presente em tudo que é vivo em nós.

Conforme o estudo proposto por Laban que trazia consigo o intuito de entender o significado do movimento, especialmente, nas artes do corpo, um sistema de investigação surge e a vida cotidiana se transforma em laboratório de pesquisa para experiências estéticas. Assim, Laban desenvolveu sua pesquisa coreológica em três dimensões:

[...] A Labanotação ou Cinetografia Laban, que dizia respeito à criação de um sistema de notação que permitisse o registro e a análise abstrata do movimento; a Corêutica, que estudava a interação do corpo com o espaço, suas leis de regência, suas consequências e o potencial criativo latente nesta interação; e a Eucinéctica, que estudava os fatores constituintes do movimento corporal, seu potencial funcional e expressivo (FERNANDES, 2006, p.47).

Nesse processo, Laban, além de traduzir questões bem específicas de constituição do movimento e investigação coreográfica-espacial, aprofunda outra questão que, para nossa pesquisa, compreendemos como fundamental: a necessidade da investigação do movimento como área e desenvolvimento do conhecimento. O que chama a atenção é exatamente a precisão que seus estudos proporcionaram e que seu trabalho ainda tem muito a ensinar em vários campos do conhecimento e, sobretudo, ao campo da educação. Aos estudos de pedagogia, caberia um olhar sobre a teoria e prática do referido teórico, no mínimo, para que, nesse campo, pudesse se abrir novas janelas no tocante à relação e processo da aprendizagem. Conforme diz Laban (1978):

As palavras que exprimem sentimentos, sensações, emoções ou certos estados espirituais e mentais não são capazes de fazer mais do que arranhar de leve a superfície das respostas interiores que as formas e ritmos das ações corporais têm condições de evocar. O movimento em sua brevidade, pode dizer muito mais do que páginas e páginas de descrições verbais (LABAN, 1978, p. 141).

O texto acima nos impulsiona cada vez mais a reclamar a já conhecida reflexão: onde está o corpo no processo da aprendizagem cotidiana escolar? Como podemos falar em processos democráticos se a negligência do corpo ainda é severa? Como continuar negando vozes diversas, quando a explosão provocada pela ausência em diversos campos dentro da própria escola, já se tornaram tão cotidianas e tomaram literalmente o corpo dos alunos? Corpo que explode em gritos. Tanto do lado de quem ocupa a cadeira do estudante, como do lado de quem ocupa o birô da sala de aula.

A quietude disciplinada não se suporta mais, se é que ela existe. Não porque os alunos não saibam o que ela significa, nem muito menos porque eles não querem tranquilidade. Não. Apenas não conseguem mais não responder aquilo a que a própria sociedade, bem como suas filosofias e sistemas, na maioria das vezes cruéis, bem ou mal, os vem impulsionando ao longo de toda nossa história educacional democrática (?), que é o direito e o poder de exigir de alguma forma o que lhe carece.

Em um trecho do livro **Domínio do movimento**, Laban (1978, p. 54) nos instiga a outra reflexão: “[...] O leitor que se der ao trabalho de refinar e experienciar os movimentos descritos

através de uma execução corporal, no entanto, descobrirá que sua imaginação é estimulada pela atividade.” Se a imaginação, que é amiga da criatividade, é um outro aspecto estimulado pelo movimento, então compreende-se perfeitamente uma das fortes causas da apatia, desinteresse, falta de desejo, indiferença e, em outras palavras, do que chamo de indisponibilidade cognitiva geral e generalizada nos sistemas formais de aprendizagem. Se não há espaço para o corpo, o que irá sobrar? A ausência. Diante de tudo que foi exposto, como se aprende com um corpo ausente?

Difícil responder. Talvez o que se perceba, em alguns instantes, são lampejos de inquietude que insinuam uma fala que os alunos não sabem bem de quê, ou sobre o quê. Eles só sentem que tudo pode ser melhor do que a velha repetição fixa e sem sentido.

Durante a experiência prática, que no próximo capítulo irei relatar detalhadamente, fui observando claramente que trabalhar, articular e conhecer a si por meio do próprio corpo, de fato, engatilha uma percepção e criticidade de mundo. É como se o entorno, pouco a pouco, fosse se descortinando. O mexer do corpo foi desempoeirando os olhos para aquilo que é bom e também para aquilo que não é. Ora, o que posso concluir é que o movimento gera um olhar diferenciado e, conseqüentemente, um pensar sobre o que se vê mais atento, sobretudo, porque o mover do corpo, naturalmente, aciona o campo da percepção; do sentir por excelência. Sendo assim, essa experiência já vinha “intrigando” positivamente a minha percepção de educadora, pesquisadora e artista.

Observava que todo o aluno que passava pela experiência da dança, mudava em alguns aspectos, dentre eles, um dos que considero bem expressivo, era uma nova leitura das pessoas e das coisas, uma abertura e uma criticidade notória. Experiência que se revelava cada vez mais à medida em que, em paralelo nas aulas, o corpo se dispunha mais nas práticas, desde o alongamento até as dinâmicas de criação e improvisação. Na verdade, eu percebia que mover o corpo para os alunos era caminho de desenvolvimento das percepções, do pensamento, e inclusive, de alargamento da alma e de todas as formas de sensibilidade. Uma experiência cíclica e contínua de aprendizagem.

Conforme relato anterior, as várias práticas de educação em dança e também no teatro, de vivências artísticas criativas, observações pessoais e coletivas, nesse trânsito formativo de minha experiência, foram me apontando um caminho metodológico de um corpo que olha, sente e pensa. Traduzir isso como um caminho metodológico, para mim, foi dar matéria a uma didática que respaldava minha prática, muito embora eu ainda não tivesse percebido.

A reflexão desse corpo pensante na prática foi me levando a um pensamento metodológico que chamei Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP). Os fundamentos desse pensamento metodológico foram se estabelecendo e sendo compreendidos a partir de procedimentos nos quais os alunos, desde o início, eram confrontados e convidados a se observarem em todas as etapas de sua vivência corporal. Com questionamentos constantes: por que me movo? Para que me movo? Como me movo? Como sou eu me movendo? Como eu ando? Como meu corpo interage e o que registra disso? Essas perguntas, durante todo o meu processo de educadora, só foram percebidas quando me deparei defronte ao espelho que está sendo a construção escrita desta pesquisa.

Nesse olhar para dentro, que está sendo a pesquisa, observo a presença de artistas que emergem espontaneamente nesta construção e, dentre eles, a percepção sobre o trabalho de Bausch é outro pilar deste encontro na construção dessa identidade metodológica também.

Nos trabalhos de Bausch, entre outras coisas, me intriga a forma como explorou um corpo questionador e reflexivo ao mesmo tempo. Também por esse motivo, a trago para este diálogo que em tudo tem a ver com o que se discute no referido capítulo.

A referência teórica que trago sobre Bausch baseia-se, primordialmente, nos escritos de Ciane Fernandes, professora e pesquisadora em dança há longos anos. Dentre os livros e artigos que escreveu sobre dança-teatro, tem um escrito em que ela faz uma análise minuciosa dos espetáculos e do processo de trabalho criativo da coreógrafa e sobre o qual me debrucei com mais afinco. Trata-se do livro: **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação** (2007).

A primeira observação intrigante no trabalho de Bausch é a constante ressignificação do movimento e dos elementos. O seu processo tinha como base investigativa, muitas vezes, o cotidiano e a intimidade do ator, que eram ressignificados e explorados repetitivamente. Ter como base o cotidiano gera uma espécie de proximidade, porém, no caso de Bausch, tal proximidade era vivida de forma complexa. A complexidade do simples fez com que Bausch tornasse a cena um espaço de reflexão, pensamento e crítica. Não à toa instigou estudos em vários campos: linguagem, psicologia, antropologia e nas artes de maneira geral. Em seus processos de construção, ela expõe, vivencia, estimula e questiona incessantemente o lugar fixo das coisas; ela metaforiza corporalmente aquilo que pode acontecer constantemente com o ser humano, quando ele amplia sua capacidade de pensar sob ângulos diversos a respeito de um mesmo assunto. O movimento em Bausch reinventa constantemente o observador que mal

consegue absorver a profusão de ideias as quais o corpo, pela repetição, uma de suas técnicas, é capaz de provocar. Ela potencializa ao extremo a capacidade pensante do corpo.

É a capacidade pensante presente no corpo, no espaço e nas imagens provocativas de seu trabalho que me instigam e acompanham, não no sentido de reproduzir o trabalho de Bausch. Definitivamente não! Nem saberia, nem teria como. Até porque não estou naquele tempo e meu corpo não pulsa aquelas histórias. No entanto, ao entrar em contato com seu trabalho, mesmo que distante, notei um encontro no qual, desde o início, me identifico que é a experiência da reflexão, da consciência e percepção de si enquanto experienciador e propositor da obra cênica. Assim, trata-se de uma espécie de intrínseca necessidade social, pessoal e humana de reflexão e envolvimento sobre tudo que se faz, desde o simples mexer do pé a uma dinâmica coreográfica; e que essa necessidade é e acontece no processo e não apenas objetiva o resultado estético em uma obra. Antes, ela está no processo da construção que ocorre em paralelo à formação do aluno e escoa em resultados estéticos. Acredito nesse tipo de trabalho e é dessa forma que encontro identidade com o pensamento criativo bauschiano.

Conforme o exposto, como não pensar corpo/cognição no pensamento de Bausch? Talvez essa seja a conexão mais precisa que faço nesses diálogos teóricos porque Bausch parece, realmente, conseguir materializar com muita clareza o que é um corpo que pulsa com força, pensamentos e reflexões em todo o seu tecido, músculos e organismo. Fernandes (2007) diz algo que se aproxima da reflexão posta neste parágrafo.

[...] Na dança-teatro de Bausch, a repetição é usada como um instrumento auto-reflexivo, explorando a própria natureza repetitiva da arte dentro do Simbólico. Assim, a dança não está simplesmente incluída na cadeia significante, tentando passar conteúdos externos a si mesma. Através da repetição de movimentos e palavras, a dança explora formalmente seus meios, bem como o poder do Simbólico sobre as “manifestações motoras”. Tornando-se seu próprio assunto, constantemente questiona-se e re-define-se enquanto forma de arte (re)produtora de significados corporais.

A exata repetição de uma sequência de movimentos (“repetição obsessiva”), rompe a convenção da dança como expressão espontânea. Este efeito é particularmente relevante na apropriação de gestos e reações cotidianas pela dança-teatro de Bausch. Movimentos técnicos de dança são mais facilmente vistos como abstratos, enquanto reações e gestos cotidianos são aceitos como naturais, momentâneos, reflexos diretos do estado emocional de seu executor. Mas Bausch traz ao palco exatamente o que nos parece mais espontâneo, e o revela como re-presentativo na vida e no teatro (FERNANDES, 2007, p. 57-58).

A investigação do movimento e da criação proposta em Bausch pode parecer simples por trazer muito do movimento e comportamentos do dia a dia, mas em verdade, essa é uma das grandes fontes de sua reflexão. O refazer do simples cotidiano incessantemente, muitas vezes, desmonta-se em complexidades que, a princípio, nem se imaginava pensar. Suas obras

são laboratórios no sentido bem direto e claro da palavra. Podemos dizer que essa discussão de um corpo pensante de fato com Bausch, ganhou ênfase e influenciou muitos artistas e, consequentemente, criações em dança pós década de 60, que explodiu em compassos diversos dessa expressão.

Mas e a relação de tais questões com a fenomenologia? Por muitas vezes, o trabalho de Bausch foi um debruçar-se sobre o que lhe sucedia enquanto via seus bailarinos no exercício de respostas físicas às suas perguntas. Os fenômenos físicos, as experiências que, inicialmente, partiam de um registro bem íntimo e pessoal do bailarino se transformavam totalmente numa espécie de máquina executiva que, ora paradoxalmente, ora não, ultrapassava todos os conceitos técnicos e acabava chegando novamente no campo da sensação, porém, não da mesma forma inicial. Na verdade, era como se as duas se esgotassem, a técnica e o sentimento, no mesmo instante em que continuavam a se alimentar.

O conceito de reversibilidade dos sentidos de Merleau-Ponty parece abrir uma possibilidade de reflexão entre Bausch e o pensamento fenomenológico. Nele, há um enlace entre o vidente e o visível; o mesmo corpo que toca pertence ao mesmo mundo do visível e do tangível. Isto é, dentro dessa perspectiva de reflexão corporal, o movimento informa ao corpo sobre o que acontece fora, bem como o corpo se informa sobre o que lhe acontece. É o que muitas vezes chamamos de inteligência corporal.

Nos trabalhos de Bausch, encontramos os pontos de conexão com esse conceito de reversibilidade quando vemos o corpo em processos de reorganização e aprendizagens diversas o tempo todo. Assim, a técnica da repetição da ação ocorria, muitas vezes, de forma “transesística”, dizemos assim porque na ausência de uma expressão que contemple, essa foi a única forma mais clara de evidenciar na escrita a energia e dimensão que o corpo ocupava no tempo e espaço em suas obras. Então, no processar dessa repetição, o corpo refletia de forma clara e, às vezes incessante, sobre o que acontecia durante a cena, isto é, na sua relação com o meio; bem como, em paralelo, esse mesmo corpo a cada segundo transformava-se. A repetição gerava uma espécie de diálogo, os estados e dimensões mudavam ao longo da ação coreográfica. Dessa forma, compreendemos que esse processo se aproxima da fenomenologia.

A circularidade presente no pensamento de Merleau-Ponty também aparece na concepção Bauschiana do movimento criativo. Trata-se de uma circularidade que permite evoluções que não implicam numa concepção única de verdade.

Nóbrega (2008, p. 144), pesquisadora do pensamento Merleau-Ponty, explica que “[...] A percepção não é um processo linear de decodificação de estímulos e sim, preferivelmente,

um círculo que envolve o sensório e o motor não como partes integrantes, mas como uma unidade dinâmica”. De certa forma, ela nos alerta no sentido de não apenas classificar a percepção como decodificadora de estímulos, mas como meio de reflexão do nosso corpo frente ao entorno, situado em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos. Quando Bausch explora seus bailarinos e suas criações cênicas, é um pouco isso que ela provoca na plateia: uma profusa camada de sensações reflexivas que não descansa o espectador, do ponto de vista humano, histórico e também social. Se não há intervalo reflexivo, então há ação/pensamento, ou seja, há um corpo pensante na cena e na plateia.

2.2.3 Merleau-Ponty e Grotowski

“Um homem vivo, o ator, é a força criativa de todas as coisas”.

Grotowski (1987, p. 59)

Antes de investigar relações entre esses dois teóricos, é importante lembrar, mais uma vez, que os recortes teóricos são na perspectiva dos diálogos e conexões com figuras que, ao longo da formação e até o momento, continuam sendo significativas para mim. Obviamente guardadas as devidas adaptações, críticas e leituras metodológicas. Tal como Grotowski⁸ teriam outros artistas-pesquisadores tão importantes quanto para conectar nesta pesquisa, porém o recorte é necessário para clareza e objetividade do trabalho.

A relação com o pensamento e proposições metodológicas do referido artista-teórico-pesquisador da arte teatral foi uma consequência natural ao longo da vivência acadêmica. Ele foi uma figura de destaque por ter se lançado após Stanislavski em estudos a respeito do teatro e, sobretudo, no tocante ao trabalho do ator, que foram marcantes para algumas (des)construções teórico-metodológicas da arte teatral.

Aqui, não nos interessa os rumores dos bastidores artísticos e teóricos entre os que dizem ter Grotowski superado ou contrariado os estudos e trabalhos de seu professor Stanislavski. O

⁸ Polônês nasceu em Rezeszów dia 11 de agosto de 1933 e morreu em 14 de janeiro de 1999 na cidade de Pontedera. Ele foi uma figura muito importante no teatro no século XX, principalmente no teatro experimental que despontava nesse período. Intensificou em suas pesquisas e direções o trabalho do ator.

que nos interessa é entender a essência do pensamento Grotowskiano, entendendo em que pontos de seus fundamentos teórico-práticos minha pesquisa encontra intersecções.

Grotowski pede passagem nesta pesquisa, primeiro por sua filosofia teatral ter uma identidade de teatro laboratório, isto é, de uma proposta investigativa que, num primeiro momento, já nos aproxima de uma concepção de **Corpo Presente**.

Convém situar como Grotowski compreendia o trabalho corporal dentro dessa proposta de teatro laboratório. O corpo era coluna estrutural de seu teatro e metodologia, mesmo porque o teatro, para ele, se concentrava no corpo do ator e em sua capacidade expressiva desprendida de qualquer artefato. O princípio era o ator e tudo que na cena fosse necessário deveria vir desse corpo. Na verdade, para ele, quanto menos elementos cênicos mais rico o trabalho se tornaria. Diz ele:

[...] Percebemos que era profundamente teatral para o ator transformar-se de tipo para tipo, de caráter para caráter, de silhueta para silhueta – a vista do público – de maneira *pobre*, usando somente seu corpo e seu talento. A composição de uma expressão facial fixa, através do uso dos próprios músculos do ator e dos seus impulsos interiores, atinge o efeito de uma transubstanciação notavelmente teatral, enquanto a máscara preparada pelo maquilador é apenas um truque (GROTOWSKI, 1987, p. 18).

A pobreza cênica que Grotowski perseguia era reflexo de um pesquisador inquieto e crítico. Inquieto porque, para ele, transpor a ausência das coisas tinha o intuito de chegar a algo que era a essência do humano. Crítico porque sua metodologia era acompanhada de questionamentos sobre o teatro, o fazer e o dizer do ator.

Por que nos preocupamos com arte? Para cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher o nosso vazio – para nos realizar. Não se trata de uma condição, mas de um processo através do qual o que é obscuro em nós torna-se paulatinamente claro. Nesta luta com a nossa verdade interior, neste esforço em rasgar a máscara da vida, o teatro, com sua extraordinária perceptibilidade, sempre me pareceu um lugar de provocação (GROTOWSKI, 1987, p. 19).

Vejo nessa passagem algumas questões para refletir: primeiro, o teatro como lugar de abertura; abertura do corpo, abertura da vida. Um espaço de expansão das percepções para o desvelamento de nossas verdades, fragilidades e descobertas. Trazendo para o campo da aprendizagem, isto é, da cognição, o teatro acaba sendo um lugar por excelência ao colocar o humano no espaço das fronteiras e da provocação.

A provocação nos faz mover, bem como também move o que está ao nosso redor. Ela nos coloca em estado de alerta e de busca, seja de respostas ou mais perguntas. Os sentidos aguçados preparam terrenos e – porque não dizer? – preparam nossas células para novas

organizações em termos de percepção e conhecimento, de modo que o exercício dessa experiência, quando constante, expande nossas capacidades em todos os sentidos, sobretudo, cognitivamente.

Mas, talvez, alguns possam se perguntar: a provocação pode existir em outras áreas do conhecimento na aprendizagem? A resposta é: sim. No entanto, nesse estado de envolvimento que a arte possibilita e é capaz de mover as pessoas de uma maneira íntegra e complexa, talvez dessa forma, seja algo que só a arte consiga alcançar.

Volto, então, à questão do teatro laboratório para explicar melhor os fundamentos da prática Grotowskiana e traçar algumas pontes:

[...] Primeiro, acima de tudo, deve existir uma reação física a tudo que nos afeta. Antes de reagir com a voz, deve-se reagir com o corpo. Se se pensa, deve-se pensar com o corpo. No entanto, é melhor não pensar, quero dizer não pensar com a cabeça. Claro que se deve pensar, mas com o corpo, logicamente, com precisão e responsabilidade. Deve-se pensar com o corpo inteiro, através de ações (GROTOWSKI, 1987, p. 174).

Grotowski (1987) tal como Laban (1978), guardadas as individualidades e diferenças estéticas, são contemporâneos às discussões empregadas pelos estudos da fenomenologia, sobretudo a partir de Merleau-Ponty. Se eles tiveram contato direto não sabemos informar, porém, a dedicação em seus caminhos investigativos de um corpo expressivo/pensante, mais uma vez, rouba a cena nos possibilitando interseções.

Merleau-Ponty (2011), em seus estudos, nos traz uma concepção do ser que pensa e fala antes de tudo a partir de uma corporeidade significativa, expressiva. Cada fala encontra, no corpo, uma lógica encarnada, ou seja, temos uma intencionalidade corporal que se constrói em relação e paralelamente a todas as outras estruturas de nosso ser.

Tanto para Grotowski (1987) quanto para Merleau-Ponty (2011) os gestos e a espacialidade do corpo permitem estabelecer relações entre o ser e o mundo. Não só permitem como fundamentam essas relações. Mesmo a linguagem, isto é, a fala propriamente dita, é compreendida como um gesto linguístico.

Em seus escritos metodológicos, Grotowski (1987) fala muito em outro aspecto que nos chama o olhar e, sobre isso, veremos no texto que segue:

Não educamos um ator, em nosso teatro, ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a eliminação do lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: corpo se desvanece, queima, e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis [...] (GROTOWSKI, 1987, p. 14-15).

A noção de **impulsos interiores** está presente como um fundamento em toda metodologia de Grotowski e é sobre isso que pretendo abordar, nesse olhar metodológico de seu trabalho, em conexão com as minhas proposições metodológicas.

Para Grotowski, os impulsos interiores, quando observados e compreendidos pelo corpo criativo do ator, são o caminho mais claro e verdadeiro da ação. Aliás, a ação criativa, por excelência, advém dele. Fazendo outro paralelo com Merleau-Ponty (2011), talvez pudéssemos localizar os impulsos citados por Grotowski (1987), como uma espécie de estímulos aos fenômenos da percepção.

Quando me refiro ao conceito metodológico Corpo-Olha-Sente-Pensa desta pesquisa, entendo, como já citei em outro momento, que essas estruturas dialogam ao mesmo tempo e que a percepção de si na ação ocorre porque o corpo em movimento, da forma como é estimulado, coloca os alunos em diálogos constantes entre o que lhe acontece fora e dentro de seu corpo.

Se os impulsos interiores são via para uma ação total como diz Grotowski (1987) que, neste caso, quer dizer uma ação inteira, sincera, viva, consciente e penetrante, então, poderíamos analogicamente comungar a metodologia que aqui proponho nesse sentido com Grotowski, como um movimento que precisa ser consciente e íntegro. Dentro dessa palavra “íntegro”, quero dizer inteiro, expressivo, que tanto pode vir de estímulos externos quanto internos, mas que servem, no fim, para a expressão da construção do ser humano.

Por fim, digo ainda a partir de Grotowski (1987):

Nosso método não é dedutivo, não se baseia em uma coleção de habilidades. Tudo está concentrado no amadurecimento do ator, que é expresso por uma tensão levada ao extremo, por um completo despojamento, pelo desnudamento do que há de mais íntimo **através do corpo** (GROTOWSKI, 1987, p. 14, grifo nosso).

Cada corpo é um universo extenso e singular de ação e de diálogos. Dar espaço e tempo para a experiência, nesse caso, para o corpo, é o mesmo que proporcionar o espaço para a complexidade. É como trazer para dentro do universo escolar seu real significado que não funciona como prisão de conhecimentos, mas como alavanca de aberturas para novas entradas e percepções.

Temos um corpo que pensa e se constrói a partir da experiência. Assim, podemos supor que a importância das experiências na vida e, sobretudo, na escola, em suas diversas linguagens,

deveria reconduzir a percepção ao seu lugar, isto é, ao centro das dinâmicas da aprendizagem na vida escolar.

Os processos de aprendizagem devem ser múltiplos. E quando falo “múltiplos”, me refiro a uma multiplicidade que implica respeito, compreensão, individualidade, oportunidade e conhecimento. Algo totalmente diferente da ideia de multiplicidade homogênea, como muitas vezes erroneamente se entende e faz na prática escolar.

Com Grotowski (1987) entendo que, todo trabalho de teatro e da dança, seja num espaço de formação escolar ou não, deve ser sério e necessário no que tange, sobretudo, ao acesso ao aluno em seu processo de construção humana a todas as formas de expressão e (re)conhecimento. De forma plena e concreta.

3 AS OFICINAS: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO METODOLÓGICO

“A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência.”

Merleau-Ponty (2011, p.131)

Foto 1- Trabalho em grupo/Primeira oficina



Fonte: acervo da autora.

Neste capítulo, analiso as oficinas de dança realizadas, tendo em vista as teorias em torno do corpo-cognição abordadas no capítulo anterior. Dentre elas, ressalto a base do nosso pensamento a partir da fenomenologia e das contribuições da epistemologia da cognição com base na biologia do conhecer de Maturana e Varela (1995).

Ainda, ao final do capítulo, discorro sobre a construção do pensamento metodológico Corpo-Olha-Sente-Pensa que a referente pesquisa possibilitou identificar e estruturar a partir das reflexões em torno da prática e da própria pesquisa em si.

A pesquisa prática foi realizada por meio de duas oficinas de dança. A primeira com duração de três meses e meio, que ocorreu no segundo semestre de 2016, na escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre e tinha por objetivo final um resultado cênico; já a segunda, com duração de um mês e meio, tinha como foco o processo em si.

As peculiaridades das duas oficinas detalharei mais adiante. No entanto, a priori, ressalto que a diferença no tempo de realização e conclusão no que tange as oficinas, entre outras

questões, estava relacionada às necessidades do calendário escolar, bem como aos ajustes observados durante o processo da primeira experiência prática.

A primeira oficina de dança ocorreu entre agosto e outubro de 2016, finalizando em meados de novembro com a apresentação. A oficina tinha dois encontros semanais com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Os alunos convidados foram dez alunos do 8º ano A e dez alunos do 9º ano A do ensino fundamental II.

A escolha dessas turmas para compor o público da oficina se deu pelo interesse observado nas aulas de arte e também porque julgamos que eram faixas etárias mais adequadas ao programa. O cronograma se dividiu em três momentos: o primeiro mês dedicado às atividades de consciência do próprio corpo, do espaço e do outro; no segundo mês, continuamos com as atividades somando outros aspectos como improvisação, contato corporal, aspectos e conteúdos da dança tais como: peso, ritmo, espaço, planos e o movimento em si. Além da criação de partituras corporais em pequenos grupos; o terceiro mês foi dedicado à estruturação das criações realizadas nos pequenos grupos em prol de um resultado cênico final. As criações tiveram como base de estudo alguns poemas da autora Cecília Meireles (2005). O contato com a literatura dessa poetisa foi um encontro que se deu a partir do livro **As palavras voam: antologia poética de Cecília Meireles**. O referido livro que fora distribuído no ano anterior nas escolas da rede municipal de Recife, chegou a nossa sala de trabalho quase como um acaso, como acredito que os acasos são recheados de propósitos, assim sucedeu e com Cecília felizmente embarcamos.

Acessar essa literatura que estava ao alcance, além de impulsioná-los a folhear o livro, funcionou como uma porta aberta para o contato com a leitura de forma diferente e prazerosa. A palavra escrita que, normalmente na escola, muitas vezes, é enfadonha, se tornou elemento de criação.

A segunda oficina teve início em maio e foi até metade de junho de 2017. Ela ocorreu em contra turno (manhã), diferente da oficina anterior que transcorreu no curso normal dentro do horário das aulas de arte (tarde). Isso foi algo que trouxe algumas dificuldades na realização da primeira oficina. Sendo assim, para evitar alguns dos problemas observados na primeira, decidimos fazer em contra turno, mesmo se isso implicava estar na escola em horários fora da carga-horária oficial.

A segunda oficina manteve dois encontros semanais de 1 hora e 30 minutos, tal qual a primeira, porém nesse caso usamos a sala de vídeo que era um espaço bem menor, mas o único possível. Dessa forma, a oficina só pôde abrir vaga para dez candidatos, era o máximo que

comportava a sala. A turma convidada à inscrição era a turma do 8º ano A pelo mesmo motivo do grupo do ano anterior, ou seja, era a turma que mais apresentava interesse e também porque, desde o ano anterior, muitos dos alunos dessa turma tinham pedido para participar e, conforme havia prometido, caso abrisse nova oficina, eles seriam contemplados. Assim aconteceu.

O planejamento para essa oficina, obviamente, sofreu alterações, tanto por causa da experiência anterior quanto porque a oficina se propunha a enfatizar a relação com o corpo. A diferença no foco da segunda oficina gerou muitas mudanças, entre as mais importantes, diria que foi a mudança do olhar e a ênfase na experiência em si, uma vez que, preocupações relacionadas à montagem podem, a depender de cada contexto e turma, gerar certa cobrança e isso, para os alunos, às vezes, se transformam em bloqueios. Então, não ter como um dos objetivos dessa oficina um resultado cênico no final trouxe mais liberdade e tempo para experimentações e vivências.

As etapas das duas oficinas eram parecidas: consciência corporal (articulações), exploração dos conteúdos fundamentais do movimento (ritmo, espaço-corpo, espaço, fluência, planos, deslocamentos, alavancas do corpo, postura) e trabalhos de contato e improvisação a partir do movimento individual e em grupos.

A construção de todo planejamento das duas oficinas sofreu influência dos teóricos e pesquisadores das áreas da dança e do teatro citados no terceiro capítulo. Sendo assim, Laban (1978) se encontra dentro do meu planejamento em vários momentos, porém sinalizo de modo mais enfático no trabalho de investigação minucioso do movimento, ou seja, no aspecto de investigação de cada articulação e da forma como cada parte do corpo se desloca; levando em conta, no transcorrer das aulas, observações constantes em cada transferência de um movimento ao outro, buscando registrar e trazer à consciência dos alunos os mecanismos quando seu corpo se movimenta.

Bausch como já citei, entre outros aspectos de seu pensamento, observo que se faz presente em meu planejamento no que tange a forma constante de questionar os alunos sobre o que estão fazendo a todo momento durante os exercícios. Tais questionamentos servem também como gatilhos que ajudam na ampliação da percepção do corpo; do que estão utilizando e dizendo com o corpo ao realizar determinada ação e/ou movimento. Esse procedimento didático está presente em todo momento e que, no decorrer desta pesquisa, essas observações ajudaram a perceber a construção do pensamento metodológico COSP, outrora citado, e que, mais adiante, me debruçarei com mais afinco.

Em Grotowski (1987), entre outros aspectos, o que mais me interessa é o que ele chama de impulsos interiores do movimento. Nesse sentido, acredito que, tanto no trabalho de contato e improvisação corporal como em pequenos exercícios criativos realizados em aula, de alguma forma busco observar durante os exercícios o que instiga e move os alunos de forma mais verdadeira. Desse modo, a partir de algumas dinâmicas, provooco os alunos por meio de sentimentos, expressões, palavras e/ou poesias.

A escrita das oficinas ocorreu em dois blocos: a primeira oficina e seu processo criativo, já com as intervenções, análises e tudo que consideramos importante abordar e, em seguida, a segunda oficina também com as análises e reflexões teóricas, porém de forma mais sucinta.

É importante frisar que a pesquisa manteve seu foco na reflexão sobre o espaço e atuação do corpo dentro das estruturas de ensino; nas investigações sobre a dança e sua atuação na vida, percepção, aprendizagem do aluno e importância enquanto área de conhecimento. Lembrando que esta investigação passa também pela análise dos mecanismos intrínsecos à dança. Sendo assim, tais questões estavam todo tempo norteando a retina da nossa prática.

Os relatos não passam apenas pela descrição dos fatos numa ordem cronológica, a cronologia que, de fato, nos interessa é a das experiências ao longo sentidas e percebidas. Experiências estas que, no transcorrer desta escrita, foram gerando conexões teórico-poético-analíticas.

3.1 A primeira oficina, o primeiro olhar...

Olhos ávidos pelo novo, assim pareciam aquelas duas turmas, 8º e 9º ano do ensino fundamental II, naquela primeira tarde de conversa sobre o projeto da oficina de dança na escola Sociólogo Gilberto Freyre. Após algumas explicações necessárias para o funcionamento da oficina, assistimos ao vídeo do espetáculo de dança “Milágrimas”, dirigido por Ivaldo Bertazzo em São Paulo, dentro de um projeto social de dança, voltado para jovens de periferia, no ano de 2006.

Começar a oficina com um vídeo de um espetáculo de dança tinha por objetivo, inicialmente, sensibilizar, atrair e também contextualizar e facilitar a explicação a respeito da dança contemporânea. Outro aspecto importante para escolha do referido espetáculo era o público e o perfil social do trabalho que parecia ser muito próximo da realidade dos alunos e

também porque a intenção era que eles pudessem se identificar, uma vez que aqueles jovens não tinham experiência anterior com dança, porém foram capazes de se descobrir, abrir outros horizontes e se verem capazes de criar com muita verdade e beleza.

O vídeo foi a porta de entrada para sensibilização dos sentidos, possibilitando, de forma clara e prática aos alunos, uma percepção mais abrangente sobre o corpo e suas formas de expressão. A intenção era que, de imediato, os alunos fossem desvinculando a dança dos códigos popularmente estabelecidos.

O encanto tomou conta de todos. Foi unânime expressões do tipo: “Nunca vi algo assim”, “É lindo!”, “A gente vai fazer isso professora?”, “É estranho, mas muito bonito”. A escolha do espetáculo nos pareceu acertada pela identificação com a faixa etária e por ambos comungarem de realidades sociais bem parecidas, o grupo do referido espetáculo e os alunos da escola em questão.

Depois da exitosa recepção e uma enxurrada de comentários e perguntas, pude explicar um pouco sobre a dança contemporânea e as formas diversas de explorar de modo criativo e significativo o corpo. Um corpo que nós, muitas vezes, não conhecemos, mas está ali latente por falar de diversas formas.

Outro aspecto relevante nessa conversa foi a expressão: Corpo Poético. Falar de poesia já não é algo fácil e de corpo poético muito menos. No entanto, notei que essa expressão parecia trazer consigo uma espécie de magia imanente. O ar tomou outra dimensão. A expressão reverberou nos olhos dos alunos uma encantadora e misteriosa fome pelo novo, pela metáfora, pela criação, ainda que incompreensível pelo viés da razão, mas totalmente aberta e aceita pelo viés do desejo.

Como falar de um corpo poético? Como fazer os alunos compreenderem essa relação? A princípio, a novidade das expressões nas explicações encantava, mas também geravam uma série de questionamentos. Há palavras que só se compreendem quando entram em ação, pensei. Sugeri que, na aula seguinte, eles trouxessem escrita a experiência da apreciação. Seguem alguns relatos⁹:

É uma apresentação que, ao olhar, você imagina feita por profissionais, mas que, na verdade, é feita por jovens muito inexperientes que se esforçaram muito e que consegue notar: foco em seus passos, confiança nas trocas de olhares, confiança um nos outros, um pouco de medo, felicidade e no fim percebe a satisfação de ter feito um trabalho lindo. Eu amei e espero que façamos um trabalho tão bom quanto. (ALUNA A, 14 anos, 9º ano).

⁹ Os relatos dos alunos passaram por correção linguística, mas foram preservados o estilo, a variação e a informalidade de seus textos.

Olhar este espetáculo é uma loucura. Amei como eles se expressam na dança e no seu rosto eles passaram muito bem a história para o público. Eles têm muita atenção. Como eles trabalharam em equipe. Como eles passaram um pouco da sua história; o que eles passaram nessa vida. Eles dominavam o corpo, eles entravam no ritmo da música. (ALUNA B, 15 anos, 9º ano).

A dança é uma expressão que mostra as emoções, como felicidade, tristeza etc. A dança também mostrou algumas culturas dos povos africanos e alguns costumes. A dança em teatro os bailarinos deram de si! Com maturidade e determinação, eles conseguiram brilhar e arrasar todos aqueles que estavam assistindo a representação. (ALUNA C, 14 anos, 8º ano A).

À medida que eles iam pontuando o que lhes haviam impressionado no espetáculo, pouco a pouco, pude perceber que eles estavam entendendo aquilo que outrora tentava explicar sobre a relação corpo/poesia de uma maneira própria, pois quando um corpo mergulha na verdade das ações, ele transcende qualquer grau de maturidade artística, pois a poesia, uma vez estabelecida, toca.

Sair do lugar de detentor do saber num processo de formação e/ou experiência estética, acredito ser sempre uma forma de se recolocar no estado de aprender e crescer. E essas experiências são fundamentais para todo ser humano, sobretudo, um educador.

Primeira aula prática onde fazer? Depois de muito pensar, resolvi expor a dificuldade espacial que tinha para os alunos. A direção da escola foi receptiva à ideia da oficina, mas na prática não havia sala disponível para desenvolver a referida atividade. “Vamos usar o pátio!” Pensei. Como? O pátio era o único espaço para servir a merenda e local de recreio dos pequenos que ocorreria no horário que a oficina começaria. Sem contar na impossibilidade de usar o chão devido à sujeira e o som que poderia atrapalhar as salas mais próximas. Até que alguém disse “Vamos usar a sede de um clube de futebol que está desocupado durante o dia, professora.” Um local grande e aberto, piso plano, porém um pouco esburacado, localizado atrás do muro da escola. De imediato, a melhor solução.

Depois de certa peregrinação, conseguimos falar com os responsáveis do espaço que, como seria para escola e um deles lá estudava à noite e fora meu aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com os quais sempre mantive boa relação, de imediato, ele cedeu o espaço. Então, o primeiro passo foi providenciar a cópia da chave para enfim começar.

Nosso primeiro encontro prático foi dia de arregaçar as mangas mesmo! Encontramos o lugar extremamente sujo, com direito a bicho morto e tudo. “Corre, pega mais vassoura, balde, sabão e pano de chão na escola.” Eu disse. Volta o aluno: “Professora, sabão só tem esse e vassoura não tem mais.” Outro acrescentou: “Pega lá em casa. Pega na da vizinha eu conheço...” Assim, seguiu-se uma rápida e surpreendente rede de colaboração e envolvimento.

Nossa primeira aula de corpo foi lavar o espaço da nossa oficina e a julgar pela mão de obra, a técnica desenvolvida nesse dia foi de grande aproveitamento em vários aspectos, sobretudo, físicos e humanos.

Esfregar o chão é também um bom exercício de abdômen. A observação do espaço: “Ali tá sujo ainda professora”. Trabalho em equipe, estado de proatividade, capacidade de pensar e tomar decisões juntos, cuidar do espaço da ação que institui sem que ninguém verbalize uma relação de respeito e sacralidade, necessárias ao espaço das vivências artísticas; essas foram parte das impressões obtidas na primeira aula. Saí neste dia imensamente cansada, mas igualmente satisfeita. “Por hoje, missão cumprida!”

Foto 2- Momento de limpeza do espaço



Fonte: acervo da autora.

Diz Bateson (1979):

Examinando agora o outro processo de aprendizado ou pensamento criativo que envolve não somente o cérebro do indivíduo, mas também o mundo em volta do organismo, encontramos o que é análogo ao processo de evolução no qual a experiência cria o relacionamento entre a criatura e o meio ambiente (BATESON, 1979, p. 193).

Conforme o autor, a experiência vivida cria relações tanto internas quanto externas de pertencimento com o ambiente. No caso dessa turma, podemos afirmar que esse início, da forma como aconteceu, foi fundamental para a continuidade da oficina.

Nas primeiras aulas, houve muita expectativa e estranhamento. O primeiro mês, conforme citamos anteriormente, tinha por objetivo entrar em contato com as articulações do corpo de forma mais consciente, perceber o espaço do seu corpo no espaço da sala e em paralelo ao corpo do outro. Várias dinâmicas foram feitas nessa proposição a partir de técnicas corporais advindas das vivências com a dança e o teatro, bem como a dança-teatro de Laban e Bausch

que de algum modo reverberam e dialogam em práticas contemporâneas de dança experienciadas ainda hoje.

A primeira aula após o dia da limpeza: em círculo, no chão, fizemos alguns exercícios básicos rotacionando as articulações desde os dedos dos pés até chegar aos membros superiores do corpo; em seguida, alguns exercícios ainda de alongamento, mas já entrando para o aquecimento utilizando o solo como suporte e espaço para explorar peso, alongamento e flexibilidade do corpo. O intuito era que, no chão, eles já comesçassem a acionar musculaturas a partir do seu próprio peso. No transcorrer das dinâmicas, utilizávamos sempre comandos de parada como “o congela”, muito comum em aulas de teatro e de dança, para facilitar a fixação e percepção do movimento dentro da atividade proposta. Ou ainda para ressaltar ou trazer novas informações às atividades em curso.

Pouco a pouco do alongamento partia para uma espécie de aquecimento. Ainda pensando nas articulações, a cada parada, solicitava que eles alongassem uma parte do corpo separadamente, em níveis diversos. Assim, sucessivamente o espaço da sala foi sendo tomado pelos corpos dos alunos de modo completamente não habitual. Acrescentava ainda atenção ao espaço no caminhar, relação de equilíbrio no uso do espaço e com os colegas. Tudo sendo vivenciado em ritmos ora mais rápidos ora mais lentos.

Obviamente que risos e estranhamentos aconteciam com frequência, mas isso já era de se esperar nesse tipo de trabalho. Alguns faziam com mais entrega que outros, algo também comum, sobretudo as meninas que eram em maior número. Os meninos são mais tímidos e reticentes para essas atividades. Infelizmente, ainda é assim. Sobre isso é difícil ver alunos com tanto potencial e desejo, mas que ainda são vítimas do preconceito e isso, muitas vezes, os levam a negações de si mesmo.

Voltando a descrição da aula, o exercício foi acontecendo de modo crescente até a turma ficar em estado de tônus muscular mais ativo. Daí, passamos para o terceiro momento da aula que foi um trabalho em dupla: cada aluno ficou frente a frente com outro e, como num espelho, mas não igual, o aluno A teria que, resguardado o espaço entre ambos, provocar com uma parte do corpo do seu companheiro, sem tocá-lo; o outro, por consequência, reagiria a partir do que foi proposto e, assim, sucessivamente. No início, houve certa dificuldade em entender, mas logo o corpo registrou o comando.

Aqui abrimos passagem para algumas reflexões sobre a inteligência e o corpo:

[...] O ideal é pensarmos o corpo como objeto da educação, ou seja, é reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas. Experiências que

estão relacionadas tanto com a autonomia do corpo quanto com a sua dependência com o meio, com a cultura e com a sociedade em que vive (FLORENTINO; FLORENTINO, 2007, p. 01).

Entender o corpo como educação vai além de entendê-lo como meio para determinado fim, o que corriqueiramente acontece. Ao que nos parece o que os autores frisam é que no corpo e somente nele se processam as experiências. É no corpo em movimento que as vivências se entranham, articulando percepções e mecanismos cognitivos, de forma concreta.

A dificuldade de percepção e de prontidão desse corpo conhecimento passa longe da vida escolar. O que explica também a dificuldade dos alunos de se expressarem e, conseqüentemente, de produzirem autonomia, segurança, estímulo e descobertas. Um corpo, na maioria das vezes, preso sob a batuta de regras pouco dialogadas e extremamente inquisidoras. Um corpo que, ao cansar de ser negado, se coloca alheio no seu processo de aprendizagem. Talvez isso explique o tanto da inquietude a que nossos corredores escolares estão a falar. Ainda sobre o assunto, afirma Ferreira (2010) a partir do pensamento de Merleau-Ponty:

Ao negar as dualidades sujeito-objeto, corpo-alma, Merleau Ponty, ultrapassando as visões de sua época, posicionou nosso corpo anteriormente à nossa experiência externa. Em outras palavras, só somos capazes de entender, sentir, pensar, porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Assim, a perspectiva que temos do mundo deriva das experiências pelas quais nosso corpo passa. Continuando a acompanhar o pensamento de Merleau Ponty, poderíamos dizer que o modo como projetamos nossas existências, nelas incluídas as relações que mantemos com nossos semelhantes, é que constitui o tempo e, nesse processo, vamos construindo sentidos para nossa vida e para o mundo. Empregando o corpo, conhecemos o mundo e graças a ele a realidade externa se amalgama ao nosso ser, constituindo-o. Em síntese, para Ponty, nós não temos um corpo: *somos corpos* (FERREIRA, 2010, p. 54, grifo da autora).

Sob esta ótica, se somos corpos, torna-se absolutamente plausível que o corpo reflita e tome para si a expressão de suas inquietações. Sendo assim, poderíamos pensar também o corpo como palco que se insurge cada vez mais aos rituais educacionais ultrapassados. De que forma notamos isso? Nas relações de indiferença com o processo de aprendizagem, na ausência de envolvimento com o espaço e tudo o que representa a escola, nas frequentes agressões entre alunos e também entre alunos e professores, numa constante ansiedade pela hora de ir embora e assim sucessivamente. O corpo fala o tempo inteiro.

Assim sendo, pudemos perceber como ficou presente no primeiro dia da nossa oficina de dança o prazer de poder estar dentro daquele espaço, escola, e exercitar uma liberdade desconhecida para andar e se mexer. Na verdade, se via o prazer acompanhado de uma timidez grande, no entanto, o espaço do prazer e do novo estava ali no sentir-se diferente; no se ver diferente.

O primeiro mês de trabalho foi se estabelecendo, assim, com descobertas corporais e enfrentamento de uma timidez que, pouco a pouco, foi perdendo espaço, à medida que a segurança no trabalho e no grupo ia sendo construída.

Foto 3- Trabalhando em grupo/Primeira oficina



Fonte: acervo da autora.

Uma das regras acordadas no início da oficina era que não deveria haver ausências e, caso houvesse, teria que ser justificada. No caso de três ausências consecutivas, o aluno estaria fora da oficina. Tinham outros alunos querendo entrar e os que estavam tinham que ter o compromisso e dar o valor necessário àquela vivência. Inclusive, durante o processo, algumas ausências geraram substituições. Alguns alunos se inscreveram, mas não compareceram ou só vieram a uma aula e não retornaram. Isso aconteceu em boa parte com os meninos. Dos sete meninos inscritos só um chegou até o último mês da oficina e, ainda assim, faltando algumas semanas para a conclusão, ele não quis se apresentar. No total, eram vinte alunos no início.

A dificuldade de lidar com as piadas entre eles e em assumir compromissos parece afetar um pouco mais o universo masculino, pelo menos foi o que pude perceber na escola em que trabalho. Mesmo assim, notei que era perceptível o interesse de alguns, mas que, infelizmente, não foram além das barreiras encontradas.

No primeiro mês, houve um fato interessante que chamou atenção: uma das meninas que demonstrava uma boa disponibilidade corporal, concentração e tinha uma plasticidade na execução dos movimentos, se ausentou de algumas aulas consecutivas. Estranhei. Até que alguém informou do falecimento do pai dessa aluna, então solicitei que a informassem que ela poderia comparecer às aulas. Quando retornou, ao final da aula, na nossa roda de conversa, que sempre acontecia, foi significativo perceber como aquele espaço e aquela vivência eram

importantes para ela, não só por fazê-la se desligar da dor da perda, naquele momento, mas porque se sentia acolhida e ali tinha apoio e confiança. A roda naquele dia teve um valor e uma aura especial e isso fortaleceu o grupo.

Um aspecto importante neste processo que merece destaque eram as rodas de conversa ao final da aula, pois esse era o espaço de falar sobre as impressões, dificuldades, percepções, dúvidas e reflexões vividas no decorrer da aula. Observações em relação ao trabalho do colega na aula também eram pontuados na roda. Na maioria das vezes, as reflexões nos faziam enveredar por questionamentos e também por um olhar crítico em relação à escola. Isso me fez atentar para a construção de um pensamento crítico que começava a se esboçar durante o processar do corpo naquela oficina.

Tal fato nos aponta mais uma reflexão a respeito das possibilidades infinitas de articulações que a arte propicia, especificamente da capacidade de força e aproximação entre os seres humanos. Gil, conforme Velloso (2014), a respeito do assunto diz o seguinte:

Tudo passa pelo corpo. Tudo. O afecto, o comportamento, o valor de si próprio, passa por acções, posturas, contactos com os corpos... Esse poder de se abrir e fechar é surpreendente e é de uma força extraordinária. Uma força física e uma força de influência. Uma força de influência e uma força de espírito (GIL apud VELLOSO, 2014, p. 223).

Mexer com o corpo é mexer com o outro em tudo que ele é e/ou está em termos de experiências, sensações e acontecimentos. Sendo assim, não há como separar a pessoa daquilo que ela está vivendo, é exatamente pelo movimento de se fechar e se abrir que a vida acontece. O movimento que movimenta se refaz e aprende.

A forma como compreendemos e concebemos as aulas seguem a linha de pensamento no qual ao professor cabe gerir coordenadas, provocar caminhos, abrir mecanismos, mas cabe ao processo, ou seja, a relação e percepção do aluno e também a observação atenta do professor em provocar e fazer com que os alunos atentem para as questões fundamentais como percepção do espaço, observação de seu corpo, como ele interage na relação com o colega e com o espaço, que maneiras o aluno encontra para dar soluções aos comandos, o reflexo e a dinâmica de seu corpo no espaço e em ação. Entre tantas outras questões que, a partir da vivência, vão sendo descobertas.

É importante observar que, delegar ao processo, a aprendizagem não significa se isentar dos mecanismos necessários que estão na relação professor-aluno, ou seja, não é porque trabalho com um espaço aberto para a expressão individual do aluno que isso significa uma condução desconectada de objetivos a serem trilhados, como outrora acontecia em relação à

“dança criativa”¹⁰ ou ao espontaneísmo que, em algumas épocas, tomou conta da arte-educação e, no Brasil, temos Barbosa (1989) como uma das principais autoras que percorreu muitos artigos e críticas a respeito dos equívocos de tal pensamento.

No segundo mês de trabalho, percebi que os alunos começavam a despertar de várias formas: no respeito ao outro, na paciência, na interação e no aprender a olhar de verdade para o trabalho do colega, enxergando as belezas do outro. Isso foi ficando cada vez mais claro nas relações dos alunos e nos trabalhos desenvolvidos em grupos, no período.

Observava que as sugestões de atividades e improvisações em grupo os faziam se sentirem mais soltos, mais à vontade para as composições e, sobretudo, na hora de compartilhar os exercícios solicitados. Então, a aula no segundo mês seguiu o seguinte roteiro: alongamento em grupo, aquecimento e, no terceiro momento, a dinâmica do aquecimento aos poucos era conduzida para o trabalho em duplas ou equipes. Obviamente que, a cada aula, os conteúdos e aspectos da dança iam sendo acrescentados com maior ênfase. Isso desde o alongamento até a atividade final. Alguns dias dedicados à articulação, outros dedicados ao espaço, outros ao ritmo, outros à interação entre corpos, outros à fluência de dinâmicas coreográficas ora sugeridas e ora criadas por eles. Assim, a oficina foi tomando um espaço e compreensão na estrutura mental/corporal dos alunos.

Aos poucos, foi ficando nítida a postura do corpo e a forma como eles começaram a se perceber desde o andar até o olhar. Alunas muito tímidas começaram a crescer de uma forma surpreendente. É muito interessante quando o aluno encontra seu espaço de verdade, ele se expande e você, professor, começa a perceber um desnudar-se acontecendo.

Duas alunas, de modo particular, chamaram atenção nesse sentido. Elas, em sala de aula, quase não participavam. Eram muito caladas, por timidez ou talvez por não se sentirem seguras diante dos colegas. Na aula de dança, elas começaram a mudar, percebi uma autoestima que crescia e, conseqüentemente, a presença corporal tomava outra dimensão. A medida que o corpo se descobria, descortinava-se o interior e as duas grandezas Corpo-Alma diluíam o que não era verdade nelas. Desse modo, a percepção do sujeito e de suas potencialidades por meio da dança sugere, com clareza, um trabalho específico que a dança proporciona. Isso dialoga com Merleau-Ponty (2011) quando ele sugere que cabe à vivência propiciada pelo corpo dar acesso à subjetividade e às verdades, conforme observado na atitude das alunas.

¹⁰ O que veremos a seguir é como Marques explica o termo “dança criativa” em um de seus livros sobre dança e educação: “... ‘dança criativa’, termo difundido principalmente nos países de língua inglesa. Este termo sugere que as aulas de dança devem permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, “colocar seu eu” no processo de configuração de gestos e de movimentos. Ou seja, devem possibilitar que os alunos, literalmente, “criem” suas danças com seus corpos e emoções.” (2012, p. 147).

À medida que as atividades aconteciam uma das mais tímidas começou a ser uma espécie de referencial, seja na hora de executar uma determinada dinâmica coreográfica ou em atividades grupais, pois acabava sendo solicitada pelos outros colegas.

De modo geral, foi muito interessante observar esse reconhecimento acontecendo e automaticamente a mudança no dia a dia da escola dava sinais. O andar no corredor, a postura em sala e a participação mudou significativamente. Era como se uma força interior tivesse acionado a beleza escondida naquelas garotas de 13 a 15 anos de idade. Nesses momentos, nos damos conta do quanto a escola pode melhorar, basta um pouco de percepção e sensibilidade e ela começa a ganhar outro significado e sentido.

No segundo mês de atividade, consegui trazer a oficina para ser realizada dentro da escola, devido à dificuldade de tempo que estávamos enfrentando toda semana para limpar o espaço que, quase sempre, encontrava-se muito sujo. Então, junto com a coordenadora, descobrimos que, no horário que ocorria a oficina, tinha uma turma que podia ser relocada para outra sala devido à ausência de professores que estavam de licença por questões de saúde. Então, nos dois meses seguintes, a oficina veio para dentro da sala de aula da escola, conforme ideia inicial.

No espaço novo e com um piso melhor, pudemos ter um aproveitamento nas atividades usando todos os níveis (alto, médio, baixo) para realização do movimento. O espaço era menor no tamanho, mas em compensação acabávamos ganhando salas de aulas extras para desenvolver trabalhos em grupos separados, quando as demais turmas largavam cedo.

Todo o trabalho corporal, primeiramente, concorria para abertura da percepção do aluno, porém essa percepção precisava se articular a uma ideia que, mais diante, nos levaria a uma proposição de cena. Nessa investigação do que tocava interiormente esses alunos, decidi enveredar por exercícios com poesias.

Tudo que estávamos vivenciando tecnicamente de modo fragmentado passou a ser convergido para experimentações nas quais corpo, voz e movimento começavam a dialogar. Isso começou a ocorrer no segundo mês da oficina. Neste ponto, faço também uma conexão com Laban uma vez que o mesmo experimentava as fusões da linguagem da arte em suas pesquisas e trabalhos por muitos conhecida como “Tanz-Ton-Wort” (Dança-Som-Palavra) “as três formas fundamentais da expressão humana” conforme cita Ropa (2014, p. 22) a respeito de Laban. Lembrando que, o diálogo entre as linguagens artísticas no início e, sobretudo, no meio do século XX em diante, invadiu a arte e artistas em vários âmbitos e aspectos.

O uso da palavra foi sendo introduzido da seguinte forma: na primeira aula de introdução da palavra, usei uma poesia no processo de composição corporal, dividi a turma em grupos de três pessoas e a fragmentei para todos os grupos, de modo que a construção do trabalho corporal de um grupo somava-se ao outro na sequência poética.

A experiência com a palavra foi recebida com entusiasmo pela turma. A proposta era que eles comessem a usar o corpo não apenas como tradução da palavra, o que foi muito comum acontecer nesse primeiro momento, mas era investigar a relação corpo/palavra de várias formas: o corpo como negação da palavra, o corpo como afirmação da palavra e, por fim, o corpo como reflexão da palavra. O uso da palavra dita poderia ser opcional, mas a criação teria que partir da palavra. Dessa forma, fomos articulando a poesia à criação corporal. Outra conexão teórica que aponto neste momento dentro do que foi dito no trabalho com a palavra é Bausch. Ela se torna referência aqui no aspecto transgressor dos sentidos que, muitas vezes, a propósitos de criação, ela provocava nos bailarinos a partir da palavra dita.

Durante os exercícios com as poesias, solicitei, num determinado momento, que os alunos trouxessem poesias de escolha pessoal. Foi assim que chegou o livro de poemas **As Palavras Voam** da poetisa Cecília Meireles¹¹ e, como a adesão foi unânime, esse passou a ser o caminho dramático para construção do resultado estético.

Alguns poemas escolhidos fizeram parte do processo criativo e de investigação corporal. Eles refletiam sensações de liberdade, de amor e leveza. O poema central do roteiro dramático se compunha da seguinte forma:

Vôo

Alheias e nossas
As palavras voam.
Bando de borboletas multicores,
as palavras voam.
Bando azul de andorinhas,
bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Voam as palavras
como águias imensas.
Como escuros morcegos
como negros abutres,
as palavras voam.

¹¹ Cecília Meireles (1901-1964) foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Disponível em : <https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/> Acesso em: 12 abr. 2018.

Oh! Alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.
E às vezes pousam. Meireles (2005)

Alguns aspectos chamam a atenção na escolha do tema: a relação com a palavra “Vôo” que, de imediato, nos revela um desejo de liberdade, provocando reflexões críticas sobre a estrutura escolar e a estrutura social vivida por eles. Outro ponto são as metáforas e também críticas que podemos tecer a partir da expressão “As palavras voam” dentro do contexto escolar. A partir disso, surge um questionamento: quais as configurações que esse discurso poético pode nos fazer enveredar?

Trazer à liberdade como tema nos pareceu que os alunos estavam buscando uma espécie de estado para sair da asfixia que, muitas vezes, a escola representa. Isso se dá seja pela sua estrutura física, seja pela sua ideologia. Isto é, espaços pequenos e apertados que imobilizam relações e dinâmicas diversas em sala, ausência do diálogo entre professores e alunos que, de certo modo, representam aprisionamentos da mente e do conhecimento, a exigência sempre constante de um bom aluno como sendo aquele que segue regras e executa tarefas. Onde fica o espaço para perceber, para dialogar e para ser no processo de aprendizagem? Na arte.

Diz Ostrower (2014):

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova [...] (OSTROWER, 2014, p. 28).

A autora define, de modo singular e significativo, o espaço da criação como necessário para a vida, como sendo a própria vida. Traçando um paralelo entre a teoria exposta e a relação dos alunos observada em todos os momentos de nosso processo criativo, fica clara a realidade dessa afirmação, inclusive o poema aponta essa necessidade de se rever e se (re)inventar. Tal necessidade nada mais é que o ato de se enxergar dentro de sua realidade para só assim, poder de fato, alçar novos voos. Se aos alunos é negado formas de conhecer e vivenciar a aprendizagem, caminharemos para uma escola do “Não Ser”.

As palavras voam de fato em sala de aula cotidianamente. Milhares de palavras voam a todo instante. Palavras incompreendidas e sem sentido ditas por professores que, na maioria das vezes, só cumprem um conteúdo. Palavras repetidas em jargões excludentes e desanimadores. Palavras ora silenciosas, ora estridentes nos olhares/attitudes de indiferença e apatia dos alunos.

Assim, a escolha do referido poema nos pareceu significativa porque era uma forma crítica, além de poética de dizer que eles querem, sim, *Palavras* que os façam voar, sentir, viajar por mundos diferentes, conhecer e dialogar significativamente com o mundo. Agora, se o pássaro condutor não quiser voar é o mesmo que levar todos os outros a permanecer numa gaiola.

3.1.1 Relação: a instituição escolar e a oficina de dança

Conforme já citamos, a recepção da ideia da oficina foi boa, porém, na prática, alguns desafios foram sendo enfrentados em seu percurso. Sobre eles, é importante refletir não apenas para um registro crítico, mas como possibilidades de aprendizagem para ambos alunos, professor e escola.

Nosso primeiro desafio: num determinado momento da oficina, a coordenação nos trouxe uma reclamação que, na verdade, enxerguei mais como um elogio, “Por que os alunos da dança nos dias da sua aula não faltam?”. Segundo a coordenação, alguns professores estavam reclamando isso. É possível presumir que as ausências têm sido algo comum no dia a dia das escolas públicas. Como não poderia ser de outra forma, respondi a pergunta com uma outra pergunta: “Por que será?”. Assim, nesse hiato reflexivo, me retirei para dar sequência às minhas atividades, enquanto a coordenadora ficou como os personagens de revista em quadrinhos, cheia de balões reflexivos preenchendo o espaço que existia entre mim e ela.

Em verdade, a pergunta citada pela coordenadora que aqui enfatizo é por ser emblemática e representar o nível de incompreensão que boa parte dos guerreiros arte-educadores espalhados pelo país passa diariamente. Sendo assim, assumi, a partir daquele momento, que esta pesquisa também teria o intuito de responder a tal pergunta. E isso foi algo que me instigou ainda mais.

Os desafios seguiram. Fui observando pela conversa e reclamação dos alunos que, em alguns momentos a aula de dança para escola estava sendo usada como moeda de ameaça, caso aquele determinado aluno não correspondesse ao que lhe fora solicitado na escola. Isso ocorreu algumas vezes, inclusive em minha presença.

Mesmo tendo clareza que aquela atitude era reflexo de uma política e de uma concepção de educação que precisa ser diretamente discutida, o que fiz foi encontrar um momento de mais tranquilidade para argumentar com a gestão.

Por outro lado, me ocorreu outra leitura da situação, que foi identificar o poder e a importância que aquele trabalho estava movendo nos alunos e, conseqüentemente, na escola. Ainda que a escola se utilizasse disso de forma desvirtuada.

O que incomodava, algumas vezes, era que a menção à aula de dança acontecia quando se queria obter algo desses alunos. Então, se usar a aula de dança para esse fim mexia tanto com os alunos a resposta à pergunta da coordenadora começava a dar sinais.

Tive que administrar já perto do final do processo, quando estávamos na fase da montagem cênica, dificuldades com uma professora que passou um tempo cobrando dos alunos que estavam na aula de dança que eles não tinham a mesma atenção e comprometimento com a matéria dela e que, ao final do ano, não estranhassem se houvesse reprovações. Não por acaso, nesse período, um aluno— por receio— desistiu de continuar na dança e outra aluna quase desistia também.

Que trabalhar com a arte por si só é um desafio, isso já sei. Porém ter que administrar olhares e incômodos de parceiros de trabalho é um exercício difícil. Independentemente do que poderia estar por trás desse tipo de atitude, decidi ser mais cautelosa e conversar com os alunos no intuito de aumentarmos o empenho nas aulas para não gerar maiores problemas, ainda que esses não fossem diretamente nossos.

De um modo geral, a leitura das entrelinhas dessas situações com a coordenação, professora e vice-gestão é que algo diferente estava movendo os alunos naquele período e isso foi visível dentro da escola. Inclusive, alunos de outras turmas perguntavam “Quando a gente vai poder fazer, professora?” Quase todos os dias, a porta da sala ficava concorrida com alunos de outras turmas querendo entrar. A escola começou a nutrir curiosidade por esse trabalho. Ainda que, em alguns momentos, pequenos entraves tenham ocorrido.

Ao final do processo, foi inevitável para gestão e os demais se depararem com o que diz Strazzacappa (2001):

Em instituições onde a dança começou a ser trabalhada, professores e diretores sentiram a diferença de comportamento de seus alunos. A começar pelo número de faltas, que diminui razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola (festas, semanas culturais e científicas, gincana etc.) começou a ser mais efetiva. De maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o interesse do aluno pelo ensino melhorou, como se, através das atividades de dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o prazer de estar nesta instituição (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74).

Tal como cita a autora, observei no decorrer do semestre a presença, a participação e, inclusive, a solicitação por parte de outros professores e coordenação que esses mesmos alunos

colaborassem na organização de algumas atividades festivas na escola. Diga-se de passagem, a solicitação veio das mesmas pessoas que outrora reclamavam. O melhor é que a prática dá as respostas necessárias no momento devido.

Ao final do ano, nenhum dos alunos que participaram da oficina ficou em recuperação. Ao contrário, a participação em sala aumentou e, detalhe, alguns deles, os do 9º ano, passaram nas avaliações de algumas instituições técnicas federais de ensino realizadas nesse mesmo ano (Dez/2016) para ingressar, no ano seguinte, no ensino médio/técnico.

Os desafios também enriquecem o processo. Há testes que servem para amadurecer e fortalecer o grupo. Prefiro entender as intervenções ocorridas também como reflexos de aspectos políticos e ideológicos incutidos ao longo da história nessa estrutura escolar. Mesmo esse não sendo foco direto da pesquisa, ainda assim, não posso deixar de tangenciar.

Diz Silva (2009, p.147), em seus escritos sobre currículo e poder, que com as “[...] teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as margens indelévels das relações sociais de poder”. Relações essas que, tanto o professor quanto os alunos tiveram oportunidade de perceber, aprender e também se posicionar.

Dança também é formação crítica. É um exercício de respeito à ideia do outro, sem desconsiderar o confronto no melhor sentido da palavra; um exercício de autonomia e também de conhecimento. Dançar é pensar. Não existe neutralidade ideológica. Conforme Strazzacappa (2001):

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

Quando se nega algo, mesmo que não seja totalmente consciente, ainda assim é um posicionamento ideológico. Dar aula de arte e de dança, de modo particular, ainda é luta de minorias contra gigantes. No entanto, a maior arma e força estão exatamente em algo que até aos filósofos é difícil nominar e é tão intrínseco e, ao mesmo tempo, tão claro que só um poeta com seus (des)arranjos explica esse lado imanente e mágico que acompanha a nós humanos que é a capacidade necessária e simples de inventar-se para conhecer-se. Assim, cita Barros (2010)

em uma de suas poesias. Algo que extrapola qualquer relação de poder por mais complexa que sejam as suas estruturas.

3.1.2 Relação: aluno-corpo-palavra no processo criativo

Durante a montagem do nosso experimento, que se intensificou do final do segundo mês para todo o terceiro e último mês, tivemos vários desafios para superar: incompreensões em relação à proposta cênica, pressa em ver o espetáculo pronto, receio da recepção dos colegas, preguiça por parte de alguns, cobrança escolar em relação ao calendário e as provas, pois, para a gestão, as aulas estavam atrapalhando a concentração dos alunos. Enfim, uma série de situações que já prevíamos como parte também do processo. Há momentos em que dúvidas e questionamentos tomam o espaço para testar até onde vai nossa capacidade de avançar e não desacreditar. No final das contas, tudo isso, dependendo da forma como o professor e os alunos recebem, pode estimular ou pôr em xeque todo um trabalho.

Então, chegou a hora de parar e reavaliar em coletivo. A arte, mais uma vez, na sua feitura nos dando tantas lições: ouvir o outro, expor as dificuldades e diferenças, renovar a capacidade de acreditar, gerir força e coletividade, incentivar, ensinar e se colocar em disposição para o outro. Isso foi parte do aprendizado nessa etapa do processo. Talvez até tenha sido o momento mais importante durante todo o trabalho.

Até então, trabalhar o corpo e observá-lo nesse processo de construção e despertar já estava no nosso programa e vinha ocorrendo de forma fluída, porém a relação corpo-palavra quando entrou, gerou algumas dificuldades inicialmente, porque, para os alunos, não foi fácil compreender que a palavra e o corpo não eram duas coisas estanques e separadas. Entender e experimentar os dois em relação era algo novo, uma vez que, até então, as poesias nas aulas anteriores serviram de mote para construções corporais, sem necessariamente o uso da palavra. Com o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty também encontro suporte no sentido de compreender o corpo e a voz como experiências que não se separam, mas elementos em relação presentes no campo do sentir.

Conversamos muito sobre o que eles entendiam pelo poema escolhido, o que representavam para eles aquelas palavras e que tipo de associação podíamos fazer entre o que o poema dizia e cada um deles. Sendo assim, as relações entre a imagem que o poema provocava

nos levou a investigar a liberdade a partir dessa perspectiva de buscar os possíveis pássaros existentes em cada um. Assim, começamos a investigação do movimento para construção do experimento cênico.

Um corpo em estados de desabrochar unido a novas narrativas. Era o que o começava a acontecer. E como todo desabrochar exige abertura de novas camadas, isso também acontecia com o corpo dos alunos. Muita curiosidade, estranhamento e desejo estavam lado a lado. Provocar os alunos no intuito deles começarem a acionar um corpo expressivo em volta do tema tomou algumas aulas. Foi muito significativo ver que, a partir dos exercícios, a abertura do espetáculo começava a tomar uma forma e eles começavam, pouco a pouco, a entender que esse era um processo criativo construído ali em coletivo.

O corpo poético começava a surgir. A delicadeza e, ao mesmo tempo, expressividade das mãos, a força e expressão do olhar e do corpo, a presença e consciência na postura e movimentação, a fluência e criatividade na construção das partituras individuais começavam a revelar novos corpos e, conseqüentemente, novas relações.

O corpo como local de relação e construção de significados. É nesse ponto precisamente que associo a relação entre a dança-teatro e a minha busca por um corpo que fala e se preenche constantemente de significados. Isso é, um corpo que reflete. É esse aspecto na dança-teatro que mais me interessa e ao qual tento me vincular. Conforme Fernandes:

A dança-teatro de Bausch, como de Laban, entrelaça dança e palavras num tipo de consciência que não deve ser confundida com um enfoque intelectual. Mas o trabalho de Bausch implica numa constante incompletude, busca, e transformação dentro de um pensar-sentir-fazer fragmentado, ao invés de integrado (FERNANDES, 2007, p. 29).

É da perspectiva pensante do corpo que nos aproximamos. De um pensamento que passa pela ação e pelo sentir primeiramente. Um pensamento que é movimento e, por isso, seu exercício é vital.

Ressalto alguns pontos que eles começavam a entender: um corpo que não é movimento desconectado de um sentido ou intenção, mesmo que o exercício assim sugira; o corpo todo como expressão de ideias, pensamentos e questionamentos; associar palavra e movimento e ou desconectar a palavra do movimento de modo intencional.

Ainda que toda essa vivência fosse nova para eles o que mais interessava, no momento, era que eles percebessem que, com o corpo, se pensa e que ele dispõe infinitas possibilidades de se fazer comunicar e sentir

3.1.3. Diários de bordo da primeira oficina

Foto 4- Registrando o diário de bordo/Primeira oficina



Fonte: acervo da autora.

O diário de bordo foi um dos instrumentos de registro que utilizei para acompanhar o processo de aprendizagem e percepção dos alunos. Dessa forma, entendo que ele se faz necessário nesta escrita devido ao seu valor de construção para análise.

Não transcrevi todos os diários porque entendo que algumas colocações se repetem. A ordem alfabética na escrita é para facilitar a organização mês a mês, o que significa dizer que a aluna A do mês de agosto, não é necessariamente a mesma aluna A do mês de setembro. Procurei dar espaço a todos os alunos. Tal esquema é para ajudar na organização da escrita.

Sobre o estudo de processos criativos, Braga (2006) traz uma ideia que comungo e que aqui exponho como uma espécie de bússola para navegar neste mar fantástico e complexo que são as relações pessoais, internas e artísticas nesta dinâmica. Diz ela:

Neste sentido, posso construir um pensamento inverso, isto é, não estudo para, necessariamente, organizar dados do fenômeno criativo, verificar fundamentos do próprio processo criador, qualificar alguns argumentos e contestar outros, descrever, registrar ou avaliar os percursos das várias composições. Estes procedimentos surgirão, inevitavelmente, numa proposta de sistematização do trabalho criador, com parâmetros em certa pesquisa científica metódica, mas, o princípio, a motivação de meu estudo do processo de criação é a criação em si mesma. É o ato de formar para formar-se, lembrando de Fayga Ostrower (1987) (BRAGA, 2006, p. 79).

Trazer para a pesquisa essa forma de pensar, ao mesmo tempo, me coloca numa dimensão de abertura e de responsabilidade, sobretudo, porque exige do pesquisador algo que está para além de uma simples coleta e análise dos dados. Parece impelir a todo instante a um movimento que perpassa pelo outro, pelos conteúdos, pelas intervenções, pelo pesquisador,

pelas percepções e não existe um único ponto a chegar. O processo é permeado de imprecisões que são parte da (re)feitura e reconstrução em que todos se encontram na ação da pesquisa.

3.1.3.1 Agosto

Aluno A:

O que trabalhamos hoje foi musculação no corpo todo... No pé, abdômen, coxa, batata etc.. Eu aprendi a andar em um espaço, muito divertido; sentir os ossos se mexendo, a musculatura, deixar a música levar você. Estou entendendo várias coisas legais que nem eu mesmo sabia: esticar o pé, sua mão, segurar o abdômen, ter equilíbrio. Cada dia estou gostando, mesmo com preguiça, estou aprendendo muitas coisas legais (ALUNO A).

Aluna B:

Na aula de hoje, trabalhamos muito com a musculatura do corpo, com o abdômen. “O PÉ NO CHÃO” e, nas aulas anteriores, usamos bastante o braço, a perna, cintura, cabeça, todos os nossos membros. É dolorido, mas vale a pena! Tentamos observar também o espaço em nossa volta e trabalhar em grupo. Sobre o meu corpo, eu acredito que evolui. A “preguicinha” que, às vezes, a gente está passa a partir do momento em que a gente começa a fazer os exercícios. Estou adorando! (ALUNA B).

Aluna C:

Sobre hoje, muito cansativo. Aprendemos coisas maravilhosas, tipo: se alongar bastante, sentir o chão, memorizar os passos, escutar bem a música para trabalhar. Ser ágil para fazê-los. A gente também usou mais o chão, fazendo exercícios diferentes. Controlar a respiração. Manter o equilíbrio para manter a postura. E cada dia mais que praticamos essas atividades, percebo que as pessoas estão se soltando mais. E também nossa amizade cresce cada vez mais e a vergonha vai embora quando você menos espera (ALUNA C).

Aluna D: “Hoje a gente brincou, se alongou, fez grupos, sorriu. Eu me senti leve” (ALUNA D).

Aluna E:

A aula de hoje foi diferente das outras aulas porque essa aula a gente utilizou movimentos diferentes. Quando começou e terminou nas outras aulas eu fiquei toda doída. E essa aula quando terminou eu estava me sentindo bem. Eu me sinto bem com o trio, a gente conversou os movimentos e quais a gente iria querer para mostrar para a sala. E olha que a gente usou movimentos que exigiam muito do corpo (ALUNA E).

Aluna F:

Hoje eu aprendi um pouco a ter paciência com o meu corpo. Usei mais os braços e o quadril, acho que tive mais um pouco de equilíbrio com o meu corpo. Perdi um pouco da vergonha que eu tenho, mas sei que devo me esforçar mais. Espero que, na próxima aula, eu fique mais craque. Sobre fazer os movimentos com um grupo de três pessoas

eu achei ótimo!! Na aula passada eu estava um pouco triste, mas quando a professora fez uma roda para falar coisas bonitas, eu quase chorei (ALUNA F).

Conforme relatos anteriores, ressalto alguns tópicos de ordem corporal, bem como tópicos que também refletem os processos mais subjetivos vividos pelos alunos nesse primeiro mês. São eles: andar no espaço, sentir as musculaturas, conhecer o próprio corpo, abdômen, o pé no chão, membros do corpo, amizade, leveza, consciência-paciência-limitações, emoção. Tais percepções servirão à nossa primeira intervenção de análise.

Conforme programado no primeiro mês, o objetivo prático era entrar em contato consigo e suas articulações, perceber de modo diferente o espaço sala e o espaço corpo. Dando início à percepção de alguns elementos intrínsecos à dança.

Explorar as articulações foi algo que gerou incômodos, divertimentos, dores, estranhamentos e descobertas. No trabalho com o corpo, sabe-se que perpassamos por várias sensações. Para quem não estava habituado sentiu o corpo dolorido ao longo do primeiro mês. Algo comum para quem trabalha com dança. Sentir a musculatura no dia seguinte também é uma forma de saber que ela foi acionada.

Sentir os membros do corpo de forma separada provoca aquilo que, aos poucos, chamamos de consciência das partes e isso foi trabalhado também de forma lúdica em alguns exercícios. Era interessante que, para eles verem o colega em condição totalmente diferente da cotidiana, o riso se fazia presente, havia também a dificuldade de se concentrar, mas isso também os colocavam numa condição de envolvimento totalmente diferente. O que se podia observar era uma espécie de abertura de canais corpóreo/sensoriais que articulavam trocas espontâneas e verdadeiras entre eles.

A percepção do seu espaço, do espaço sala e do espaço do outro, foi algo muito observado pelos alunos e que notamos como sendo um elemento novo e de transformação. Era como se, pela primeira vez, eles tivessem conscientemente começado a observar detalhes tão importantes e esquecidos neles mesmos, como andar e observar os pés. Aliás, falar dos pés é algo que ao longo do tempo, não só nessa, mas também em outras oficinas, observo o quanto importante é essa parte tão esquecida e tão fundamental do corpo.

Quando os alunos pontuam em suas falas a presença do pé, nos alerta que tal comando começa a provocar, primeiro a consciência de si como ser dentro de um espaço, além de trazer para o corpo uma forma de presença e/ou tônus que começa a modificar todo o corpo.

Quando o pé passa a ser citado na fala dos alunos entendemos como símbolo de um canal perceptivo que nos confirma a entrada real e também metafórica na porta intitulada Corpo- Eu. Aqui, nos lembra Merleau-Ponty (2011) quando diz:

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço o tempo; eu sou no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 2011 p. 194-195).

O espaço de ser é o que nos cabe nesse processo. Quando os alunos afirmam terem **Sentido** seus corpos seja por meio dos deslocamentos no espaço, dos pés, dos membros, musculatura e sentimentos como leveza, entre outros, nessas vivências com a dança, entendemos que esse espaço SER começa a crescer e ocupar um espaço dentro e fora do aluno. Desse modo, posturas e comportamentos vão se transformando.

Como a transformação é algo quase inerente a todo trabalho com dança, enfatizo a turma do 9º ano. Essa era uma turma que boa parte dos professores sinalizavam dificuldades de socialização, devido ao fato de ser uma turma de muitos grupinhos e pouca abertura para atividades coletivas.

Havia uma clara dificuldade de união e quando as alunos dessa turma vieram para aula de dança, não tive outra alternativa a não ser colocá-los defronte ao tal problema, mesmo porque a dança traz algo que lhe é inerente: não há como dançar sem se relacionar. É um trabalho que exige espírito de equipe e colaboração e disso não tinha como fugir.

Obviamente que, durante a oficina, passamos por alguns impasses, no entanto, a construção de laços, até então inexistentes, foi ficando cada dia mais perceptível. Isso não só entre os alunos do próprio 9º ano, como também a relação de amizade com 8º ano A começava a crescer.

Ter paciência com o próprio corpo foi algo que nos chamou atenção na fala da aluna F, sobretudo, porque sinaliza um nível de maturidade e aprendizado consigo mesma que comumente acontece quando a pessoa já tem uma certa experiência com o trabalho corporal e isso foi significativo. Vale salientar que essa foi uma das alunas que, desde a primeira aula, deixou evidente seu prazer ao se mexer, principalmente, porque percebia que seu corpo apresentava uma noção de alongamento e compreensão de movimento interessante, uma vez que ela nunca havia feito nenhuma aula.

Ela também foi a aluna do episódio narrado na primeira parte deste capítulo, relacionado às ausências que, logo depois, soubemos ter sido devido à morte do pai. Na fala dela, neste

diário, fica claro como essa experiência com o grupo e com a dança fora além. Como diz Merleau-Ponty (2006, p. 273), “o corpo próprio está no mundo assim como coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema.”

Se o corpo funciona como coração, e isso percebemos nas vivências relatadas nesses diários, como ignorá-lo na vida e na aprendizagem? O que nos falta? Refiro-me aos sistemas de educação que insistem em reproduzir filosofias de autonegação porque se o coração também é o corpo, sem coração não existe interesse e, conseqüentemente, o movimento da percepção vai pouco a pouco sendo neutralizado. Quem suporta calar por tanto tempo? É urgente refletir sobre isso.

3.1.3.2. Setembro

Aluna A:

Nossa! Hoje foi muito diferente, comparando a outros ensaios, porque foi mais criativo. Usamos mais o corpo, muito mais! Fizemos exercícios diferentes; usamos a criatividade pegando o texto e fazendo uma coreografia em grupo. E estou percebendo que estamos cada dia mais evoluindo e, em breve, virá um belo espetáculo. Se Deus quiser vai ser maravilhoso. Amei muito hoje (ALUNA A).

Aluna B: “Achei bastante interessante. Montamos uma pequena coreografia em grupo. Acho super legal expor suas ideias e usá-las com os amigos, mais e mais. Ajuda muito no desenvolvimento”. (ALUNA B).

Aluna C:

Hoje tentamos montar uma coreografia com um texto que a professora trouxe sobre sonhos. Trabalhar em grupo é legal e não, porque temos que parar para escutar a opinião deles também. E sobre o abdômen estou conseguindo trabalhar. Um sonho vai ser difícil trabalhar... e sonhos que não consigo trazer, mas com ajuda eu consigo. Vamos que vamos! (ALUNA C).

Aluna D:

Na aula de hoje, trabalhamos com um poema, lemos e o transformamos em dança. Éramos um grupo de quatro pessoas no meu caso. Fizemos exercícios trabalhando toda a nossa musculatura e abdômen. Usamos também a memória para lembrar da coreografia que fizemos na aula anterior, entre outras (ALUNA D).

Nesse mês, pude observar a força do trabalho em equipe: Os alunos compreendendo a necessidade do outro, entendendo a singularidade e a coletividade na construção de cada atividade.

Senti que o estranhamento inicial nas atividades corporais de investigação fora esquecido e o corpo criativo começava a ganhar espaço. A palavra falada foi acrescida nas vivências para experimento na relação corpo-palavra. Vê-los dialogando com prazer e, da mesma forma, apresentar para o grande grupo gerava um clima de estímulo, aprendizado e percepção. Diz Souza (2010):

A troca tem como uma das principais características o aluno como colaborador dentro das aulas, sendo este incentivado a opinar, expressar suas ideias, e deixar claras as suas expectativas, de modo que se tenha um bailarino atuante e construtor do conhecimento juntamente com o professor (SOUZA, 2010, p. 42).

O espaço da observação e da troca, conforme citamos em outro momento, faz parte da forma como compreendemos essa relação do fazer-pensar. Por meio do olhar, compreendia-se como o outro usava o seu corpo, como criava as dinâmicas de espaço e coreografia, como o corpo do colega se expressava, que elementos faziam parte da expressão e do movimento. Aspectos como qualidade do movimento, alongamento, força e a energia necessária para execução do movimento iam sendo percebidos.

A partir desse espaço da observação e da troca, percebia que, quando eles retornavam aos seus exercícios em grupo, as observações reverberavam na prática. Detalhes como olhar, postura, espaço, qualidade e percepção do corpo em movimento melhoravam significativamente.

Traçando um paralelo com Maturana e Varela (1995) ressalto a partir deles que:

Sejam quais forem nossas percepções conscientes, ainda que a diferenciemos entre sensoriais ou espirituais (dos sentidos, sensações, emoções, pensamentos, imagens, ideias), elas não operam “sobre” o corpo: elas são o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem). Toda percepção que trazemos à consciência, fazemo-la surgir por meio da descrição reflexiva sobre tal fenômeno (em estudo). Percepção e pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito *versus* matéria, ou de ideias *versus* corpo [...] (MATURANA; VARELA, 1995, p. 42-44).

O que considero relevante em relação ao que diz os dois teóricos é a noção de percepção como corpo. Para eles, a percepção dentro de seus sistemas e dinâmicas operam suas reflexões, por assim dizer seus pensamentos. A percepção gera o que poderíamos chamar de fenômenos cognitivos e isso aparece nas observações dos referidos diários.

3.1.3.3 Outubro

Aluna A:

Sobre a aula passada foi muito boa porque fizemos uma coreografia com as poesias que trouxemos e saiu um belo trabalho. Eu amei a minha coreografia. Sobre hoje: muito cansativo ao mesmo tempo legal, porque fizemos a abertura da peça. Cada uma fez. Tá ficando criativa e usamos bastante as mãos. O foco de hoje foi fazer das mãos pássaros, usamos muito os braços, mãos. Foi complicado, mas conseguimos (ALUNA A).

Aluna B:

A gente aprende a voar mais na dança. No começo confesso que estava um pouco com preguiça, mas o bom é que vamos vendo o potencial que nós alunas temos e vamos conquistando. Aula passada cada uma das meninas trouxe um poema e trabalhamos em cima deles trazendo uma coreografia (ALUNA B).

Aluna C: “Na aula passada, trouxemos poesias e montamos coreografias. Hoje, trabalhamos com o tema ‘Pássaro’, que foi bem interessante e precisou muito das mãos para interpretá-lo melhor. Senti-me bastante leve com os movimentos”.

Aluna D:

Bom, vou voltar ao início de tudo, nas primeiras aulas trabalhamos com alongamentos, abdômen, musculatura, poemas e criação de coreografia. Nas aulas atuais, já estamos montando a coreografia definitiva e tá sendo uma experiência boa. Apesar de cansativa está sendo produtiva. Estou encontrando algumas dificuldades como girar, usar as mãos para criar o “pássaro”, mas estou me esforçando e se Deus quiser vai sair tudo lindo! (ALUNA D).

Aluna E: “Continuamos a trabalhar com a abertura, pouco a pouco, complementando com passos cada vez e modificando pequenas coisas. Foi meio complicado, mas aos poucos vamos pegando. Está sendo bastante produtivo e interessante” (ALUNA E).

Aluna F: “Hoje, foi cansativo, mas legal. Eu errei muito porque estava com preguiça e não sabia o que deveria fazer. Faltei sexta-feira passada por motivos de saúde e, por isso, fiquei desorientada na aula” (ALUNA F).

Aluna G:

Hoje foi muito puxado mesmo. Tivemos muita dificuldade na hora de produzir a coreografia e decorar os passos. Para isso tem que ter muita paciência porque é meio complicado, mas faz parte do espetáculo, né mesmo?! Estou vendo um desempenho muito grande da gente. Cada vez mais nos esforçando e é isso daqui para frente. Temos que trabalhar para conseguir um resultado bom (ALUNA G).

Aluna H:

Foi bem legal, percebi que eu deixei mais a preguiça de lado. Fui mais ágil, também gostei de trabalhar com a poesia do outro grupo. Estou me soltando mais e a senhora

acertou: eu amo falar frases. Gosto bastante de ouvir minha voz. Não que seja bonita, mas minha voz me deixa mais calma. Não sei por quê... (ALUNA H).

Aluna I:

Hoje, eu não gostei muito do meu grupo, porque R só queria fazer do jeito dela nos passos do grupo. R não queria nem perguntar o que eu e ele queríamos fazer e ela só queria mandar e isso é muito chato. Eu queria pedir para ir para outro grupo, porque eu não me identifiquei com eles. Mas tirando essa parte, a aula de hoje eu gostei. (ALUNA I).

Aluna J: “Percebi hoje como são importantes os alongamentos no início da aula, porque ele melhora os movimentos. Trabalhamos com a poesia novamente, mas complementando com o colega. E, assim, vamos formando coreografias. Ideias por ideias” (ALUNA J).

Como pude perceber nos diários deste mês, quando o processo de montagem começa, todos passam tanto por momentos bons, quanto por momentos de desafios. Dentre eles: descobertas, prazer, liberdade, às vezes, dificuldades de compreensão, ansiedade por ver o trabalho pronto; alguns impasses nas relações pessoais, dificuldade de lidar com a repetição, algo necessário num processo de montagem. Em geral, os alunos gostam de criar, mas na hora de repetir para aprimorar, eles têm muita dificuldade em entender que isso faz parte de uma montagem artística.

O trabalho de orquestrar as individualidades e manter o processo atrativo é um aprendizado que anda em paralelo, sobretudo, para o professor. E confesso que também tive meus momentos de impasses, receios e isso é preciso ser dito porque, muitas vezes, se tem receio de colocar em uma pesquisa por parecer fragilidade do pesquisador, no entanto, independente do que seja, é o processo. Isto é, também nele o pesquisador se avalia. Não há relação de aprendizagem no qual só um lado da pesquisa se move, muito pelo contrário, os dois lados se movem em todos os sentidos e, assim, a pesquisa acontece.

Conforme Souza (2010):

O professor, durante o desempenho de seu papel frente ao compromisso com o ensino em dança, e, fundamentalmente imbuído de sua função de educador, não deve alijar-se do desenvolvimento de um processo que torne o aluno *e o próprio professor* conhecedor de si próprio enquanto corpo, e consciente de suas habilidades, destrezas e limitações (SOUZA, 2010, p. 37, grifo meu).

De fato, há aprendizagens de todos os lados. Há de se exercitar a paciência de todas as maneiras e isso só ratifica o quanto são necessárias e humanas todas essas vivências com a arte dentro da educação.

Trabalhar com a arte da cena, de modo particular dança e teatro, em qualquer condição pedagógica, seja dentro do ambiente formal ou mesmo informal de ensino, é um exercício de recomeço diário que nós educadores nos propomos sem perceber. Não há como negar ou fugir daquilo que, em nós, está implícito, porque ao mesmo tempo que nos recoloca nessa condição de humano/aprendiz, nos liberta também. É um paradoxo que nos alimenta. Parafraseando e complementando o que disse a aluna B: “A gente aprende a voar mais na dança”, na medida em que temos cada vez mais consciência de quem somos.

3.1.4. Finalização do processo criativo

Os alunos foram pouco a pouco dimensionando o espaço interno e externo da cena de modo que uma história começou a ser construída. Os corpos começaram a conduzir um percurso de movimento que identificamos como: o momento terra-desenraizar-nascer, o momento vertical-existência e o momento céu-desejos-sonhos. Tal dinâmica corporal-espacial foi alimentando o desenho coreográfico e reforçando os signos que iam se construindo.

Foto 5- Trabalhando em grupo/Primeira oficina.



Fonte: acervo da autora.

Para facilitar nossa comunicação durante o processo da oficina, no início, fizemos um grupo em uma rede social muito utilizada por todos: o *whatsapp*. Isso, durante as aulas, viabilizou nossa comunicação, sobretudo, quando era necessário solicitar material para aula ou

mesmo, conforme sugeri que, em algumas aulas, o diário de bordo poderia ser feito ali, já que algumas vezes a aula se estendia e não dava tempo para fazer o diário de bordo ao final.

Faltando quinze dias para terminar o processo de montagem, uma das alunas bem envolvida com o trabalho mandou um áudio no grupo do *whatsapp* comunicando que iria sair. A justificativa era que estava em semana de provas e estava sofrendo pressão na escola e em casa. Depois de uma longa reflexão, passei um áudio solicitando sem falta a presença de todos para uma conversa importante e necessária no dia seguinte.

Tal como todo processo artístico que envolve o ser humano com suas dificuldades e limites, seja de ordem interna ou de ordem social, está passível de desafios, conosco não foi diferente. Afinal, mexer com a arte é de fato mexer com a vida.

Havia certa ansiedade pairando no ar e percebi que era o momento de parar e fazer os alunos refletirem sobre tudo que havíamos vivenciado até ali. A importância de cada um naquele processo e também a responsabilidade que eles deveriam ter antes com eles mesmos e depois com o coletivo. Disse claramente que, a partir de então, ou faríamos juntos ou não apresentáramos mais e pedi para que cada uma fizesse uma reflexão pessoal e coletiva. Ao final todos juntos decidiram seguir adiante com o processo de finalização da montagem cênica.

O receio de não dar tempo por conta da pressão por parte da escola em relação ao calendário escolar, de certa forma, fez com que, em determinado momento, eu enfatizasse o resultado e me desligasse um pouco do processo no último mês da oficina. Tal atitude colaborou para que os alunos se sentissem mais cobrados e acredito que este foi um ponto negativo para reavaliar em relação à oficina seguinte.

Outro aspecto que preocupava os alunos era o receio de como os colegas iriam receber e entender o espetáculo. Isso gerou certo medo. No entanto, fui esclarecendo que fazer algo novo e diferente não é fácil, mas que também jamais saberíamos se não oportunizássemos nossa escola a ver esse tipo de dança.

Além do que iríamos contribuir para uma formação, apreciação estética e gerar conhecimento no que diz respeito à dança naquele ambiente e isso era muito importante. Sendo assim, expliquei a dimensão e a importância daquele trabalho e que, na hora da apresentação, elas não estavam sós. Ao contrário, estávamos todos juntos e que, nessa convicção, eles iriam conseguir manter a concentração necessária para fazer os colegas respeitarem e entenderem o trabalho.

Reajustada a força, os sinais positivos foram surgindo, uma das meninas conseguiu os figurinos para a apresentação com um grupo de dança da igreja que ela participava.

Independente deles seguirem um padrão muito comum por serem todos iguais, ainda assim, consideramos a melhor solução uma vez que não tínhamos um espaço cênico adequado, nem tempo e nem recursos para construir elementos cenográficos. Então, o figurino igual dava uma unidade na imagem.

No dia da apresentação no pátio, fui mais cedo à escola para delimitar uma espécie de caixa cênica com um tecido preto. De modo que a poluição visual que havia não aparecesse tanto. Sendo assim, fui à escola no turno da manhã para montar o espaço da cena, a princípio sozinha, mas o bacana é que a arte também ensina aos que estão no entorno e isso, na verdade, faz com que o outro se sinta parte integrante daquele processo.

Um dos funcionários pacientemente ajudou, inclusive ultrapassando seu horário de almoço. Esse mesmo funcionário e alguns outros da cozinha diziam: “Professora, isto precisa acontecer mais vezes na escola”. Outro até cobrou: “Professora, porque a senhora não fez isso quando estudei à noite?” A necessidade da arte está por toda parte e essas falas só comprovam isso.

Durante a organização até o final uma nova rede de colaboração foi se formando: alunos que chegaram cedo, porteiro e alguns professores foram somando-se a equipe. À tarde, quando o turno começou, tudo já estava pronto. Um clima diferente mudou naquele dia a rotina da escola. Naturalmente, isso foi percebido pelos alunos e a boa expectativa foi tomando conta.

Quando as alunas da oficina de dança chegaram à escola, no horário combinado, ficaram muito felizes e surpresas, foi geral o comentário: “Ficou lindo, professora!” Na minha compreensão, tudo era tão simples, mas o empenho e a dedicação transformam o simples no extraordinário e isso também foi aprendido. Nós, docentes/artistas, nos cobramos muito e isso não é ruim. No entanto, às vezes, esquecemos que aquilo que parece simples para uns é o máximo para outros. E aí também moram outras belezas porque o encanto nem sempre está naquilo que é mais rebuscado e complexo, mas na forma como cada um sente, aprende, cresce e percebe também.

Ver aquele espaço pronto no final me deixou emocionada porque era a concretização de algo que rendeu muita dedicação e superação de todos e em todos os sentidos.

3.1.5. Plateia e apreciação

Foto 6- Plateia no pátio da escola



Fonte: acervo da autora.

A reação dos alunos durante a apresentação foi extremamente significativa. Nunca havia visto toda escola tão ávida por assistir uma apresentação assim antes. Isso já tinha ficado claro desde quando cheguei e estava na preparação do espaço cênico, mas a gente sempre fica apreensivo em relação ao comportamento quando se trata de um número grande de adolescentes juntos.

O silêncio, o respeito e o interesse em compreender aquele trabalho ficaram tão nítidos nos alunos que até me surpreendi. Na realidade, mais uma reflexão me tomou, os alunos conhecem a postura de um professor pelo seu dia a dia de trabalho e boa parte dos que estavam ali, além do respeito, sabem do meu comprometimento e verdade para com eles. E isso ficou muito perceptível desde o primeiro instante em que peguei o microfone para recepcioná-los.

Observo os detalhes porque eles dizem muito. Durante toda a apresentação, a plateia parecia absorta na tentativa de entender aquela dança que, para eles, era nova e diferente. Era uma atenção de quem tinha sido aguçado por algo que os havia colocado num estado de reflexão. Pensando nisso, Desgranges (2011, p. 28), quando fala sobre a recepção da arte diz que, “A compreensão, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo.” E é isso que a partir do relato da plateia pudemos perceber.

Entendo como parte do processo de coleta dos dados, além dos diários de bordo dos alunos, os depoimentos da plateia em relação à experiência estética. No primeiro momento, apresento o depoimento de dois professores, em seguida, de alguns alunos desde o 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Todas as identidades serão mantidas em sigilo, apenas identifico a turma e a idade dos alunos entrevistados.

Foto 7- Apresentação/Primeira Oficina.



Fonte: acervo da autora.

Professora 1:

Diferente daquilo que eles estão acostumados a ver no cotidiano deles. Então, eles sentarem para poder observar algo que era diferente daquilo que eles costumam ver. Achei que foi importante também pelo fato de ser um momento formal. Então, também essa questão de tá fora do ambiente de sala de aula. Ser no pátio e ser uma apresentação formal. A valorização do trabalho do colega. Eles sabiam que o grupo estava ensaiando a um certo tempo para poder apresentar. Então, você apreciar e valorizar a expressão do colega de sala e saber que eles estão fazendo algo de valor. Que eles estão botando algo que é deles ali. Entendeu?! Que eles estão se esforçando para fazer algo bem feito, para fazer bonito. Então, eu vi também dessa forma. O importante para a plateia porque acho que é um aprendizado para eles também daquele momento formal. De sentar para ouvir, ver o mestre de cerimônia ou apresentador explicar o trabalho; explicar o que foi feito ao longo daquele tempo. Quer dizer: tem a linguagem verbal, falada, tem a linguagem corporal das meninas e eles apreciam outra linguagem que é diferente dessa linguagem que eles utilizam em sala de aula todos os dias. Eles apreciam a literatura através de outras mensagens. Assim, tinha a mensagem corporal, tinha a plástica, a roupa, a maquiagem, a música, o próprio texto. Conhecer um autor. De repente, eles podem ter visto em língua portuguesa, mas eles viram numa roupagem diferente, não só com o texto escrito. Eles viram com numa outra linguagem e acho que isso tudo vem somando. Então, é o ambiente, são as pessoas, é a valorização do trabalho. A linguagem que é muito rica porque você tinha várias outras linguagens ali para expressar. Não foi só com o corpo, com a música, com a roupa, com a maquiagem... Tudo isso foi importante para eles. Então, eles aprenderem a apreciar também. O momento de aplaudir, o momento de calar, ouvir o que a pessoa tinha para dizer. Eu vejo o aprendizado no conjunto. Eu achei muito bonita a resposta da plateia porque ninguém assim... A gente viu que eles valorizaram o trabalho das meninas. Então, eles souberam se comportar diante de um espetáculo. O espetáculo não foi fora da escola, não foi num teatro ou em outro ambiente e mesmo assim foi um comportamento exemplar. Então, se for levar todo esse grupo ao teatro não vai ser diferente eles vão saber se comportar. Outra coisa, eles podem se interessar em ver isso lá fora e aprender a apreciar a arte. Eu vejo a arte como um alimento para gente. Ela nutre. Nutre a subjetividade do ser. Se você aprecia um bom espetáculo, de alguma maneira, você está se nutrindo, se desenvolvendo para apreciar o que é bom, o que é belo, o que faz bem. Então, não é só a arte pela arte. Não é só a expressão. Acho que, de alguma forma, aquilo que é belo e que é bom faz bem e te faz crescer como pessoa. E vai te dar um olhar mais crítico (PROFESSORA 1).

A necessidade de momentos como o que foi vivido é unânime em praticamente boa parte dos depoimentos. Nesse, específico, vamos reforçar os seguintes tópicos: valorizar o trabalho do colega, a arte como um espaço formal, as linguagens diversas da cena e o mais

significativo nesse depoimento que é a apreciação, o processo de aprender a ser plateia. São os aspectos que pretendo refletir nessa fala inicial.

As artes cênicas, de um modo geral, possibilitam a quem faz e a quem assiste algo simples, mas extremamente fundamental para a vida que é o exercício da generosidade, o exercício de dar espaço, seja a quem está em cena de dar algo e a quem assiste de receber. Se bem observarmos, esse é um exercício base em todas as relações nas nossas vidas. Imagina que nem nos referimos aos conteúdos e demais aspectos humanos implicados na relação com a arte, porque caberia expor uma infinidade de aspectos que ela proporciona, mas vamos nos deter agora apenas nesse ponto que é a generosidade envolvida nessa ação: a valorização em relação ao trabalho do colega.

Cada dia mais, eu observo a dificuldade dos alunos em ouvir, observar, respeitar e perceber o outro e isso não só entre eles mesmos, mas em todas as relações. Óbvio que tais situações se relacionam também com outras questões que, nesse espaço, não cabe abordar, mas o fato é que a importância de parar para ver e ouvir o outro, numa circunstância como essa, que é a apreciação estética, é urgente e necessária na vida escolar, pelo espaço do humano que a arte possibilita sentir e reverbera nas atitudes e também na construção de valores.

Quando a professora se refere à apresentação como espaço formal, ela, entre outras coisas, chama atenção para o tempo dedicado de modo digno para a apreciação e não de forma arrumada de última hora, mas como um momento que foi pensado, preparado, trabalhado e organizado para recepção dos alunos, tanto os atores-dançarinos quanto os espectadores. Isso muda a atitude e o olhar da plateia, pois se entende que não é algo feito de qualquer jeito. O que, naturalmente, pela própria imagem, já revela percepções e conseqüentemente aprendizagens. A presença da caixa cênica e de um cenário, mesmo simples, redimensiona o olhar do espectador.

Outra questão é como foi expressiva a percepção em relação às linguagens envolvidas naquele experimento cênico. A professora insiste nos aspectos da linguagem corporal, da linguagem falada, da relação entre as linguagens como algo diferente e necessário à vida do aluno dentro da escola, sobretudo, porque são experiências que fazem eles perceberem que há várias formas de aprender e explorar o mundo. Desgranges (2011) nos relata que:

O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura (DESGRANGES, 2011, p. 23).

Quantos aprendizados e percepções acontecem nessa relação com a apreciação? São leituras que dialogam em todos os campos, cognitivos, estético, perceptivo, emocional, logico, crítico e imagético. Enfim, uma experiência verdadeiramente complexa que proporciona novas visões de mundo.

Foto 8- Apresentação/ Primeira oficina



Fonte: acervo da autora

Professora 2:

Foi linda a apresentação! As meninas estavam muito caprichadas, tanto no físico, maquiagem, vestimenta. Como também na apresentação em si. Eu acredito que isso ajuda, não só aos alunos pararem e aprenderem a se concentrar mais, de maneira geral, mas terem compromissos também, principalmente porque as meninas são mais comprometidas. Isso é fala de alguns professores que dão aula para elas também. Além de colaborar também cognitivamente para que eles se desenvolvam melhor, porque acredito que a arte e os esportes ajudam em tudo isso. Agora, infelizmente, a gente não tem um espaço adequado que vocês possam trabalhar. Vocês vão improvisando. Você, principalmente, vai improvisando com roupa, com espaço, com tempo adequado para eles. E eles também se adaptarem e quererem. O mais importante eles quiseram. Isso já demonstra algo que eles nunca tinham tido antes. Então, também é uma oportunidade deles se identificarem nas áreas deles. É nessas coisas que a gente vai se descobrindo. A ter oportunidade também de ver uma arte cênica, porque eles não têm oportunidade de ir para o teatro. Cinema talvez alguns... Mas ao teatro poucos vão. Então, isso de parar, de esperar, de respeitar também. E compreender aquilo tudo, o cenário... São coisas que quem está assistindo também aprende. A partir desse trabalho que você fez, eles começam a ter mais autoconhecimento. Eles descobrirem o que podem e o que não podem. O que eles acham que não podem, mas eles conseguem se colocarem na cabeça que eles conseguem. Então, a mesma coisa é para o lado cognitivo. Eles começam a ter mais concentração. A calma, a espera ... Tudo isso ajuda. parte da aprendizagem, sim. Organizando o corpo, eles vão organizando as ideias consequentemente (PROFESSORA 2).

Nesse depoimento, vou me deter nos seguintes aspectos citados: elementos cênicos, autoconhecimento, estabelecer desafios e vencê-los, implicações cognitivas nessa relação com o fazer e, por fim, refletir a organização do corpo como organização das ideias.

Os elementos da cena foram coisas que marcaram essa experiência: o cenário, o figurino, a maquiagem, a música, tudo isso foi observado nesse experimento. A presença desses elementos trouxe mais curiosidade, interesse, desejo de querer compreender e aguçou o estado de concentração dos colegas.

“Autoconhecimento”, o que a professora nos indica com essa observação? Afirma Primo (2014, p.200), em um de seus artigos sobre dança que, “Conhecer as engrenagens do corpo, pensá-lo, analisá-lo, é pensar a vida”. Sendo assim, fazer arte é um exercício de se conhecer e, no caso da dança, temos uma série de desafios específicos como: explorar as possibilidades do movimento com o corpo testando limites, aprendizagens rítmicas, espaciais, diálogos corpóreos, enfim, todo um processo cinestésico que é posto em ação e, indo mais além, o que observo na fala da professora e também na afirmação de Primo são as implicações positivas que tais vivências promovem na vida e, conseqüentemente, na personalidade de quem dança.

Toda a vivência durante aquele período e a culminância com o trabalho cênico ocasionaram mudanças que tomaram parte na vida escolar das alunas, desde a relação com a aprendizagem, de modo geral, até a percepção delas mesmas como pessoas importantes e capazes. Uma espécie de autoafirmação e presença, outrora quase inexistente.

Aspectos da ordem da cognição também foram apontados nos dois depoimentos que nos revelam maior concentração, calma, paciência e, certamente, uma maior percepção em detalhes e conexão de informações. Isso também nos indica um crescimento na capacidade de análise das coisas e seus contextos.

Algo que chama a atenção, e acredito não ser à toa, é que os alunos que fazem aula de dança tem uma melhor desenvoltura na exposição das ideias, se comunicam mais e melhor, são mais disponíveis a trabalhos em grupos. Isso observei de modo particular, durante os três meses de vivência e, como pesquisadora atuante nos dois universos, sala de aula formal e aula de dança, posso afirmar que essa relação é notória.

O corpo como espaço de organização das ideias foi algo muito significativo na fala dessa professora, tanto por ter conseguido fazer a relação corpo-mente, um dos fundamentos da nossa proposta de pesquisa, quanto porque, para nós, essa observação permite perceber que a pesquisa conseguiu chegar aonde, de fato, mais importa, que é a percepção em relação ao seu próprio

espaço-corpo de forma consciente, abrindo caminhos e novas formas de inteligência, de ativações cognitivas, enfim de organização de pensamento. Entender o movimento como matéria e como ideia.

Merleau-Ponty (1994) citado por Ferreira (2010) diz o seguinte:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1994, apud FERREIRA, 2010, p. 55).

Conforme a autora, o corpo é base para todas as nossas experiências e, sendo assim, toda a nossa percepção se anuncia por meio dele e como tal, consciência e corpo andam juntos. Ou seja, segundo Ferreira (2010, p. 55), “deveremos pensar e experimentar um modo de existir, entendendo o corpo e seus atributos como elementos fundamentais para a construção do saber humano”.

Foto 9- Apresentação/Primeira Oficina



Fonte: acervo da autora

Foto 10- Apresentação/Primeira oficina



Fonte: acervo da autora

Aluna 1, turma 9º ano A do fundamental, idade 15 anos:

Eu achei muito criativo. Aliás, era Cecília Meireles, né?! Foi uma dança expressiva. Eles falavam direto: AS PALAVRAS VOAM. O que mais gostei foi da coreografia. **O que mais me chamou atenção foi a fala sem precisar falar. Foi a expressão.** Um trabalho como esse pode trazer conhecimento. Porque, por exemplo, antes dessa dança das meninas eu não sabia quem era Cecília Meireles e depois da apresentação eu pesquisei sobre ela. Outra coisa que eu acho bom é trabalhar junto. Foram as pessoas trabalhando junto. Foi o que mais gostei. Esse tipo de coisa traz o interesse e você achar que você é capaz de fazer aquilo também e você faz (ALUNA 1, 9º ano A).

Aluno 2, turma 8º ano B do fundamental, 13 anos:

Eu achei muito criativa essa peça. Muitos detalhes importantes. Tinha que se esforçar bastante. Eu vi uns movimentos ali bem bacanas. A entrada no chão, por exemplo, foi bem interessante, chamou a atenção. Ter uma apresentação dessas, assim, uma vez no mês seria bem legal. Uma dança e um teatro podem trazer cultura e causar uma grande influência na gente. Mudar nosso jeito de pensar (ALUNO 2, 8º ano B).

Aluna 3, turma 8º ano A do fundamental, 13 anos:

Eu achei interessante porque elas trabalharam muito com o movimento. As coisas que elas fizeram ficaram lindas! O significado dos movimentos delas tipo borboletas, pássaros... ficaram muito bonitos. O poema foi sobre coisas bem bonitas e que elas podem levar para a vida (ALUNA 3, 8º ano A).

Aluna 4, turma 8º ano A do fundamental, 14 anos:

Eu achei um dos pontos mais importantes a concentração das pessoas que fizeram o espetáculo. Também a movimentação, o gesto. E foi bonito porque gente da minha sala, por exemplo, R e da outra turma, G, ajudou muito elas a perderem a timidez e isso foi muito importante. Isso estimula outros alunos a fazer numa próxima vez (ALUNA 4, 8º ano A).

Aluna 5, turma 7º ano A do fundamental, 12 anos:

O espetáculo foi interessante, mesmo não conseguindo compreender. Os movimentos, as palavras foram interessantes. O que mais me chamou a atenção foi a coreografia. Um trabalho como este ajuda a desenvolver a compreensão e o aprendizado dos alunos com a arte. Não só com pintura, mas com dança, música e outros tipos de coisa (ALUNA 5, 7º ano A).

Aluna 6, turma 6º ano A do fundamental, 11 anos: “Eu entendi foi que a arte faz parte da gente. Eu gostei das meninas dançando, apresentando... falando da arte. A arte traz conhecimento. Traz coisas novas. A pessoa aprende. Pode fazer em casa e em vários lugares. A dança mostra que você pode conseguir aquilo que você quer” (ALUNA 6, 6º ano A).

Aluno 7, turma 6º ano B do fundamental, 12 anos: “Eu gostei muito porque traz uma cultura. Além da música, da dança, o movimento. Além de trazer atividade física para escola é muito bom para a cultura. O que chamou mais atenção foram os movimentos, a delicadeza” (ALUNO 7, 6º ano B).

Alguns tópicos presentes nos depoimentos dos alunos já foram discutidos anteriormente, porém considero importante expor, na íntegra, as impressões deles porque a compreensão deles, de acordo com suas diferenças de idades, reforçam não só que a fruição estética é importante em todas as faixas etárias, mas também que as leituras de mundo a partir da arte são necessárias para todos.

É compreensível quando alguns alunos dizem não entender o que viram, sobretudo, porque a dança, da forma como a trabalhamos, não é mesmo fácil de compreender com a razão apenas e, de certo modo, eles foram provocados nesse sentido. Fazê-los parar para perceber que há outras formas de se expressar e comunicar que fogem ao convencional foi o que mais intrigou e, ao mesmo tempo, atraiu. Ao final, as alunas que dançaram também conseguiram compreender isso.

O exercício da sensibilidade era visível em toda a plateia, pois o silêncio tomou conta, algo normalmente incomum nos eventos da escola. A plateia se comportou de modo tão respeitoso durante a apresentação, que observei o quanto isso influenciou positivamente na postura das alunas em cena. O corpo na cena foi naturalmente se dilatando, os pés foram ficando mais firmes. Houve de fato uma troca e isso foi tão importante quanto todo o processo de vivência da oficina.

Quando os alunos veem na dança uma forma de mudar o seu jeito de pensar, isso aponta o quão poderoso é esse universo e o quanto de potencial ainda está sendo desconsiderado nessas estruturas escolares. Se as linguagens artísticas têm um poder tão grande de mudança e, numa situação como essa, os alunos conseguem, inclusive, se perceberem como seres que podem (re)construir ideias, conceitos, percepções e valores, imaginemos o quanto de engajamento e vida a escola poderia pulsar se o corpo tivesse mais espaço nesse processo. O quanto de protagonismo poderia eclodir e refazer a noção de escola que temos.

No mínimo, teríamos uma escola viva e a apatia, hoje comum nessa relação, daria lugar a pessoas mais engajadas, críticas, potencialmente sensíveis, criativas, participativas e conscientes de sua importância em todos os aspectos.

Ainda sobre a percepção da plateia nos anuncia Velloso (2014):

A potência de ver ideias e questões sendo trabalhadas por outros além do seu, e de acompanhar o modo como uma informação lançada se transforma nas ações dos diferentes corpos em movimento, é algo que pode surpreender e extrapolar o que se planeja ou o que se tem como “objetivo”. Isso ocorre também em virtude de que os modos de apreensão da informação de cada participante ou estudante são tão distintos quanto os formatos corporais de cada um (VELLOSO, 2014, p. 222).

A partir da autora, observo que a apreensão de um espetáculo traz consequências tão ricas e diversas que pode nos surpreender. Por exemplo, a apreciação como fomento à pesquisa é uma observação que quero ressaltar na fala da aluna 1, turma do 9º ano A. Então, quando a aluna diz se interessar e pesquisar mais sobre Cecília Meireles depois de ter visto o espetáculo, é algo muito importante porque o interesse espontâneo pela pesquisa é algo raro nas escolas e nos alerta mais uma vez que o segredo, provavelmente, está na forma como trabalhamos para que o reclamado interesse aconteça.

Ninguém sugeriu a pesquisa, a aluna, conforme a autora acima, extrapolou os objetivos, ou seja, a apreciação daquele pequeno experimento gerou na garota o interesse pela literatura. Assim, observa-se a transdisciplinaridade acontecer. O interesse pode ser gerado de várias formas. Nem sempre é a falta de estrutura a vilã das aulas tediosas e sem sentido. É preciso antes de apontar, verificar como cada um atua e lida consigo na sua profissão.

Diz Freire (2006) segundo Souza (2010),

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006 apud SOUZA, 2010, p. 39).

Ensinar é movimento em todos os aspectos; é (re)olhar constantemente sua vida e interesses e tomar posse do que você acredita em respeito primeiro a si e depois ao outro.

3.2 A Segunda oficina, o segundo olhar...

Foto 11- Primeiro dia de aula/Segunda oficina

Fonte: acervo da autora

Conforme já citamos em outro momento, a proposta da segunda oficina seria mais curta e totalmente centrada no processo. No primeiro encontro, a boa sensação da expectativa vibrante nos olhos dos alunos já foi significativa. Era perceptível que esse seria um grupo muito aberto e disposto tanto quanto ou até mais que o anterior, porque, ao chegar à escola, os alunos já haviam organizado o espaço da sala para nossa oficina e estavam lá bem cedo, antes do horário marcado.

No teatro e na dança, quando vejo essa disposição espontânea é algo que chama atenção, sobretudo, porque além da postura de responsabilidade, enxergo o rito de preparação do espaço criativo como parte do processo prático e também metafórico da aprendizagem, pois preparar um espaço para um trabalho significa dizer “estamos aqui de peito aberto, desejosos por aprender, descobrir e trocar verdadeiramente a partir do nosso suor e de nossa entrega”. É como arar um terreno para plantar.

Certamente, a postura dos alunos em relação à segunda oficina deve ser também um reflexo da primeira experiência que, mesmo não tendo sido vivida por eles diretamente naquele momento, de alguma forma os tocou. Só depois, pude perceber que o trânsito no corredor, os olhares dia a dia para aquele grupo que preparava o espaço para as aulas de dança e a forma como isso acontecia, foi registrando nos alunos, que não estavam na oficina, muitas informações e reflexões importantes que só dimensionei depois quando comecei a segunda. A dança não acontece apenas para quem está na sala de dança, mas também para quem está fora dela e muito antes do resultado final.

Outro fato curioso é que um dos alunos que havia desistido na turma anterior voltou a participar nesta oficina e, dessa vez, ele mesmo explicitou que, na ocasião, não queria ter desistido e que isso só aconteceu porque os colegas faziam muitas piadas pejorativas. Por isso, ele acabou desistindo. Detalhe: ele era um dos que eu sentia que queria continuar na oficina

naquele momento. Ótimo é poder ter dado outra chance para mim, para ele e para outros meninos que, dessa vez, foram presença importante até o final.

Reforço mais uma vez que, a oficina anterior, mais de que eu poderia supor, foi fundamental para que pudéssemos compreender e revirar conceitos sem sentido arraigados na cabeça dos alunos.

A oficina seguiu, aproximadamente, a mesma dinâmica prática da primeira, porém com muitas diferenças como teria que ser, afinal, cada pessoa é diferente e cada aula também com adaptações, olhares e percepções específicas.

Como a oficina era mais curta que a anterior, dei ênfase ao trabalho de consciência do corpo: explorar o corpo no espaço de diversas maneiras e também a percepção de cada um trabalhando com o corpo do outro. Como na oficina anterior, sempre que propunha atividade em dupla ou pequenos grupos sentia uma adesão maior, nessa não foi diferente. Muito embora, nesse grupo, mesmo com algumas dificuldades iniciais de concentração, eles apresentavam uma postura mais séria e madura quando solicitava as investigações individuais de movimento.

Essa turma apresentou um desafio especial porque duas alunas com características comportamentais bem marcantes chamavam atenção: uma parecia ter algum déficit de aprendizagem porque tinha dificuldade de entender os comandos durante as dinâmicas na aula e a outra era extremamente tímida. Ela tinha dificuldades de olhar no olho e sempre que ia falar apresentava muita ansiedade e, por causa disso, gaguejava muito. Notei pelo comportamento dos colegas que elas pareciam sofrer certo *bullying*. De fato, era uma turma totalmente diferente. Um novo e instigante desafio.

Em alguns momentos percebi, sobretudo no início, que, sem querer, eu esperava delas a mesma resposta física que os demais apresentavam. Pouco a pouco, fui percebendo que precisava ter um olhar mais atento naquilo que elas podiam dar e, ao mesmo, tempo equilibrar a balança para que isso não significasse pensar que o que elas poderiam dar era menos que os outros.

Em paralelo, fui percebendo que esse trabalho era maior do que imaginava. No início, era comum, nas atividades solicitadas, alguns colegas as escantearem ou apresentarem certo ar de deboche das atividades realizadas por essas duas alunas. Na realidade, todos nós tínhamos que mudar de perspectivas, alunos e professor. O aprendizado e a experiência foi muito mais enriquecedora nesse sentido.

O trabalho foi árduo algumas vezes, mas nada melhor que o próprio corpo para nos fazer enxergar seja nas capacidades, seja nos limites, como cada um é diferente e, por isso mesmo,

capaz. Pensando bem, não existem limites, existem novos mecanismos de ativação das experiências e estas por si abrem novas possibilidades seja pessoalmente e/ou coletivamente para todos os envolvidos.

A dança em si é o espaço por excelência da expressão do corpo e quando o corpo vai promovendo desamarras, ela, a dança, se torna ainda mais poderosa porque é como se o corpo encontrasse um canal de autoafirmação, de presença, de identidade, isto é, de ideias. É, de fato, cognição porque é uma prática não de interferência apenas, mas de inferências relacionais que nos move o tempo todo em construções e reconstruções de “pensamentações” em todos os sentidos e planos.

Diz Najmanovich (2002):

[...] O que chamamos de experiência humana é algo que nos acontece e que decorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos numa linguagem, algo que acontece no espaço/tempo em que nos é dado viver e que cobra sentido unicamente em função da nossa história sociocultural, a que assumimos como sujeitos capazes de produzir sentido. E é justamente o corpo o mediador desses processos, o lugar de afetação e o território desde onde atuamos. *O corpo humano não é somente um corpo físico, nem pura e simplesmente uma máquina fisiológica; é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si próprio: um sujeito corporificado – um corpo subjetivado* (NAJMANOVICH, 2002, p. 94, grifo da autora).

O corpo como lugar das afetações, como lugar imediato e preciso do quê e quando se sente; como lugar de feitura, percepção e descobertas constantes. É, nesta perspectiva, que começo a esmiuçar a segunda oficina. Dessa vez, a partir do meu diário de professora observadora. Não detalharei todos os encontros, apenas os mais significativos e à medida que for transcrevendo as anotações do meu diário farei as intervenções teóricas, analíticas e, de modo transversal, as inferências com os diários dos alunos também.

3.2.1. Dia 15 de maio de 2017

Foto 12- Trabalhando em dupla/Segunda oficina



O início da aula se deu em dupla. Cada um teria que acionar as articulações do corpo do colega a partir do toque, começando dos dedos dos pés até os membros superiores. Um de cada vez. Percebi, desde a aula anterior, que eles não compreendiam bem, onde e como fazer para acionar cada articulação. Por isso, hoje decidi trabalhar em dupla. Além do fato de, intrinsecamente, ir facilitando a integração entre eles. Assim, tocando e visualizando o corpo dos colegas, eles podiam compreender melhor o que é flexionar, rotacionar e esticar.

Foi muito bom observar a reação deles ao tocar no outro. Inicialmente, houve receios e estranhamentos, mas logo me impressionou porque eles conseguiram realizar o exercício e compreenderam o que eu estava pedindo.

O contato com o corpo do colega é fundamental para a compreensão do próprio corpo e isso ficou nítido quando realizei a mesma atividade individualmente depois. O que fica evidente no relato do diário de bordo de um dos alunos:

Aprendi que dança não é somente movimento. Não. Dança tem a ver com as articulações, que você é capaz de fazer. Tem que se deixar ser levado pelos alongamentos e exercícios. Então, a aula de hoje foi bem prática, mas sobre usar o corpo que querendo ou não é você que comanda. Nós temos que aprender com nossas articulações, braço, tronco, perna, cabeça, quadril, etc. É sempre importante você comandar o seu corpo (ALUNO 1).

Para um segundo momento de aula, esse aluno me pareceu ter, de fato, compreendido teórica e praticamente o objetivo da aula, inclusive, com um nível de maturidade que considerei significativo. A postura dele durante os exercícios era de quem investigava o que estava fazendo. Eu via esse interesse também nos outros, porém nele pude observar com mais clareza quando a metodologia proposta começa a ser compreendida e vivenciada.

No segundo momento da aula, trabalhei com espaço e deslocamentos em diversas direções. Nos deslocamentos, os alunos, além de observarem o espaço, teriam que a partir dos comandos sugeridos, explorar a caminhada ora com o peso do corpo sobre a meia ponta, ora com o peso sobre o calcanhar e também exploramos a lateral dos pés da mesma forma. O trabalho envolvia espaço, equilíbrio, força e desconstrução da postura ereta ao caminhar.

Em seguida, expliquei: “se olharmos nossos corpos como tintas que pintam uma tela, os deslocamentos desenham linhas no espaço”. Então, acrescentei ao exercício essa observação e que, por consequência, eles explorassem também planos diversos: alto, médio e baixo. Assim,

depois de um tempo, pedi que eles construíssem uma pequena dinâmica de deslocamentos estabelecendo pontos no espaço.

Disse uma aluna: “Comecei a ver que dança e movimento fazem parte da nossa vida no geral. Aprendi também desenhos, espaços e linhas” (ALUNA 2).

Como diz Vianna (2002):

O corpo cria. Cria a si mesmo, quando refaz suas estruturas, quando se modifica, quando metaboliza alimentos. Cria as relações à sua volta, quando ocupa um lugar no espaço, se “achata” ou se expande, quando se expressa de forma verbal e não-verbal. Cria tensões e desejos, de alcançar algo, tocar em alguém, se retrair, agredir, fugir, acarinhar. Cria situações expressivas, quando dança, canta, representa, gesticula, imita, mimetiza. E cria fatos. Gera conhecimento (VIANNA, 2002, p. 26).

A partir da autora, observo que, nas relações de criações corporais, nos refazemos, tanto o aluno como o professor, e isso acontece porque nos expomos, ou seja, nos colocamos em ação. Sendo assim, quando nos colocamos em movimento, sobretudo na dança, expomos tudo, medos, inseguranças, força, equilíbrio ou o inverso dele também, desde uma simples caminhada no espaço ao total movimento, estamos sempre falando algo e refletindo sobre algo. Ainda que, muitas vezes, não se perceba.

Coloco-me junto do aluno neste espaço de observação e reflexão porque entendo que as duas oficinas, mesmo que tenham sido preparadas, elas não aconteceram apenas em uma direção: do professor para o aluno. Nela, me envolvi como sujeito propositivo, observador, “vivenciador” e que dialoga com o que é proposto pelo aluno. Tivemos uma aula que sua proposta de feitura também se movia. Assim o pensamento metodológico vivenciado nesta pesquisa se revelou como uma ação entre corpo, percepção e pensamento, seja por parte do professor seja nas atividades propostas aos alunos.

Quando falamos em Corpo-Olha-Sente-Pensa é importante observar que essa metodologia só se fundamenta sobre a atenta percepção do que acontece seja com o aluno/pesquisador, seja com o professor/pesquisador antes, durante e depois da aula. Quando a aula prática termina, não significa que o movimento terminou. Ao contrário, as ações interiores que organizam e registram as percepções corporais trabalham muito nesse sentido. Sendo assim, o que temos é: aprendizagem que extrapola a sala de aula.

Najmanovich (2001) diz algo que me identifico muito e suponho ser significativo para compreensão desse pensamento metodológico que, durante esta pesquisa, em vários momentos, vou construindo tal qual um processo de aprendizagem que nunca se fecha, porém a cada volta que dá, soma mais uma percepção:

Essa forma de conhecer a corporalidade supõe que participar dela implica, também, pertencer à temporalidade, ser no devir, existir em e por uma dinâmica de intercâmbios e transformações. Porém, não se trata já de um tempo domesticado, linear, único. Trata-se, sim, de uma temporalidade multiforme que inclui ritmos diversos e evoluções complexas, que aceita o acaso e o acontecimento como co-participantes na dramática da transformação (NAJMANOVICH, 2002, p. 101).

Estar nessa perspectiva dinâmica de intercâmbios e transformações enquanto professora/pesquisadora é, em verdade, por onde vinha me movendo a um certo tempo, mas só a partir desta pesquisa, estou conseguindo olhar, identificar, alargar e construir conexões teórico/reflexivas mais claras a respeito do assunto. E isso tem sido fundamental neste processo para mim e, principalmente, para os alunos.

“A dança movimenta o corpo e outras coisas. Eu percebi muitas coisas aqui. Com essa aula de hoje, eu sei que o melhor é dançar” (ALUNA 3) –disse uma das alunas que mais apresentava dificuldades por conta da timidez e outras questões. O que está nas linhas e entrelinhas do que a aluna tenta explicar? Muitas possibilidades de reflexões certamente, mas quero pensá-las a partir de Heidegger (1987) citado por Bondía (2002) em um de seus artigos, ao refletir sobre a definição da experiência na vida:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui *também*: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25, grifo meu).

É perceptível na escrita da aluna que ela fala da dança sob a perspectiva de um movimento que é aquele vivido na prática direta do corpo, mas também deixa claro que é algo que move nela outras coisas de ordem interna, isto é, que aciona outras percepções dela com ela e dela com o entorno. Quando Heidegger (1987) e Bondía (2002), por tabela, nos falam da experiência como algo que se apodera nesse estado de entrega que, nesse caso, é interessante perceber que implica em um padecimento ativo, envolvido. Eles me parecem tocar em algum ponto do que a aluna coloca nas entrelinhas de sua fala.

Uma dança que move a aluna a enxergar outras coisas com e via corpo, longe da concepção de corpo objeto descontextualizado, partindo dos autores da citação, é uma experiência que chamo de “alcançamentos do sujeito”, no sentido da entrega da experiência.

Mais uma vez, retorno ao pensamento metodológico Corpo-Olha-Sente-Pensa e percebo que essa metodologia, de algum modo, também está enraizada nessa concepção de experiência como encontros e vivências de verdades que reverberam num corpo pensante.

3.2.2 Dia 22 de maio de 2017

Foto 13- Quarto dia de aula/Segunda oficina



Fonte: acervo da autora

Hoje, iniciamos o alongamento a partir de deslocamentos no espaço. De modo que, alongamento e aquecimento, de forma gradativa e crescente, iam acontecendo dentro da dinâmica proposta.

A soma de conteúdos e percepções, a cada encontro, vai ficando mais clara, consequentemente, o corpo e o movimento dos alunos começam a denotar isso. Postura, ombro, coluna, a forma como pisa no chão, melhor distribuição física no uso do espaço, o reflexo a partir do som, bem como dos comandos, a interação com o outro em movimento começa a acontecer de forma mais fluida.

Uma vez aquecidos, os conduzi para um exercício que intitulei de bolha. Cada aluno teria que se deslocar no espaço como se estivesse dentro de uma bolha imaginária e a tal bolha se deslocaria em função do movimento. A pele da bolha era flexível, por isso, o movimento poderia expandi-la em direções diversas. Sempre que necessário, havia uma parada para acrescentar ou propor algo novo dentro da dinâmica proposta.

Interessante observar que, quando utilizo uma dinâmica com um objetivo claro a partir de uma ideia quase material na execução de uma atividade de investigação corporal, observo que os alunos conseguem acionar de forma mais direta e clara todas as musculaturas; todo o corpo se conecta em prol do objetivo e a complexa relação entre músculos/articulações/flexões/direções/espaço é acionada e os canais da percepção se preparam

dando espaço no corpo/cérebro para o conhecimento vivo, encarnado. Isto é, para percepção-cognição por excelência, é importante frisar que esse nível só é possível se o professor for observador e instigar os alunos a entenderem enquanto fazem o que estão fazendo com seu próprio corpo.

Trechos dos diários de alguns alunos sobre a aula:

Aluna 4 “Hoje eu aprendi a criar a própria coreografia sem tirar o pensamento do balão. Pra fazer quase igual como se estivesse carregando o balão. Foi muito bom!! Além disso aprendi muito mais coisas, dinâmica, trabalhar no espaço e entre os outros.”

Aluna 5 “Hoje, aprendi como dar força para o corpo. Aprendi nisso sentir o corpo, dar energia para ele. Hoje confesso não estava preparada para aula, mas depois disso me ajudou a ter controle de mim. Quero agradecer porque amei.”

Aluno 6 “Na aula de hoje, aprendi a saber onde você quer chegar com seus movimentos.”

Foto 14- Registrando diário de bordo/Segunda oficina



Fonte: acervo da autora

Fica claro nos depoimentos dos alunos acima que a experiência corporal estava provocando não só uma experiência direta no que tange ao físico, conforme sinalizamos em outro momento, mas uma percepção corporal que vai além. Como diz Merleau-Ponty (2011, p. 281) “a sensação observemo-la de tão perto que nela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo.”

Do exercício individual na dinâmica da bolha sugeri que, em dupla, eles continuassem a mesma atividade. Percebi uma espontaneidade maior na relação corporal desenvolvida entre eles, mais desenvoltura e consciência também. Diferente de outros momentos, a disposição e

uso do espaço ocorriam de forma mais equilibrada e densa, além do prazer e envolvimento ao trabalhar em conjunto estampado na expressão deles.

O exercício se desdobrou em uma experiência coreográfica que foi compartilhada e, em seguida, vivenciada por todos. Ou seja, todas as duplas passaram pela experiência de aprender o que todas as outras duplas realizaram. Há dias marcantes e este foi um.

Os alunos ficaram surpresos com o resultado da aula naquele dia devido a fluência na construção coreográfica experimentada. Algo que certamente era reflexo das aulas anteriores de consciência corporal.

A participação dos meninos foi significativa porque os vi não apenas como reprodutores das ideias propostas pelas meninas, como muitas vezes aconteceu na primeira oficina. Eles tinham papel criativo e trabalhavam em conjunto de forma muito tranquila, madura e ativa.

As duas meninas que apresentavam mais dificuldade, conforme citei no início, a partir da minha postura firme, atenta e insistente, foram sendo incluídas com uma tranquilidade maior do que supunha. Fui muito insistente no que tange a importância de cada um com as suas particularidades, porque só as diferenças nos fazem crescer em perspectivas e possibilidades. E isso era um mérito que tínhamos que aproveitar.

Noto que, diferente dos adultos, os alunos de hoje estão cada vez mais abertos e disponíveis aos diálogos das diversidades, sejam elas de orientações sexuais, físicas, religiosas e intelectuais. Isso é algo que precisamos aprender com eles. Ainda que, diga-se de passagem, os tempos pareçam, contraditoriamente, ser da volta às intolerâncias.

Em relação aos conteúdos e possíveis adaptações durante o percurso das aulas, no tocante às meninas em questão, nem foram assim relevantes porque, na realidade, o planejamento existia, mas era aberto ao que diariamente observava na ação da aula. Isso sempre foi uma prática quase automática em minhas experiências, mesmo antes da escola formal.

Agora, considero fundamental registrar que a minha percepção em relação a elas mudou em todas as situações, seja na oficina de dança, seja na sala de aula formal nas aulas de arte. Por várias vezes, interrompia e mudava o foco de uma discussão em sala no sentido de construir um novo olhar com os alunos sobre o respeito ao outro com suas peculiaridades. E isso eu passei a perseguir com mais ênfase. E elas perceberam. Não à toa, passei a trazê-las para uma maior participação nas aulas.

Percebi, durante a oficina, que os diários de bordo de uma delas eram quase sempre os mais longos, com mais informações tanto práticas quanto subjetivas do que lhe havia proporcionado a aula. Num determinado momento, resaltei numa roda de conversa, ao final da

aula, a excelente produção dessa aluna. Notei que isso surpreendeu a turma. A partir de então, ao final da aula, comecei a dar mais espaço e atenção a escrita observada nos diários de cada um. Solicitei, algumas vezes, que alguns lessem o que escreveu. Isso foi muito importante para todos e para essa aluna sobremaneira, pois parecia que, pela primeira vez, os colegas começavam a olhá-la com admiração.

A mudança na postura dessa aluna que, no início, quase não olhava para os colegas, começou a mudar e, conseqüentemente, ela foi conseguindo falar nas rodas ao final da aula. Sua participação significativa colaborou seja na relação dela com ela, seja na relação da turma com ela e vice-versa. O seu empenho nas aulas de dança só crescia.

Segue um dos diários da referida aluna:

Hoje foi o melhor dia. Com o toque, eu observei que temos que confiar no que a gente está fazendo. Confiar nos nossos atos. Prestar muita atenção no que a professora diz para fazer. Hoje, foi o dia mais legal porque temos que confiar no que a gente diz e faz. Ter concentração no que fazemos aqui na sala. Eu estou aprendendo o que eu não sabia que tinha para nos fazer melhorar. Foi o melhor dia de todos. Não só aqui temos que confiar, mas em todos os lugares.

Pretendo dialogar com o que nos traz a aluna em seu diário a partir de duas teóricas: Ostrower e Dascal. Esta última teórica também comunga com o pensamento fenomenológico de Merleu-Ponty em seus estudos sobre corpo.

Diz Ostrower (2014):

Formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. [...] Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura (OSTROWER, 2014, p. 51 grifo do autor).

Segue Dascal (2008):

Seguimos a trilha aberta por Maurice Merleau-Ponty, segundo o qual toda técnica corporal amplia a metafísica da carne. É necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas, sim, um entrançado de visão e movimento. E a consciência em si é compreendida não à maneira do *cogito* cartesiano “Penso, logo existo” (Cogito, ergo sum), mas por meio de suas relações com o corpo: consciência é comportamento (DASCAL, 2008, p. 43).

“Eu estou aprendendo o que eu não sabia que tinha para nos fazer melhorar”, esta fala da aluna em um trecho do diário, me parece de um significado que merece reflexão. Primeiro porque ela não fala apenas de algo novo que está aprendendo, mas de algo que importa

transformação, como diz Ostrower (2014) na citação acima. De uma experiência que, no acontecer, mexe com a matéria visível e invisível.

O que está no corpo que proporciona melhoras para além dele? A que melhoras a aluna se refere? Elas, as melhores, são a aluna em que medida e como se apresentam fisicamente? Essas perguntas rondaram meus pensamentos. Corpo-Olha-Sente-Pensa digo, para mim, mais uma vez. As respostas dessas perguntas estão na ação, no comportamento, na consciência. Como diz Dascal (2008), a partir de Merleau-Ponty, é um corpo que trama relações. Eu diria, inclusive, a partir dele, que seria uma corporalidade de **visões em movimento**. Visões estas que a aluna, no transcorrer das vivências, entre a pela e alma, começa a tramar.

3.3 Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP): um pensamento metodológico

O corpo, como local de relação e por relação, entendo desde a entrada na sala de dança: a postura em relação aos colegas, a relação com o preparo da sala para a nossa vivência, a forma de andar e se posicionar em todos os momentos da aula; a atenção e a desatenção como elementos de reflexão. O corpo fala sim. Disso já sabemos, mas como ele fala e como o compreendemos?

Quando se trabalha com o corpo, o tempo e as vivências vão se encarregando de algo que não é fácil traduzir em palavras. É como se uma pedagogia intrínseca existisse na ação do corpo. Nesse caso, uma pedagogia que é capaz de atuar no corpo de quem faz e mais aguça uma percepção e sensibilidade tão específica que ao professor, que realmente teve experiências significativas e possui uma relação de identificação verdadeira com esta área de conhecimento, acaba sendo tomado por uma acuidade específica no olhar para o corpo.

Ao longo do tempo e das práticas, fui observando esse refinamento no olhar para o corpo presente em muitos coreógrafos e bailarinos com os quais convivi. Isso, muitas vezes, até intrigava porque parecia estar diante de um olhar de tamanha capacidade de penetração que impressionava.

Quando comecei as minhas experiências como professora, seja em ambientes formais e informais de educação na área da dança e do teatro, pouco a pouco fui percebendo em mim algo do que outrora havia observado em colegas de dança com os quais trabalhei. Tais percepções foi tomando corpo nesta pesquisa e, assim, pude perceber que isso apontava uma atitude específica de pensar e trabalhar com a dança.

Ao longo dos estudos teóricos e das práticas nesta pesquisa, num determinado momento, observei que um pensamento metodológico, isto é, uma forma de atuar tanto nas atividades práticas, quanto nas proposições e provocações no decorrer da aula começaram a me fazer enxergar um possível pensamento metodológico que regia minha prática na dança o qual chamei de Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP).

No decorrer da pesquisa, fui buscando identificar quais seriam os possíveis fundamentos desse pensamento metodológico. Mesmo sabendo que esse aspecto, por si só, caberia uma investigação mais específica, porém também percebia que o presente trabalho já me possibilitava apontar caminhos. Assim, farei uma ponte com alguns teóricos abordados no segundo capítulo no intuito de iniciar um esboço de possíveis fundamentos concernentes ao pensamento metodológico proposto.

Merleau-Ponty (2011) nos apresenta o conceito de Reversibilidade que, em palavras resumidas, seria uma espécie de circularidade que está presente em nós humanos e, consequentemente, na forma como dialogamos com tudo ao nosso redor. A reversibilidade conforme Merleau-Ponty (2005, p.20, grifo do autor) ocorre quando “entre o ver e o visível, entre tocante e tocado, entre um olho e outro, [...] entre um lado e outro, entre a mão e a mão uma espécie de entrecruzamento [*recroisement*] tem lugar”. A noção de cruzamento, relação e intermitência que parece estar implícita no conceito desse filósofo chama a atenção para nosso pensamento metodológico no aspecto das percepções acionadas neste pensar que envolve o corpo em todos os seus sentidos. Trabalho este que visa, entre outras coisas, que o aluno, enquanto experienciador e observador ao mesmo tempo, vá construindo uma noção e consciência de si.

Bausch se conecta nos aspectos que outrora citamos com um trabalho em torno de um corpo questionador e reflexivo e nas perguntas e respostas muito presentes em seus processos criativos, mas que, nesta pesquisa e pensamento metodológico, estariam associados ao processo diário nas práticas corporais nos quais questionamentos como: Por que me movo? Para que me movo? Como me movo? Como sou eu me movendo? Como eu ando? Como meu corpo interage e o que registra? Essas perguntas diriam que foram o ponto de partida para compreensão desse pensamento metodológico de ensino que percorro.

No que tange a biologia do conhecer com Maturana e Varela, diria que o aspecto mais expressivo de conexão com esse pensamento metodológico de ensino seria a defesa em toda epistemologia desses dois teóricos em relação a um corpo que é cognição e que é capaz de se auto organizar e, por isso, criar e se recriar. Tal capacidade está em cada mínima parte de nossa

biologia e que, cada parte, por si e em relação com todo, sem que este seja uma determinante para seu aprendizado, carrega a capacidade de conhecer, de pensar. Isso explica o que pretendo dizer com a palavra PENSA dentro do pensamento metodológico aqui proposto COSP, porque exatamente o “pensar” é nessa dimensão proposta por eles, um pensar de corpo inteiro.

O surgimento desse pensamento metodológico de ensino nos parece indicar uma postura de pesquisa na qual o sujeito dela não está de fora a olhar para seu objeto investigativo, ao contrário, é com ele envolvido na ação que essa articulação se tornou possível.

Diz Najmanovich (2001):

Ao questionar a polaridade excludente sujeito-objeto ou seu equivalente corpo-mente, avançamos para um novo espaço cognitivo. Já não se trata de indicar novos lugares no velho mapa da modernidade, e sim que os desenvolvimentos contemporâneos exigem a construção de um novo espaço cognitivo, em que corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes. Só um novo espaço cognitivo poderão recuperar sentido as produções teóricas e instrumentais deste final de século: a simulação e a realidade virtual, as redes sociais e as tramas urbanas, o corpo emocional e a mente corporalizada (NAJMANOVICH, 2001, p. 8-9, grifo da autora).

Observo, no texto acima, uma relação de sujeitos implicados, presentes e conscientes na construção de suas experiências, que são suas vidas e, neste caso específico, seriam as suas pesquisas. É clara afirmação da autora no sentido da necessidade de se recuperar o sentido nas produções teóricas, sentido este que, provavelmente, solicita do pesquisador mais comprometimento e verdade no que se propõe a fazer.

A partir do pensamento metodológico COSP foi se desenhando uma forma de registrar e perceber os alunos a partir dos detalhes nas ações corporais, olhar, colocações e posturas, desde o início da aula até depois da aula, inclusive. A observação após a aula parecia facilitar, uma vez que os alunos estavam sem uma preocupação específica e aí conseguia captar as mudanças neles de forma espontânea, como em alguns momentos cito nas análises dos diários.

A abertura da complexa teia dos sentidos dentro do espaço/corpo desde um ombro fechado ou aberto demais, a firmeza ou não no andar, a postura do esterno, da cabeça, o toque das mãos, enfim, quando tudo isso está em movimento, tanto as forças quanto as fragilidades aparecem e vão abrindo as portas da percepção sejam elas corporais e subjetivas. Tais percepções também dialogam e se expandem no espaço/escola, no espaço das relações com os outros conforme podemos observar na imagem abaixo.

Foto 15- Trabalhando em equipe/Segunda oficina

Fonte: acervo da autora

No trânsito dessas observações corporais, o pensamento metodológico foi tomando forma. Corpo-Olha-Sente-Pensa, ou podemos alterar essa ordem também para: Olha-Corpo-Sente-Pensa, Sente-Corpo-Olha-Pensa e ainda Pensa-Corpo-Sente-Olha. A ordem, nessa proposição, apenas importa no sentido de observar por onde a percepção toma seu primeiro sinal, porque o quarteto sensitivo todo é importante. Não há hierarquia. Eles trabalham como uma orquestra, na qual o maestro é apenas aquele que dá o primeiro comando e depois o trabalho acontece em diálogos constantes.

Para compreendermos melhor, na prática, o pensamento metodológico COSP farei um recorte descritivo de um momento de aula para tentar materializar melhor o referido conceito. Desde o alongamento, enquanto vou dando os comandos para trabalhar determinada articulação, à medida em que vou fazendo junto com eles, vou sugerindo que eles observem o que estão fazendo, porém faço isso a partir de paradas durante o fazer para que as perguntas e observações ajudem na construção das observações pessoais dos alunos. Também solicito paradas para observar algum colega realizando determinado trabalho. Nos momentos dos deslocamentos no espaço da sala seja com improvisos de movimento ou com deslocamentos sugeridos a partir de determinada parte do corpo, as perguntas continuam sendo feitas em momentos centrais das dinâmicas de experimentação corporal e também a partir das proposições corporais ora observadas.

O que ocorre nesse procedimento de aula é que observo que a solicitação da conexão frequente de olhar, o que se faz, aciona mais rapidamente as percepções sensoriais ao mesmo tempo em que se estimula as conexões cérebro e corpo de modo mais fluido. Isso promove aprendizagens que se percebe no corpo e na ação do aluno que, nesta perspectiva, se coloca, mesmo sem saber, como pesquisador de suas próprias capacidades corporais e intuitivas.

Para orquestrar esse trabalho da percepção, o professor precisa estar nesse mesmo lugar de observação em relação às suas experiências. Digo isso, mais uma vez, porque o olhar de cada professor, por mais parecido que seja, ainda que tenham tido as mesmas referências e vivências de técnicas, suas práticas nunca serão iguais. Sendo assim, cada prática de um profissional revela uma série de questões que vão desde a forma como ele lida com o seu próprio corpo e suas experiências técnicas às reflexões que ele como pessoa, artista, educador e tantas outras funções que exerce engendra nas suas ações profissionais e cotidianas.

Velloso (2014) sobre a percepção do docente/artista baseada nos estudos de alguns teóricos também artistas como José Gil, Kuniichi Uno e Lepecki, diz o seguinte:

Tanto em José Gil quanto em Kuniichi Uno, a experiência de abrir o corpo parece articulada a um esgarçamento que provoca uma espécie de afetividade – em um sentido amplo – e que se refere também a uma habilidade de sentir, perceber e agir de modos diferenciados em relação às coisas e aos outros. Essa afetividade é entendida aqui como uma sensorialidade expandida e mais intensificada no corpo, como menciona Lepecki (1998, p.15), ao esclarecer sobre um fenômeno ocorrido com artistas da dança portuguesa durante a década de 1990: “a hipersensibilização do criador, do performer, permite que estes percepcionem subtis tremores tectônicos, antecipem ventos de mudança, sintam as mais suaves alterações nos ares anunciando uma futura tempestade no campo social” (VELLOSO, 2014, p. 224).

Quando Velloso (2014) traz, dessa forma a experiência do corpo no trabalho desses artistas e pensadores, ela reforça a ideia de cognição presente no corpo. Assim, ressalto que, nesta pesquisa, quando falo em corpo-cognição estou me referindo ao assunto no processo de aprendizagem do aluno na escola. No entanto, considere a reflexão significativa porque a autora fala num corpo que, ao dançar, gera nele mesmo um tecido de sensorialidade diferenciado e isso, do ponto de vista da aprendizagem, é muito significativo e até transformador diria.

A dança – um canal refinado de percepção – é o que nos parece insinuar a autora. Uma experiência corpórea/cognitiva de forma clara e trazendo bem a mostra como o tecido corporal se relaciona, registra e pensa. Isso tem tudo a ver com pensamento metodológico Corpo-Olha-Sente-Pensa.

Para aprofundar os aspectos expostos como a sensorialidade e a afetividade, anunciados por Velloso (2014) no que tange ao corpo que dança, também considero inerentes ao processo deste trabalho de pesquisa e do pensamento metodológico em construção. Sendo assim, trago Braga (2006), pesquisadora sobre metodologia nas artes cênicas, para colaborar na referida reflexão. Diz ela:

Estudo-o, conheço-o para perceber o que ele me possibilita como ser humano (estético também). E, desse modo sinto-me potencializada na sensorialidade (emocionalidade e ato), na linguagem artística e na convivência com o outro, já que o teatro *e a dança* (grifo meu) me propiciam o encontro humano (BRAGA, 2006, p. 80).

A forma como abordo o pensamento metodológico aqui apresentado advém desse encontro com o humano em conexão com uma sensorialidade que acredito que são reflexos de uma prática que também estão na vida cotidiana como pesquisadora/docente/artista.

É um olhar perceptivo que pressupõe engajamento, afinidades, envolvimento, trocas e construções que acontecem em e com o outro. A respeito disso, Nóbrega (2015) baseada no pensamento de Merleau-Ponty toca em alguns pontos que quero destacar:

O corpo se move e, ao fazê-lo, desdobra-se em traços, descrições, expressões. A visão não é uma operação de pensamento, um mundo de idealidade. Imerso em seu corpo, ele mesmo visível, o vidente não apenas se apropria do que vê, mas também abre seu mundo, ele que olha todas as coisas pode também olhar-se. Esse paradoxo da relação corpo e mundo, daquele que toca e é tocado, constitui-se não de modo transparente a si mesmo, mas como inerência. Assim, as coisas fazem parte da configuração da carne, e o mundo é feito do mesmo estofado do corpo (NÓBREGA, 2015, p. 92).

A primeira coisa: “O corpo desdobra-se em descrições”, como podemos aproximar isso da relação corpo-aprendizagem? Quando os alunos traçam um caminho poético e começam a dar vida a uma determinada ideia, no caso da dança, observamos que a construção do corpo e as discussões tanto teóricas, quanto práticas, num processo criativo, geram, a cada instante, novas impressões corpóreas que são registradas e que se desdobram em novas conexões físicas, sensoriais, emocionais e racionais. Observo certa agilidade que, acionada pela dança, gera, no âmbito cognitivo, uma rapidez em formular e conectar ideias, isto é, promovendo uma amplitude de pensamentos, articulação e atuação.

Outro aspecto que destaco em relação à citação anterior e esse trabalho é o trecho em que autora diz “Imerso em seu corpo, ele mesmo visível, o vidente não apenas se apropria do que vê, mas também abre seu mundo, ele que olha todas as coisas pode também olhar-se” (NÓBREGA, 2015, p 92). O que percebi ao longo do processo é que, de fato, o trabalho com a dança desenvolve mecanismos específicos de percepção, gerando outras formas de se perceber, enxergar o mundo e articular o pensamento, inclusive, de forma mais crítica e atenta. Observei, por exemplo, que, ao longo da oficina, eles foram tomando consciência de uma série de questões existentes na escola que os incomodavam. Isso começou a surgir nas rodas de conversa ao final da aula. Mais uma vez, observo como a dança provoca um estado tal de presença que

dissonâncias e aberturas no campo do corpo-percepção reverberam no corpo-crítico de cada um.

Conforme diz Marques (2012):

O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. Ao contrário do que nos oferece o senso comum, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos “auto expressemos”, “desanuvie as tensões”, “sintamos o íntimo da alma” (Marques, 1989). Isto não quer dizer que o trabalho com a dança não envolva emoções, os sentimentos, a sensibilidade. A dança, como forma de arte, está engajada com o sentimento *cognitivo* e não somente com o sentimento afetivo – ou liberação de emoções (Reid, 1981, 1986). Em nossos corpos, dançando, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais para que possamos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética (MARQUES, 2012, p. 27-28).

Em outras palavras, Marques (2012) nos mostra que a dança está conectada com o ser humano e, nele, interfere associando e abrindo espaços de ampliação e conexões neuronais que se desdobram em percepções estéticas e críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo as considerações finais sobre duas óticas: as de ordem interna do pesquisador com sua lida e construção da pesquisa e as de ordem também interna, porém internas no tocante à pesquisa. Nesse caso, o “interno” se diferencia do primeiro porque teria relação com os objetivos diretos da pesquisa e, por isso, associo a um pensamento interno/externo da pesquisa em si, uma vez que os primeiros não precisam estar diretamente descritos na pesquisa, mas fazem parte do que move o pesquisador a fazê-la.

Segue, primeiramente, o interno mais interno que eu conseguir amadurecer por meio deste trabalho: a pesquisa como espaço de crítica, resistência e voz; resistir e atuar no que se acredita, neste caso, específico, serviu para que eu retomasse a força no sentido de persistir, encontrando caminhos para trabalhar com a dança dentro da escola; além disso, a investigação aprofundou as minhas percepções sobre meu trabalho e minha atuação; compreendi também que, para uma prática pedagógica significativa e mais verdadeira, é fundamental que ela parta de suas percepções sobre suas experiências e que os amparos intelectuais são necessários, mas eles só ganham sentido se algum sentido fizer para você enquanto pessoa e pesquisador. Ainda sobre esse último aspecto, entendo que a prática se edifica como um caminho metodológico se seu olho e todos os outros sentidos estiverem abertos a mim e ao outro que está ao meu lado.

Quanto ao aspecto interno/externo da pesquisa que, nesse caso, identifico na forma como as oficinas reverberaram nos alunos e na escola como um todo, pontuo as seguintes considerações: percebi que os alunos conseguiram alcançar um corpo atento e reflexivo, tanto sobre si mesmos, quanto em relação a seu contexto; observei que a experiência com a dança ajudou os alunos a expandirem o espaço das percepções, gerando uma postura diferenciada em relação ao conhecimento em vários âmbitos e matérias; compreendi a relevância e a necessidade de trabalhar com a dança no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de um corpo pensante, criativo, reflexivo e questionador; percebi também a necessidade da fruição estética da comunidade escolar comum um todo; observei a conquista do respeito e compreensão dos colegas; a quebra de preconceitos a respeito da dança entre os meninos e a abertura de novos olhares sobre a dança na escola.

Obviamente que há muito por trilhar, mesmo porque essa pesquisa é uma pequena parte de muitas outras histórias que, se não estão ocorrendo, algum dia ocorrerá. Freire, citado por Cortella (2011), reflete algo significativo que nos reconforta a respeito do tempo e do agir:

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer (FREIRE apud CORTELLA, 2011, p. 09).

Mesmo existindo muitos entraves a se dissolverem, no que tange ao campo da dança na educação, ainda assim, cada passo se constitui num degrau alcançado para que se possa prosseguir.

A reflexão é muito simples e clara e o que fica de mais significativo é que não posso “alugar” ao amanhã o que hoje pode ser feito e vice-versa. Certamente, este estudo também é um reflexo de possibilidades que só hoje consigo discorrer, por mais que as inquietações já existissem há muito tempo. Dessa forma, entendo que há o tempo de refletir, encontrar os caminhos, fazer, refazer, digerir, compartilhar, seguir e recomeçar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Claudia Castro. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. In: **Griot - Revista de filosofia**. Vol.6, n.2. Salvador: 2012. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/griot>. Acesso em 05 jan. 2017.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Vol. 3, n. 7. São Paulo. 1989. p. 170-182. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf> Acesso em 22 fev. 2017.

BATESON, Gaston. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Campinas: 2002. p 20-28. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27501903/>>. Acesso em 25 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. 3º e 4º ciclo do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar 2º versão revista. Área de linguagens, componente curricular arte, dança. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Proposta final 3º versão. Área de linguagens, componente curricular arte, dança. Brasília, 2017.

BRAGA, Bya. Raspas e restos me interessam. In: CARREIRA, A. [et al] (org). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p.78-81.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

DASCAL, Miriam. **Eutonia**: o saber do corpo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martin Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. A dança-teatro: preparo e pesquisa em movimento. In: **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff. São Paulo: Annablume, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Mattos Pires. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. In: **Revista Ciência & Cognição**. [on-line]. Vol 15, n. 3. São Paulo: dezembro de 2010. p 47-61. Disponível em: < <http://www.cienciasecognição.org>> ISSN 1806 – 582. Ensaio. Acesso em 23 fev. de 2017.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola**: brincadeiras, jogos e desenhos. 6 ed. Pelotas: Editora Universitária-UFPel, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FLORENTINO, José.; FLORENTINO, Fátima Rejane Ayres. Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade. In: **Revista digital**, 12 (113). 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd113/o-corpo-na-contemporaneidade.htm>> Acesso em: 03 de maio 2017.

GARCES, Marina. Maurice Merleau-Ponty lido por Marina Garcés no curso “Biblioteca aberta”. Espanha, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20>> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

GIL, José. **O movimento total**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca do teatro pobre**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dança-educação ou dança e educação? dos contatos às relações. In: **III SEMINÁRIOS DE DANÇA: Algumas perguntas sobre dança e educação**. TOMAZZONI, Airton.; WOSNIAK, Cristiane.; MARINHO, Nirvana. (Orgs). Joinville: Nova Letra, 2010, p. 25-36.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore de conhecimento do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MEIRELES, Cecília. **As palavras voam: antologia poética de Cecília Meireles**. Bartolomeu Campos Queirós (org.). São Paulo: Moderna, 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza.; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. In: **Revista brasileira de educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Programa de Pós-graduação em Educação, 2004, p. 125-137.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)Pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 folhas. (Programa de pós-graduação em dança) – Escola de dança, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite. (Org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Capítulo 5, p 89-110.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...**Natal: IFRN, 2015.

_____. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Revista Estudos de Psicologia**. Vol. 13, núm. 2, agosto. Natal: Universidade do Rio Grande do Norte, 2008, p. 141-148.

_____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículos. In: **Revista científica Educação & Sociedade**. Vol. 26, núm. 91. Campinas. maio-agosto, 2005, p. 599-615.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRIMO, Rosa. Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência. In: **Revista Ouvirouwer**. Uberlândia, Vol 10, n. 2. jul./dez. 2014. p. 196-204. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouwer/article/view/27850/17281>> Acesso em 25 de fev. 2017.

ROPA, Eugenia Casini. **A dança e o agit-prop**: os teatros não teatrais na cultura alemã do início do século XX. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Luiza Monteiro. Entre a dança e a educação. In: **Revista Ouvirouwer**. Uberlândia, Vol. 6, n. 1. jan./jun. 2010. p. 36-45. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouwer/article/view/8220/5278>> ISSN 1983– 1005. Acesso em 25 de fev. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: **Revista científica-UNICAMP**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril. 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/32365/1/S0101-32622001000100005.pdf>> Acesso em 25 de fev. 2017.

_____. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: **Revista Pensar a Prática**, [S.l.], v. 6, nov. 2006. ISSN 1980-6183. p. 73-86. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/2648>>. Acesso em: 17 de ago. de 2017.

_____. A tal “dança criativa”: afinal que dança seria? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (orgs). **SEMINÁRIOS DE DANÇA**: Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 40-46.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

VARELA, Francisco. **Aprender a aprender**: a mente não está no cérebro. Conferência mediada por Fernando Flores. Chile, 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7-UEzjFT4eA&t=3300s>>. Acesso em 11 jan. 2018.

VELLOSO, Marila. Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação. In: **Revista Ouvirouver**. Uberlândia, Vol. 10, n. 2. jul. 2014. p. 220-228 Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32047>>. ISSN: 1983-1005. Acesso em 23 de fev. 2017.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. (org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-34.

ANEXO A– RELATOS DOS ALUNOS DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA OFICINA DE DANÇA

Aluna: R.

Idade: 15 anos

Dezembro/2016 (Primeira oficina)

Aprendemos a ficar em comunhão. A lidar com a situação das brigas entre o grupo. Amei fazer novas coisas na escola. A escola precisa disso mesmo! Novas coisas! Isso é também uma oportunidade de conhecer nosso talento.

Falando da dança aprendemos o movimento no corpo, onde ele ficava acomodado. Aprendemos também a ficar mais equilibradas. Para conseguir passar por muitos exercícios é ruim, mas tem que movimentar. Amei mesmo fazer essa dança!

Falando sobre a música onde a gente tinha que sentir a música para fazer toda coreografia. Onde a gente parava para ouvir. Parar para ver as colegas com novas coreografias foi muito bom.

Aluna: M. L.

Idade: 14 anos

Dezembro/2016 (Primeira oficina)

Essas peças que participei me trouxeram uma visão diferente de se comunicar com as pessoas. Até meu comportamento só veio a melhorar; fiquei mais solta na forma de me comunicar.

Eu acho que fazer uma coisa diferente sem está no nosso “roteiro” da vida, isso só vai trazer coisas positivas para a pessoa que faz.

Acho muito importante essas atividades nas escolas porque ajudam muito às pessoas a interagir com os amigos e até ajuda mais na frente no trabalho. Praticar coisas diferentes é ótimo!

Existem pessoas que não tem jeito para interagir com os amigos e até com a família. Por isso, a gente tem que praticar sempre coisas novas porque o mundo só quer isso, coisas novas!!

Devia ter isso nos bairros e escolas porque ajuda muito na interação das pessoas na sociedade. Os jovens de hoje em dia só quer está no celular né?! Não se interessa em fazer coisas novas. Isso também pode ajudar muito esse lado nosso de tentar fazer coisas novas.

Aluno: A.
Idade: 13 anos
Junho/2017 (segunda oficina)

Estas aulas ajudaram muito na minha autoestima. Eu só andava de cabeça baixa, mas a professora me ensinou postura e eu comecei andar de cabeça alta.

Aluna: J. L.
Idade: 13 anos
Junho/2017 (segunda oficina)

Com as aulas melhorei em muitas coisas no meu dia a dia. Minha postura, minha conexão comigo mesma e várias outras coisas. Descobri movimentos novos e tenho mais disposição durante o dia.

Aluno: M. H. S.
Idade: 14 anos
Junho/2017 (segunda oficina)

Hoje foi o último dia de aula de dança e eu queria até que durasse mais. Aprendemos a movimentar o corpo. A professora disse que eu tenho potencial, disse que todos nós temos potencial, mas precisamos descobrir. A aula foi muito boa e porque não fui a todas as aulas.

Aluna: A. B.
Idade: 14 anos
Junho/2017 (segunda oficina)

Em todas as aulas, nós procurávamos melhorar em muitas coisas. Cada um tem uma dificuldade. Com cada coisa que aprendia com as aulas iam melhorando. As aulas me ajudaram em minha postura e na musculatura.

ANEXO B– ALGUNS DIÁRIOS DE BORDO DA SEGUNDA OFICINA DE DANÇA**Aluna: A. C. L.****Idade: 14 anos****Data: 10/05/2017**

Na aula de hoje, foram várias coisas que aconteceram que achei muito bom. Aprender a dançar. Eu achava que dança era muito chato, mas com essa aula que teve hoje eu sei que o melhor é dançar.

A dança não é uma coisa só para mulheres. É para todas as pessoas. Essa aula foi muito boa. Chegar a perna, braço, cabeça, ombro, pé, joelho, tudo. Movimentar o corpo é outra coisa. Eu percebi muitas coisas mais. A aula foi muito boa mesmo!

Aluna: A. B.**Idade: 13 anos****Data: 10/05/2017**

Eu aprendi que existem várias formas de mover o corpo. Aprendi que dança não é só chegar e pode dançar. A dança precisa entrar em você. Você tem que se concentrar e são várias coisas até engraçadas pois são muitos movimentos diferentes. Coisas que eu mesmo não sabia.

Aluna: I. A. S.**Idade: 14 anos****Data: 10/05/2017**

Hoje eu aprendi a mexer todas as minhas articulações. Depois fizemos uma atividade para mexer o corpo e até um pouco diferente porque não estou muito acostumada. Isso de se mexer dá até um pouco de vergonha, mas depois eu até que me soltei. Foi legal.

Aluna: A. C. L.**Idade: 14 anos****Data: 15/05/2017**

Eu aprendi muitas coisas que eu não sabia de desenvolvimento do corpo. Esse corpo que nós descobrimos com a professora de artes e a dança. Hoje foi o dia mais feliz porque estou

fazendo essa oficina de teatro e dança. Fizemos desenho no chão como se nós estivéssemos no espaço.

Aluna: L. F. S.

Idade: 14 anos

Data: 17/05/2017

O que eu entendi muito nessa aula é que nós devemos prestar mais atenção em nós mesmos do que nos outros. Aprendi também nós temos que memorizar os movimentos que a gente está fazendo e, além disso, muito foco e concentração. A gente aprendeu também outros movimentos que foram: meio ponta, plano alto, plano médio, plano baixo e também desenhar no espaço.

Aluno: M. H. S. C.

Idade: 14 anos

Data: 17/05/2018

Eu percebi que algumas pessoas tem muita dificuldade em entender o que a professora está tentando explicar, mas todo o resto foi muito bom. Fizemos muitos movimentos, meia ponta e trabalhamos os vários planos. Até que foi fácil, mas para algumas pessoas foi mais difícil. Acho que com o tempo você se acostuma.

Aluna: K. V. N. S.

Idade: 14 anos

Data: 17/05/2017

Eu entendi que tudo que nós vamos fazer tem que ser com atenção e responsabilidade. Aprendi, alonguei, meia ponta, pernas, braços e postura. Entendi seguir uma linha reta, meia ponta com giro e prestar atenção.

E eu também acho que deveríamos fazer aquilo que nós mesmos devemos ser e não imitar os outros.

Aluna: J. L. S. S.

Idade: 13 anos
Data: 17/05/2017

Hoje, na aula, eu aprendi a ter uma postura melhor. Sempre olhar e pisar firme. A sempre focar em você e não copiar tudo do colega. A professora também nos mostrou o plano alto, médio e baixo em movimento. A usar a meia ponta do é também. Com isso comecei a ver que dança e movimentos fazem parte da nossa vida no geral, aprendi também desenhos, espaços e linhas.

Aluna: I. A. S.
Idade: 14 anos
Data: 22/05/2017

Hoje, eu aprendi a me locomover, a fazer trabalhos de dança em equipe. Eu gostei principalmente da parte da bola em equipe e a parte da troca de equipe. No início é um pouco difícil se mover com todas as articulações, mas depois você se acostuma. Eu gostei.

Aluna: L. F. S.
Idade: 14 anos
Data: 24/05/2017

O que nós aprendemos hoje foi transferência de peso e também contato com o corpo. Aprendemos a ter consciência no que a gente está fazendo, se concentrar, ter foco e muita concentração porque com isso podemos chegar onde a gente quer e quando a gente quer.

Aluna: A. B.
Idade: 14 anos
Data: 29/05/2017

Na aula de hoje eu aprendi a usar o corpo e ao mesmo tempo falar. Uma coisa meio complicada porque eu nunca usei meu corpo dessa forma.