

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

William Francisco de Paulo

CORPO, TEATRO E EDUCAÇÃO: Saberes do corpo em movimento

Belo Horizonte

2024

William Francisco de Paulo

CORPO, TEATRO E EDUCAÇÃO: Saberes do corpo em movimento

Artigo científico apresentado ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófar

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707
P331c
2024

Paulo, W. F., 1994-
Corpo, teatro e educação [recurso eletrônico] : saberes do corpo em movimento / William Francisco de Paulo. – 2024.
1 recurso online.

Orientadora: Gabriela Córdova Christófaro.
Dissertação em formato de artigo científico.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 3. Movimento (Encenação) – Teses. 4. Expressão corporal – Teses. I. Christófaro, Gabriela, 1972- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DO MEATRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de
Conclusão da aluna WILLIAM FRANCISCO DE PAULO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de Conclusão da aluna
WILLIAM FRANCISCO DE PAULO, Número de Registro 2021651899.**

Título: "CORPO, TEATRO E EDUCAÇÃO: saberes do corpo em movimento"

Profa. Dra. Gabriela Córdova Christófaro - Orientadora - EBA/UFMG

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga Membro Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Maurílio Andrade Rocha - Membro Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Tiago de Brito Cruvinel - Membro Suplente - EBA/UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Arnaldo Leite de Alvarenga, Professor do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurilio Andrade Rocha, Professor do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Freire Loyola, Coordenador(a)**, em 17/03/2024, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Dedico este trabalho a todos que resistem por meio das artes corporais nos espaços desacreditados de sua potência. A todos que compreendem a necessidade de transformação do mundo pela Arte e pela Educação.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao universo, que rege o tempo e a ordem das coisas.

Agradeço a Deus, por me permitir seguir esta trilha muito árdua.

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida, por sempre tentar me orientar nas escolhas e angústias durante este período.

À minha orientadora, Gabriela Christófaro, que aceitou o desafio desta pesquisa e está me conduzindo no processo de sentir a investigação, tornando possível o caminhar e o refletir, de maneira generosa, com os excessos no caminho.

À minha irmã, Jaqueline, por ter me ajudado e me feito companhia neste período cansativo em que estive durante o ano de 2023.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga e ao Prof. Dr. Maurílio Andrade Rocha, que se disponibilizaram a compor a banca de qualificação e a da defesa.

Agradeço ao meu companheiro, Elielson Rodrigues, por respeitar as minhas dificuldades apresentadas durante a escrita.

À Fundação de Arte e Cultura – Fundarte, que me permitiu me formar como artista e docente.

Aos meus amigos: Romário Morais, Letícia Banni, Jonathan Serafim, Giselle Mara, Joyce Natália, Ronan Morais, Lycia Sanches, Cimara Marques, Raruza Kiara e Alessandra Sexto.

À minha terapeuta, Lais Ramos, pelas orientações e provocações neste período que estou atravessando.

À minha instrutora de Pilates, Maiara Dasmaceno, que me possibilitou encontrar neste método uma fuga da rotina maçante de ser professor na educação básica.

Ao PROF-ARTES da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em especial à

coordenação do Programa, que foi compreensiva em relação às minhas demandas pessoais e profissionais.

Procuro entender a relação que Klaus [Vianna] estabelece entre vida e sala de aula, pois, segundo ele, não é possível isolar a vida do espaço de aula, ao contrário, sem que cheguemos a nos conscientizar disso, por vezes a vida se nos impõe, uma vez que trazemos no corpo questões cotidianas impressas em nossa musculatura sob a forma de tensões, emoções ou impressões de toda ordem: são elementos que encontro nas ruas, na vida e que inconscientemente levo para a sala de aula.

(ALVARENGA, 2009, p. 238).

RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa cujo objetivo foi desenvolver uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem do componente curricular Arte/Teatro na educação básica, com um enfoque no 9º ano do Ensino Fundamental. Propôs-se o ensino-aprendizagem de teatro a partir de ideias de corpo, movimento e educação, em Klauss Vianna (2005), da noção de experiência educativa também em Klauss Vianna, conforme Alvarenga (2009), e da premissa da integralidade do corpo, que, por sua vez, está inserido no mundo (KASTRUP, 2008). A proposta pedagógica se estrutura em torno da percepção corporal, da experimentação de possibilidades de movimento e da criação, pautando as individualidades, a relação entre os estudantes, e destes com o contexto. A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa foi de caráter qualitativo e exploratório, conforme Gil (2010). Compreendeu-se que a proposta pedagógica se apresenta como possibilidade para o ensino-aprendizagem de teatro na educação básica, em uma perspectiva que valoriza a autonomia do estudante e a percepção do adolescente de si mesmo e do meio que o circunda, seu contexto e suas experiências de vida.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; abordagem somática; Teatro; educação básica.

ABSTRACT

The article is the result of research whose objective was to develop a pedagogical proposal for the teaching-learning of Theater in basic education, with a focus on the final years of elementary school. The teaching-learning of theater was proposed based on ideas of body, movement and education, in Klaus Vianna (2005), the notion of educational experience in Klaus Vianna, according to Alvarenga (2009), and the premise of the integrality of the body, which, in turn, is embedded in the world (KASTRUP, 2008). The pedagogical proposal is structured around body perception, experimentation with possibilities of movement and creation, focusing on individualities, the relationship between students, and between students and the context. The methodology for developing the research was qualitative and exploratory in nature, according to Gil (2010). It was understood that the pedagogical proposal presents itself as a possibility for the teaching-learning of theater in basic education, from a perspective that values the student's autonomy and the adolescent's perception of themselves and the environment that surrounds them, their context and their life experiences.

Keywords: teaching-learning; somatic approach; Theater; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esqueleto humano	23
Figura 2 – Articulações	24
Figura 3 – Toque no balão	25
Figura 4 – Deslocamentos pelo espaço	26
Figura 5 – Membros superiores em movimento	28
Figura 6 – Do centro às margens	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
KLAUSS VIANNA: UMA PERSPECTIVA CORPORAL PARA O TEATRO BRASILEIRO	13
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO	16
CORPO, TEATRO E EDUCAÇÃO BÁSICA	18
SABERES DO CORPO EM MOVIMENTO	21
Movimento 1 – Ponto de partida	22
Movimento 2 – Pegadas: experimentando os pés	24
Movimento 3 – Deslocamentos pelo espaço	25
Movimento 4 – Acenos, sacolejos e ângulos: membros superiores em movimento	27
Movimento 5 – Do centro às margens	28
Movimento 6 – Jogos de oposição	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31
APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA	34

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida partiu da vivência deste pesquisador, licenciado em Teatro, como docente do componente curricular Arte na educação básica em três escolas municipais situadas na cidade de Muriaé, em Minas Gerais. Essas instituições escolares ficam localizadas em bairros periféricos do município e têm se estabelecido para muitos dos alunos como referência majoritária de acesso a produções de conhecimento artístico e cultural. Ao considerar minha atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, voltei-me ao 9º ano, último desse segmento, cujo público de estudantes se encontra no período da adolescência.

Sou professor de Arte há sete anos, atuando nos diferentes segmentos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial). No decorrer de minhas experiências, pude atuar em escolas pequenas e de médio porte, locais que são mais próximos da zona rural e outros que estão mais descentralizados como as periferias distintas na cidade qual resido. E, dentro da sala de aula, a noção de Arte ainda se detém sobre o colorir e o desenhar, ações essas que infelizmente não foram superadas por conta da própria das próprias políticas de fomento e formação dos professores de Arte. Desse modo, percebe-se que temos uma carência grande no quesito dos estudos do corpo e das artes cênicas no que se refere ao ensino de Arte. E tal era meu modo de desenvolver as práticas corporais na escola, quando era contratado: partia inicialmente dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (1906-1994), com um caráter totalmente competitivo e lúdico, fugindo da calma e introspecção que as atividades de artes visuais promovem. Após os discentes estarem mais acostumados a se colocarem nos jogos e obedecerem às regras impostas nos jogos, começo a introduzir as práticas corporais, com o intuito de sensibilizar os discentes, provocando-os a se perceberem como sujeitos corporais.

O estudo, de natureza qualitativa e exploratória (GIL, 2010), desenvolvida por meio de pesquisa de referência bibliográfica e da criação artística e pedagógica, constituiu-se na elaboração de uma proposta voltada para o ensino-aprendizagem de teatro na educação básica. Nesse contexto educacional, interessou-me o ensino-aprendizagem de teatro com base em ideias de corpo, movimento e educação, em Klauss Vianna (2005), e da noção de experiência educativa em Klauss Vianna, conforme Alvarenga (2009). Professor, coreógrafo e estudioso do movimento, Vianna é reconhecido pelas importantes contribuições de seu trabalho, não somente para a

dança, sua primeira área de atuação, mas também para o teatro e as discussões sobre o corpo nas artes cênicas (TAVARES, 2009). Para pensar o teatro na educação básica, ressaltamos, em Vianna (2005), o ponto de vista da percepção do próprio corpo e do espaço que o circunda e, também, a indissociabilidade entre o sujeito e seu mundo, como expõe o autor:

Se tenho consciência de que as folhas, quando se movem com o vento, têm uma relação com minha musculatura e minha respiração, conduzo cada movimento para minha memória muscular mais profunda, que, por sua vez, vai me ajudar a gerar gestos mais puros, nascidos da sua ligação com a minha emoção. (VIANNA, 2005, p. 103)

Nessa perspectiva, coube compreender o processo cognitivo como “resultante de experiências que não se inscrevem mentalmente, mas no corpo” (KASTRUP, 2008, p. 104). Assim, o processo de ensino-aprendizagem de teatro em questão tem como premissa a visão integral de corpo, que, por sua vez, está inserido no mundo (KASTRUP, 2008). Nesse sentido, esse referencial metodológico foi ao encontro da pesquisa, em que se considerou as experiências do pesquisador, tanto como docente na educação básica, quanto como artista nos campos do Teatro¹ e da Dança².

Pensou-se, assim, em um conhecimento em Teatro que se constrói na experiência do corpo em movimento, dentro do estado de abertura para o sentir-pensar, de forma contextualizada na educação básica.

KLAUSS VIANNA: UMA PERSPECTIVA CORPORAL PARA O TEATRO BRASILEIRO

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, o fazer teatral, especialmente, o trabalho corporal do ator, esteve bastante atrelado à participação de coreógrafos na criação de algumas coreografias, bem como a alguns estilos de dança e modalidades de lutas nas montagens dos espetáculos (TAVARES, 2009, 2010). Tais práticas corporais oriundas da dança, consideradas rígidas por Tavares (2010), cumpriam o objetivo de tornar mais desenvoltas e expressivas a performance

¹ A palavra Teatro, com inicial maiúscula, aparecerá no corpo do texto quando se referir ao Teatro como área de conhecimento, enquanto que a palavra teatro, com inicial minúscula, será utilizada para fazer referência ao exercício teatral.

² A palavra Dança, com inicial maiúscula, foi utilizada para indicar a Dança como área de conhecimento.

corporal dos atores, tendo sido, inclusive, inseridas nos currículos de cursos profissionalizantes ou técnicos de atores. Nesse contexto, Tavares (2010) destaca o nome do professor e coreógrafo mineiro Klauss Vianna, cuja chegada na cidade do Rio de Janeiro marcou o trabalho de corpo do ator, que ganhou novas perspectivas nas montagens teatrais, em meados de 1970.

Cabe compreender o caminho percorrido pelo coreógrafo até sua chegada ao Rio de Janeiro, considerando, conforme Tavares (2009), que as experiências anteriores de Vianna na dança marcaram e contribuíram para o processo de seu trabalho no teatro. Nascido em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, em 12 de agosto de 1928, Klauss Vianna começa sua formação artística na adolescência, com o professor de balé, Carlos Leite³ (ALVARENGA, 2010). Conforme Vianna (2005), ele foi o primeiro aluno do sexo masculino a frequentar as aulas desse professor e, depois de algum tempo, tornou-se seu assistente. Nos anos de 1954 e 1955, integrado ao movimento que trouxe ares modernistas para a capital mineira e envolveu artistas de várias áreas, abre o Balé Klauss Vianna, iniciando um novo momento da dança na cidade, como descrito por Alvarenga (2010, p. 28): “Klauss compõe seu grupo de bailarinos, e, juntamente com a esposa e também bailarina, Angel Vianna, instauram o ballet moderno em Belo Horizonte”. Com um trabalho que buscava uma dança genuinamente brasileira, o professor e coreógrafo conquistou reconhecimento regional e nacional, e, de acordo com Alvarenga (2009, p. 67), “Com o passar dos anos, [...] sua pesquisa dirige-se para uma busca universal de expressão de todo ser humano, o que ultrapassa fronteiras geopolíticas e culturais”. Anteriormente à sua chegada na capital carioca, Klauss Vianna ainda esteve como professor convidado da primeira escola de Dança de nível superior do Brasil, na Universidade Federal da Bahia (ALVARENGA, 2009, 2010).

A partir do ano de 1967, no Rio de Janeiro, até 1988, quando já havia se mudado para a cidade de São Paulo, Vianna participou de trinta e dois trabalhos teatrais, como coreógrafo e preparador corporal e como ator e diretor (TAVARES, 2009). Sobre o início do trabalho desenvolvido por Klauss e sua esposa Angel Vianna, sobretudo, Klauss, no teatro carioca, Tavares (2010, p. 43) descreve:

³ Carlos Leite (Porto Alegre, 1914-1995) foi bailarino e professor. Estudou arte dramática e balé com Maria Olenewa, Yuco Lindberg e Igor Schwezoff. Estreou como bailarino, em 1935, no Ballet do Theatro Municipal, e de 1942 a 1944, dançou com o Original Ballet Russo. Em Belo Horizonte, inaugurou a primeira escola de balé clássico, que deu origem ao Ballet de Minas Gerais. Disponível em: <<https://spcd.com.br/verbete/carlos-leite/>>. Acesso em: 3 out. 2023.

[...] novo método de coreografar atores, que passou a ser reconhecido na década de setenta, notadamente, como “expressão corporal”. Esse método passou a ser cada vez mais requisitado e Klauss e Angel ministraram-no tanto em cursos livres para atores e pessoas interessadas, quanto nas montagens teatrais da década de setenta e oitenta, alcançando os dias atuais.

No trabalho com atores, ainda conforme Tavares (2010), Klauss Vianna também contribuiu de forma determinante para a redefinição do papel do preparador corporal. A autora analisa o refinamento da prática de Vianna com os atores:

O trabalho corporal de Klauss Viana no teatro atendia às necessidades singulares de cada espetáculo, mas é possível reconhecer dois processos habituais, o “aquecimento corporal”, e o momento posterior da *mise-em-scene*, em que Klauss trabalhava junto aos diretores. No primeiro momento buscava, a conscientização corporal, que deveria ser alcançada pela auto-observação através de exercícios como relaxamento muscular ativo, a percepção do peso e o aguçamento dos sentidos. Conduzia em seguida, para a desconstrução do corpo, por meio de exercícios lúdicos, de ocupação espacial, com variação de níveis, que concernia ainda, à segmentação corporal, direcionando a sua pesquisa para a descoberta dos pontos de apoio e das alavancas do movimento. (TAVARES, 2010, p. 48)

Tavares (2008) considera que o trabalho de Vianna se constitui em cruzamento da dança com o teatro. Além disso, a autora observa que a perspectiva de dança de Klauss Vianna diferiu das práticas de dança comumente desenvolvidas no teatro, naquela época, o que se justifica pela “[...] negação de princípios formais que caracterizavam o trabalho coreográfico feito no teatro carioca até então” (TAVARES, 2010, p. 57). Sobre as ideias de Vianna no teatro, consideradas inovadoras por Alvarenga (2010), Tavares (2010, p. 84) explica:

[...] ao recorrer à mecânica do movimento, [Klauss Vianna] foi buscar conceitos de base mais próximos das ações cotidianas, que pudessem sensibilizar os corpos não disciplinados pelas técnicas de dança. Porque de posse de seu próprio corpo, o ator poderia acionar este “novo” modo de expressão [...].

Para Klauss Vianna (2005, p. 139), sua filosofia de trabalho e experiências no campo da dança e do teatro seguiram uma direção:

O que importa, sempre, é levar a consciência corporal até os alunos, porque penso que bem mais importante do que conhecer o espírito é saber que o corpo existe, está aqui comigo e dependendo dele para viver. Cada um começa a descobrir o próprio corpo, seu ritmo, e somente aí esse corpo pode começar a dançar, interpretar, expressar-se.

Pelos estudos e prática corporal com base na sensibilização e consciência do corpo, o trabalho de Klauss Vianna é também reconhecido no campo da Educação Somática, sendo este constituído formalmente no século XX, interessado na consciência do corpo e seu movimento

através da experiência corporal (FORTIN, 2011; STRAZZACAPPA, 2012; VIEIRA, 2015).

Por essa perspectiva somática, Strazzacappa (2012) considera Vianna como um dos reformadores do movimento⁴, que influenciou, de forma importante, as técnicas corporais nas artes cênicas, no Brasil, no período entre os anos de 1950 e 1990. Conforme a autora, os estudos desenvolvidos pelos reformadores abordam o corpo, a partir de ideias, como: “[...] o estudo da anatomia para o desenvolvimento da consciência corporal; [...] o papel da observação para o desenvolvimento corporal; [...] o todo e as partes – A unidade corporal e a ênfase em algumas regiões do corpo” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 118).

Compreendemos, assim, a importância de Klauss Vianna para as mudanças relacionadas ao espaço ocupado pelo corpo do ator e da atriz no fazer teatral, no Brasil, e para que a prática corporal seja um conteúdo estruturante para o ensino-aprendizagem de teatro. Nesse sentido, ao trazer Klauss Vianna para construir uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de teatro na educação básica, buscamos pautar o corpo e o exercício de observá-lo para a experimentação e a construção do movimento expressivo.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEATRO

O interesse pelo corpo acompanhou todo o percurso de vida de Vianna (2005). Em seus relatos, ele traz memórias que se passaram no corpo e incidiram em sua corporeidade, desde criança. Assim, Vianna, desde muito cedo, já se colocava como um observador do corpo, o que mais tarde acabou por marcar sua pesquisa e atuação como um professor e artista do movimento. A partir de Alvarenga (2009), é possível compreender que os estudos contínuos de Vianna sobre o corpo, na relação arte e vida, foram fundamentais para suas proposições voltadas para a percepção de si, do outro, e para a ideia de integralidade do corpo humano.

Considerando a elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem de teatro na educação básica, interessou a noção de experiência educativa em Klauss Vianna, como proposto por Alvarenga (2009, p. 218), que explica: “O que denomino experiência educativa é o entrelaçamento de experiências que aconteceram na vida pessoal e profissional de Klauss

⁴ A expressão “reformador do movimento” é utilizada por Strazzacappa (2012) para se referir a pensador ou teórico do movimento.

Ribeiro Vianna, muitas das quais ele propôs aos alunos numa ação educativa vivenciada em sala de aula como experiência aberta.” Quanto ao caráter educativo, em Vianna, Alvarenga (2009, p. 217-218). ressalta:

[...] essa é uma educação da pessoa pelo corpo em movimento, ou seja, a experiência educativa de Klauss Vianna está em uma dimensão da prática do corpo com o corpo. Porém, tal educação não se restringe à aquisição de conhecimentos prontos, estando, sim, aberta a experiências criativas, personalizadas, em harmonia com a totalidade da pessoa, aqui entendida como corpo e espírito.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a afirmação de Alvarenga (2009), de que Vianna não pretendeu sistematizar um método. Nas palavras de Vianna (2005, p.145): “[...] não proponho fórmulas nem posições básicas, sequência de posturas ou qualquer organograma desses porque acredito que ideias corporais pré-fabricadas forçam e deturpam a individualidade do aluno”. Nesse sentido, pautamos a experiência do corpo e a experimentação do movimento no ensino-aprendizagem de teatro, a partir de referências e ideias. Para isso, buscamos aquilo que Alvarenga (2009, p. 241) identifica como princípios da experiência educativa de Klauss Vianna:

[...] A constância da observação e do questionamento;
 - A ludicidade como fonte de estímulo ao ser criativo;
 - Dar espaço para ganhar espaço;
 - Aproximar-se de uma verdade própria;
 - A harmônica incoerência da vida, que pode ser entendida como o jogo de oposições
 [...]

Alvarenga (2009, p. 219) discute, ainda, a relação entre esses elementos estruturantes e a práxis de Vianna:

[...] as ideias, princípios e os significados encontrados nas narrativas do percurso de Klauss Vianna passam a servir de base para as práticas e exercícios – descoberta de possibilidades e qualidades diversificadas de movimento do corpo e na vida que, como metáforas do vivido, como experiência no cotidiano, e organizados nessas narrativas, são aplicadas com a intenção de possibilitar ao praticante diferente estado de consciência em relação a si mesmo, ao seu corpo, enfim aos vários aspectos de sua personalidade.

Ao abordar a sala de aula, Vianna (2005) apresenta aspectos que fundamentam sua atuação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que reflete sobre seu próprio modo de fazer e constrói ideias sobre a dança e seu ensino, abre a escuta para as necessidades dos alunos, incentivando o olhar do aluno sobre seu corpo e seu movimento. Ressaltamos, então, em Vianna (2005), como também discutido por Alvarenga (2009), uma articulação entre ideias de educação, prática corporal e modos de desenvolvê-la, em um eterno processo relacional entre sujeito, o outro e o meio.

Considerando a relação entre aspectos pessoais e profissionais de Klauss Vianna para a construção de sua experiência educativa, como posto por Alvarenga (2009), compreendemos que Vianna se reinventou enquanto pessoa-artista-professor para pensar o seu lugar de professor e a relação entre professor e aluno, discutindo o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla. Assim, identificamos em Klauss Vianna aquilo que Kastrup (2005, p. 1287) define como o devir-mestre, ou seja, o professor em contínuo processo de formação e no qual “[...] ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e novos mundos”.

Ao acompanhar Klauss Vianna (2005, p. 134) para pensar o processo de ensino-aprendizagem de teatro na escola, a intenção foi “[...] derrubar a divisão entre sala de aula e o mundo lá fora, acabar com as paredes, as barreiras, mostrando ao mesmo tempo que em toda sala de aula existe também uma ordem interna que deve ser consciente”. E, assim, sensibilizar o sujeito para a percepção de si e do meio que o circunda, seu contexto, e suas experiências de vida, estimulando a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

CORPO, TEATRO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim como essa minha pesquisa, que dura décadas e não tem ainda uma resposta definitiva. Nem nome específico. O que importa é lançar as sementes no corpo de cada um, abrir espaço na mente e nos músculos. E esperar que as respostas surjam. Ou não. (VIANNA, 2005, p. 146)

Ao trazer Klauss Vianna para construir uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de teatro, buscamos pautar o corpo e o exercício de observá-lo como uma prática diária e sutil na relação arte e vida. Nesse sentido, cabe compreender o processo cognitivo como algo que se desenvolve por meio da corporalidade, compreendida como unidade mente e corpo, e envolve “[...] atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento, emoção” (PIMENTEL, 2013, p. 97). Essa perspectiva significa também, como alerta Vianna (2005), resistir à negação do corpo, em sua diversidade, tantas vezes alvo de preconceito e abandono, por conta dos estigmas que ainda persistem, devido a questões religiosas, capitalistas, o machismo, entre outros.

No contexto da educação básica, a temática do corpo esteve vinculada, inicialmente, à área da Educação Física, cuja concepção de padronizá-lo de maneira a torná-lo belo e forte, seguindo os pensamentos e ideais de caráter militarista enraizados neste campo, ainda persiste (GUILHERME, 2019). Dessa maneira, então, Guilherme (2019) ressalta a necessidade de outro componente curricular na escola que compreenda o corpo para além da sua dimensão biológica. Considerado o teatro como espaço curricular para tratar o corpo em outra perspectiva, temos em Paranaguá (2010) que, embora o teatro seja uma possibilidade de abordar o corpo na escola, seu ensino esteve pautado em proposições e metodologias que priorizaram os jogos teatrais ou a apresentação de peças.

Acompanhando a discussão de Paranaguá (2010), propomos aqui o Teatro como área de conhecimento, que busca por meio da corporalidade do sujeito explorar e construir novos vocabulários de movimento, por intermédio da percepção corporal e da experimentação. Assim, compreendemos que a experiência corporal fundamentada na observação, na tomada de consciência de si, e posteriormente, na relação com o outro, poderão culminar em um evento cênico, mas não obrigatoriamente precisará realizá-lo para se estabelecer como processo de ensino-aprendizagem de teatro.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), em que o Teatro é uma das linguagens do componente curricular Arte, temos o corpo como prioridade no ensino-aprendizagem desse componente:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2018, p. 196).

Ainda na BNCC, temos dez competências gerais para o Ensino Fundamental, a serem exploradas em todas as áreas de conhecimento e direcionadas ao desenvolvimento integral do educando. No caso do componente curricular Arte, que compõe a área de Linguagens e reúne as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, além das Artes Integradas, a BNCC indica seis dimensões do conhecimento, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 194), “Não há nenhuma hierarquia entre essas

dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico”. Ressalta-se um vínculo específico dessa proposta pedagógica com a dimensão da estesia, como apresentada:

[...] refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p. 194).

A proposta pedagógica é voltada para 9º ano do Ensino Fundamental, cujo público é formado por adolescentes, de quatorze a quinze anos, que estão em processo de formação, transformação e maturação do, no e pelo corpo. Conforme Ozella (2002), esse estágio da vida do ser humano se caracteriza por mudanças que englobam aspectos biológicos, culturais e emocionais, em diferentes níveis de intensidade. O autor explica que a adolescência se constitui em uma fase crucial, marcada por instabilidades extremas, em que o adolescente estabelece embates consigo mesmo e com o meio social que o rodeia, principalmente, com a família e os amigos.

Compreende-se que os estudantes chegam ao ambiente escolar com muitas marcas da cultura, da família, da religião, das mídias, entre outros. Assim, cabe ao professor a capacidade de ler os alunos e ter maleabilidade com as corporalidades e os imprevistos. Desse modo, ao pensar a escola como um espaço em que o (a) discente passa boa parte de seu cotidiano, entende-se que o professor deverá se atentar para as diferentes fases de vida dos (as) estudantes, de modo respeitoso e consciente. Nesse contexto, a sugestão é a de trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando, a partir de Vianna (2005) e Alvarenga (2009) que também a experiência teatral na escola pode resistir a práticas corporais enrijecidas, de modo a contemplar a autonomia do indivíduo. E, desse modo, por meio do teatro, valorizar a percepção do adolescente de si mesmo e do meio que o circunda, seu contexto e suas experiências de vida, compreendendo que

[...] não é possível isolar a vida do espaço da aula; ao contrário, sem que cheguemos a nos conscientizar disso, por vezes a vida se-nos impõe, uma vez que trazemos no corpo questões cotidianas impressas em nossa musculatura sob forma de tensões, emoções ou impressões de toda ordem. (ALVARENGA, 2009, p. 238)

Propõe-se, então, que o ensino-aprendizagem em teatro na educação básica busque experiências que possam favorecer aos/às educandos/as à abertura necessária para os saberes da vida. A partir dessas ideias, sugerimos experiências que atravessem a individualidade dos/das

educandos/as e borrem os limites entre vida e arte, escola e sociedade.

SABERES DO CORPO EM MOVIMENTO

Na proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de teatro, a partir de Vianna (2005), buscamos um processo de conhecimento, por intermédio da experiência do corpo e da experimentação do movimento, a partir de ideias como:

- o autoconhecimento, por meio de uma abordagem somática;
- a observação de si mesmo, do outro e do contexto;
- a experimentação do movimento, a partir de referenciais, como oposições e ludicidade;
- o questionamento e a pergunta, para mobilizar o processo de ensino-aprendizagem;
- a relação entre arte e vida, de modo a aproximar o estudante do processo em sala de aula.

Assumimos a ideia de abordar o ensino-aprendizagem de teatro a partir da investigação do corpo, em uma perspectiva somática, considerando que cada parte do corpo humano é importante na sua estrutura geral e para o movimento (STRAZZACAPPA, 2012; VIANNA, 2005). Vianna (2005, p. 99) explica:

[...] quando trabalhamos uma determinada articulação, ampliamos sua mobilidade, e o esforço realizado repercute sobre todo o corpo, uma vez que essa articulação é parte de um todo. Ao trabalhar isoladamente uma articulação, ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupero a percepção da totalidade – a dissociação torna-se útil à associação.

A partir de Vianna (2005) e em consonância com o campo da Educação Somática, que, conforme Strazzacappa (2012), tem a anatomia e a fisiologia humana como base para o estudo do corpo, propomos referenciais anatômicos como estímulos para os exercícios de percepção corporal e exploração do movimento. Ressaltamos, no entanto, que Vianna (2005, p. 136) afirma não ter “[...] qualquer preocupação específica com a anatomia. A questão é descobrir os ossos. Ou mais que isso: é verificar os espaços existentes entre eles, porque é aí que estão baseadas as alavancas do corpo”.

Na proposta pedagógica, abordamos a anatomia, especificamente, o sistema esquelético e o

sistema articular como referenciais para a experimentação do corpo e do movimento, considerando, como Alvarenga (2009, p. 239), que na práxis de Klauss Vianna é possível “[...] ver reforçada a ideia do experimento [...], e que ao ser partilhado por ele e compartilhado com todos na ‘comunidade’ da sala de aula, se faz pedagogicamente educativo, experiência (com) vivida no íntimo de cada um”. Nesse sentido, a partir da identificação visual dos ossos e articulações, caberá compreender como podemos ampliar e criar movimentos e encontrar apoio no esqueleto para explorá-los.

A perspectiva é suscitar perguntas, visando deslocar os/as estudantes e gerar reflexão. As indagações e o levantamento de questões são considerados também como modos de favorecer a percepção corporal e estabelecer um espaço propício ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, acompanhamos Kastrup (2015, p. 77), que diz:

A arte quer afetar, produzir estranhamento, experiência de problematização, fazer pensar, fazer contato direto, sem a intermediação de regras e representações. [...] a arte é capaz de acionar um processo de produção de subjetividade e também de invenção de mundo. As práticas produzem a obra e o artista, num processo de co-egendramento, pautado na prática e mesmo na repetição.

A proposta pedagógica foi estruturada em seis movimentos, que articulam percepção corporal e experimentação do movimento.

Movimento 1 – Ponto de partida

Já nesse primeiro momento, torna-se importante que a sala de aula se estabeleça como espaço favorável à experimentação do corpo e do movimento. Acompanhamos Vianna (2005, p. 132), que diz: “É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente”. Ao considerar o contexto da educação básica e uma proposta pedagógica que sugere a autonomia do estudante, consideramos fundamental compreender a sala de aula aberta à expressão e aos questionamentos dos discentes, como propõe Vianna (2005). E, ainda, de cumplicidade entre professor e estudante, como sugere Costas (2010, p. 22):

[...] o sujeito (aluno) é chamado a participar ativamente, trazendo considerações de suas sensações e percepções corporais. Os processos educacionais em dança, irrigados pelo pensamento somático, demarcam entre os sujeitos (professor-aluno) relações de troca, que pressupõem o conhecimento do próprio corpo para poder colocar-se no lugar do outro, para aprender o gesto, o movimento trazido pelo outro.

Assim, em uma roda com os alunos, propomos a apresentação do esqueleto humano, por meio de imagens, em materiais virtuais e em mapas e livros. Strazzacappa (2012, p. 128) chama a atenção para a imagem como recurso didático no campo das abordagens somáticas e explica que a “[...] consciência corporal é construída pela união entre as sensações vividas e as imagens trazidas pelos professores. As sensações são, assim, alimentadas e ao mesmo tempo estruturadas por essas imagens”.

Propomos a observação de ossos e articulações, indicando estruturas, tais como: os pés, as pernas, as coxas e os ossos da bacia, que formam os membros inferiores; as mãos, os antebraços os braços e os ossos da região dos ombros, que constituem os membros superiores; e o tronco, o pescoço e a cabeça (DANGELO; FATTINI, 2007).

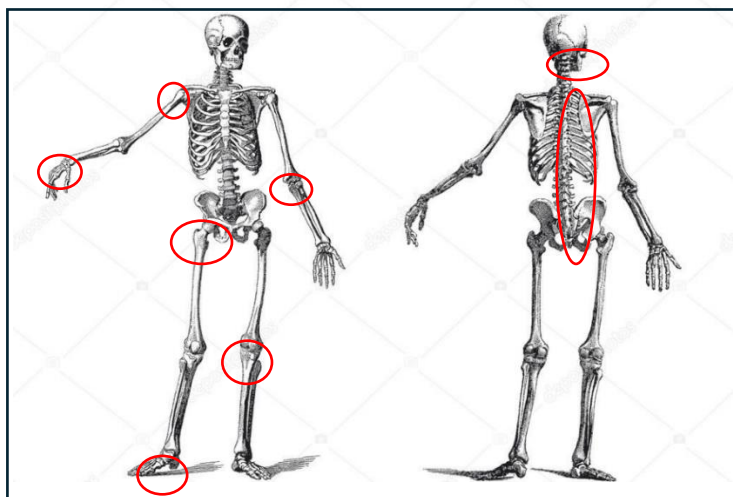
Figura 1 - Esqueleto humano



Fonte: Acervo do autor.

Em seguida, propomos a observação das articulações, explicando que são estruturas formadas pela conexão entre ossos e relacionadas ao movimento (DANGELO; FATTINI, 2007).

Figura 2 – Articulações



Fonte: Acervo do autor.

Após a observação das imagens, propomos a sensibilização do próprio corpo, por meio do toque com as mãos, e a experimentação livre de movimentos, a partir da exploração de movimentos das articulações. Durante a experimentação, algumas perguntas podem ser feitas, como: qual a sua sensação após o toque no corpo? É possível mover apenas uma articulação, sem que o restante do corpo se movimente? Vamos experimentar mover várias articulações ao mesmo tempo? Qual a sua sensação ao fazer cada um desses movimentos?

Após o Movimento 1, os Movimentos 2, 3 e 4 são dedicados aos membros superiores e inferiores, que, conforme Pavis (2005, p. 61), são partes do corpo mais diretamente relacionadas aos gestos e à gestualidade e envolvem “[...] poses, posturas, deslocamentos, encadeamentos de movimentos”.

Movimento 2 – Pegadas: experimentando os pés

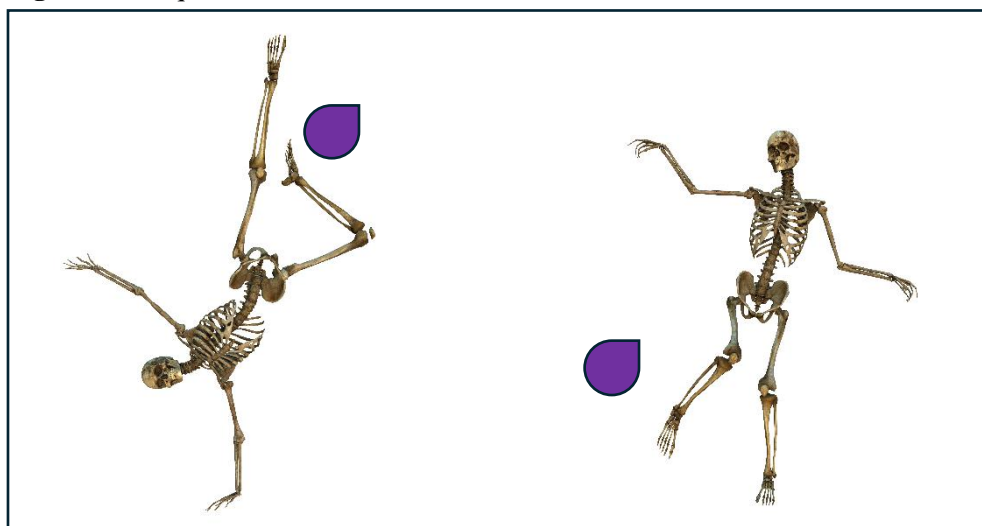
Acompanhamos Vianna, (2005, p. 98-99), que propõe o início do trabalho corporal pelos pés. O autor explica que “[...] quando trabalhamos os pés, usando os exercícios de sensibilização e toque, começamos realmente a saber que temos pés. Eles ganham vida e amplitude por meio da percepção dos movimentos”. O objetivo aqui é sensibilizar os pés, experimentar apoios e movimentos, e perceber como eles podem interferir no corpo como um todo.

Nesse sentido, propomos a exploração dos pés, inicialmente, por meio do toque com as mãos.

Em seguida, em caminhadas, utilizando o apoio em diferentes partes, como somente o calcanhar, ou apenas os dedos, ou usando as bordas externas ou internas. Além dos movimentos típicos dos pés, como pisar, deslizar, caminhar, saltar e chutar, propomos a experimentação de ações não diretamente associadas a essas partes do corpo, como acariciar, empurrar, pegar, entre outras, para ampliar a percepção e o repertório de movimentos dos estudantes.

A partir dessas experimentações, propomos um jogo corporal, que chamaremos de “Toque no balão”, em que os estudantes irão tocar e lançar o balão com os pés para outro estudante, e assim sucessivamente. Enquanto o balão está no ar, sugerimos aos estudantes o deslocamento ao ritmo do balão, além da experimentação de modos e movimentos diferentes para tocar o balão com os pés.

Figura 3 - Toque no balão



Fonte: Acervo do autor.

Durante o jogo, algumas perguntas podem ser feitas, tais como: de que forma podemos utilizar os pés para tocar o balão?; você pode tocar o balão com diferentes partes dos pés, como dedos, calcanhar, bordas internas e externas?; como você percebe seu corpo enquanto está tocando o balão?; como o seu corpo se desloca pelo espaço durante a troca de balão com o colega? As questões feitas durante o jogo dos balões podem servir para aguçar a percepção de si, do outro e do espaço e para estimular a experimentação do movimento.

Movimento 3 – Deslocamentos pelo espaço

A partir dos pés, abordaremos os membros inferiores, especificamente a região da pelve, as coxas e as pernas. Essa estrutura está relacionada à sustentação e ao deslocamento do corpo (DIMON JR., 2010). Nesse sentido, os ossos, mas, principalmente, algumas articulações, como os tornozelos, os joelhos e os quadris serão os referenciais para a percepção do corpo e para a experimentação do movimento.

Propomos, inicialmente, a sensibilização dessas estruturas por meio do toque no próprio corpo com as mãos. O toque, considerado um recurso didático importante na prática somática, poderá auxiliar o estudante não somente na percepção do corpo, mas também na exploração de “[...] possibilidades existentes para novas qualidades de movimento e expressão artística.” (CAVALCANTI, 2019, p. 195). Em sua obra, Vianna (2005) chama a atenção para a compreensão do corpo e de como ele reverbera na arte, fazendo entender que as diferentes partes do corpo podem afetar a experimentação e a condução do movimento. Ao abordar tais estruturas anatômicas, propomos que, a partir da percepção de ossos e articulações, o estudante possa explorar diferentes apoios para a sustentação do corpo e nos deslocamentos pelo espaço. Cabe experimentar movimentos diversos, cotidianos e extracotidianos, e o corpo em diferentes posições e formas, a partir da mobilização das articulações. O professor poderá estimular os estudantes, sugerindo ideias, como: investigar diferentes modos de se sentar e deslocar-se pelo espaço, ou se movimentar como se estivesse sendo puxado por uma parte do corpo, como o joelho ou a pelve. Em determinados momentos, o professor poderá pedir aos estudantes para pausar em uma posição, para que possam observar o próprio corpo ou os colegas.

Figura 4 - Deslocamentos pelo espaço



Fonte: Acervo do autor.

A partir da percepção do corpo e experimentação de movimentos, propomos a continuidade de práticas que valorizem a relação entre os estudantes. Sugerimos a criação de sequências de movimentos, por grupos de alunos, buscando explorar as estruturas anatômicas e os movimentos estudados. Ao final, o compartilhamento das sequências se mostra como oportunidade para a observação do outro, para a troca de impressões entre os estudantes e como exercício cênico.

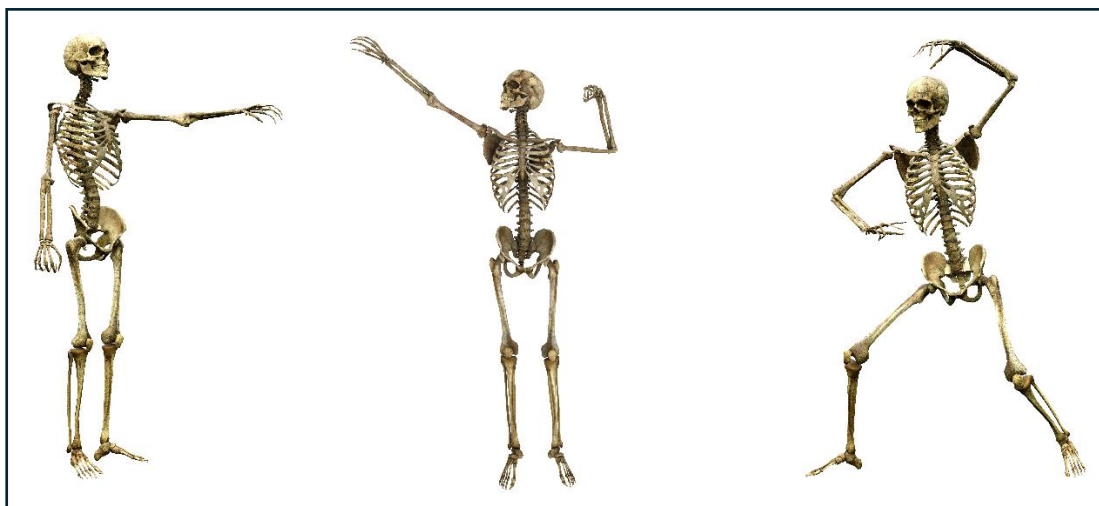
Durante o processo de composição, podem ser feitas perguntas, buscando maior interação e como um estímulo de criação, tais como: quais tipos de movimentos consigo realizar com o joelho?; e com o quadril? Sugerimos também experimentar diferentes deslocamentos pelo espaço utilizando essas partes do corpo. Tal condução verbal tem o objetivo de apoiar os estudantes, para que se sintam seguros para inventar movimentos e combinações entre eles, e, como nos coloca Domenici (2010, p. 75), “O objetivo é que o aluno descubra como ele se move e como pode se mover, tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia”. Assim, a intenção é experimentar possibilidades de criação de sequências de movimento, em que os discentes sejam instigados à expressão e à exploração do potencial corporal, de forma individual e coletiva.

Movimento 4 – Acenos, sacolejos e ângulos: membros superiores em movimento

Ao abordar a região dos membros superiores, que abrange braços, antebraços, mãos e o cingulo superior, formado pela clavícula e pela escápula, ressaltamos sua similaridade com os membros inferiores, formados por pelve, coxas, pernas e pés. No entanto, conforme Dimon Jr. (2010), os membros superiores apresentam maior amplitude de movimentos. Seguimos o exercício de percepção dessas partes do corpo por meio da observação de imagens e do toque. Nas imagens, destacamos as articulações dos punhos, cotovelos e ombros, que também irão guiar a investigação dos movimentos.

Após a identificação dessas estruturas, propomos que os estudantes, de forma individual, explorem movimentos, que, nessa região, poderão envolver movimentos cotidianos e extracotidianos. O professor poderá sugerir estímulos para a investigação, como os movimentos de nadar, espreguiçar, lutar, abanar, estender, empurrar, puxar, apalpar, segurar, abraçar, lavar, entre outros.

Figura 5 - Membros superiores em movimento



Fonte: Acervo do autor.

Novamente, vislumbramos o exercício criativo, que parte da sensação corporal e segue em direção à criação, em dinâmicas coletivas. Propomos, assim, que os estudantes, em grupos, explorem os membros superiores para criar sequências de movimentos, que serão apresentadas à turma, configurando também um exercício cênico. Em roda, o trabalho pode ser finalizado com o compartilhamento das impressões e observações dos estudantes e do professor.

Movimento 5 – Do centro às margens

Tronco, pescoço e cabeça constituem uma região que, conforme Vianna (2005), está relacionada ao centro físico e emocional do corpo. A exploração dos movimentos de tais partes podem levar o corpo a se mover por inteiro. Ao propor o exercício de percepção de tronco, pescoço e cabeça, por meio da observação e do toque, o professor poderá sugerir ideias, como a relação entre essa região com membros superiores e inferiores, e a importância do pescoço como suporte da cabeça.

Para a experimentação do movimento, o professor poderá sugerir ações, como abrir, fechar, torcer, expandir, projetar, espreguiçar, entre outras. Também poderá sugerir gestos com a cabeça, como os movimentos de sim e não. O professor poderá, ainda, fazer perguntas para estimular o estudante, como: quais movimentos você faz com o seu tronco?; quais movimentos você faz com a sua cabeça?; quais movimentos você faz com o seu pescoço?; como a sua cabeça se relaciona com o seu pescoço nos movimentos?

Figura 6 - Do centro às margens



Fonte: Acervo do autor.

Ao investigar os movimentos nessa região, consideramos a oportunidade de explorar também diferentes sons vocais e movimentos da face. Assim, sugerimos que os estudantes, de forma espontânea, experimentem a articulação entre corpo e voz. A partir dessa experimentação, propomos que os estudantes, em grupos, criem sequências de movimentos, incluindo aqueles da face, integrados a sons vocais. Seguimos em exercício cênico por meio do compartilhamento dos trabalhos e finalizamos com um momento de conversa, em que os estudantes poderão trazer seus questionamentos e tecer comentários.

Movimento 6 – Jogos de oposição

O movimento, para Vianna (2005), nasce de forças opostas, que, por sua vez, fazem surgir um conflito. Essa relação, que para ele acontece “No corpo, na casa, na vida” (VIANNA, 2005, p. 92), pode ser identificada em processo coreográfico conduzido por ele. No caso, para conduzir a criação da obra “O caso do vestido”, Klaus Vianna orientou a movimentação relativa ao conflito entre duas personagens – o marido e a mulher –, utilizando os verbos “empurrar” e “resistir” (CHRISTÓFARO, 2009).

Nessa proposta pedagógica, o jogo de oposições se constitui como último movimento, em que a percepção corporal, a experimentação de movimentos e a criação cênica estão vinculadas a um texto, sendo a letra de uma música. Compreendemos que ao trazer esse elemento, será possível ampliar a experiência e desencadear outros caminhos para o processo de criação.

O texto escolhido é o poema musicado intitulado “O corpo”, de Arnaldo Antunes:

O CORPO

O corpo existe e pode ser pego.
 É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
 Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
 O corpo existe porque foi feito.
 Por isso tem um buraco no meio.
 O corpo existe, dado que exala cheiro.
 E em cada extremidade existe um dedo.
 O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
 O corpo tem alguém como recheio.⁵

A fim de explorar possíveis movimentos de oposição a partir do texto e estimular a criação, propomos uma legenda com relações entre palavras e ideias retiradas do texto com partes do corpo:

Quadro 1 - Jogo de oposição: estímulos para a criação de movimentos

Pegar/Fugir	Varição da amplitude dos movimentos
Cheirar/Ver	Movimentos com a cabeça
Centro/Extremidade	Membros superiores
Forma/Conteúdo	Sequências coletivas
Cortar/Estancar	Membros inferiores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante o processo de criação, sugerimos trazer algumas perguntas, tais como: quais partes do corpo estão em oposição?; como o seu movimento estabelece oposição ao movimento do colega?; como você percebe seu corpo nas oposições? Como primeiro passo, os estudantes devem trabalhar individualmente, buscando oposições entre partes do corpo, a partir das ideias e palavras sugeridas na legenda. Em seguida, em grupos, explorar movimentos de oposição aos movimentos do colega e compor sequências de movimento.

Ao final, propomos um exercício cênico, por meio do compartilhamento dos trabalhos, seguido de conversa, em que os estudantes poderão trazer seus questionamentos e tecer comentários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa visou estabelecer relações entre teatro, corpo e educação, para

⁵ Lyrikline. Desenvolvido por lyrikline e parceiros da rede internacional do lyrikline. Apresenta autores e poemas países de todo o mundo. Disponível em: <<https://www.lyrikline.org/pt/poemas/o-corpo-5640>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

subsidiar o ensino-aprendizagem em Teatro na educação básica no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, partimos de Klauss Vianna (2005), que marcou o teatro brasileiro e seu ensino, ao mobilizar ideias de corpo e expressão em uma abordagem somática. Nesse sentido, a noção de experiência educativa de Vianna, como propõe Alvarenga (2009), reforçou a ideia de um processo de ensino-aprendizagem de teatro na relação arte-vida. Coube também compreender o corpo, de forma integral, que, por sua vez, está inserido no mundo, além do processo cognitivo como experiência corporal e invenção (KASTRUP, 2008).

No caso dessa pesquisa, os estudos de Klauss Vianna sobre corpo, movimento, educação e experiência somática nortearam a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de teatro fundamentada na percepção corporal, na experimentação do corpo e do movimento e na criação. A construção de tal perspectiva também pautou um ensino centrado no estudante e com o objetivo de ampliar sua percepção de si e do meio.

Ao considerar o ambiente escolar como espaço que ainda hoje recorre a práticas tradicionais e dualistas, valorizando o exercício intelectual em detrimento das práticas corporais, a proposta pedagógica se coloca como oportunidade de ruptura com essa lógica. Também se apresenta como alternativa corporal e processual para o ensino-aprendizagem de teatro na escola, já que não tem a apresentação de peças teatrais como perspectiva. Ao propor o diálogo entre corpo, teatro e educação, almejamos um trabalho diverso, que se proponha a acolher os diferentes tipos de corpos, valorizando cada estudante e a relação entre eles, a partir das sementes-movimentos que podem ser cultivadas por intermédio dessa proposta.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948-1990)*. 2009. 306 f. (Tese, Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. Klauss Vianna: abrindo caminhos. In: ALVARENGA Arnaldo Leite de (Org). *Série Personalidades da Dança em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. Livro 3.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica,

2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30 set. 2022.

CAVALCANTI, Raquel Pires. A presença da Educação Somática no processo de ensino-aprendizagem em dança: transformações, desafios e perspectivas. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS SOMÁTICAS E DANÇA, 1., 2019, Brasília. [*Anais eletrônicos...*]. Brasília: Ed. IFB, 2019. 406 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/41468319/ANAIS_do_I_Encontro_Internacional_de_Pr%C3%A1ticas_Som%C3%A1ticas_e_Dan%C3%A7a_Body_Mind_Centering_em_cria%C3%A7%C3%A3o_pesquisa_e_performance_>. Acesso em: 18 out. 2023.

CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. *Movimento expandido: confluência entre a dança e o teatro na criação do bailarino*. 2009. 110 p. (Dissertação, Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez (Ana Terra). *As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: um estudo sobre o Projeto Por que Lygia Clark?* 2010. 334 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DANGELO, José Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. *Anatomia humana sistêmica e segmentar*. 3. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2007.

DIMON JR., Theodore. *Anatomia do corpo em movimento: ossos, músculos e articulações*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010. 241 p.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e Educação Somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pró-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200006>>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *O avesso do avesso do corpo – Educação Somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUILHERME, Sylviane. *Corpo telúrico dançante: da desterritorialização do corpo e da dança até o MST*. 2009. 119 f. (Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritorialAL) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 set. 2022.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: Kastrup, V. *et al.* (Org.). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. Cognição inventiva, arte e corpo. In: COSTAS, Ana Maria R. *et al.* (Org.). *ABRACE: Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida*. Belo Horizonte: ABRACE [Gráfica e Ed. O lutador], 2015. (Memória ABRACE). Disponível em: <http://www.portalabrace.org/impressos/7_arte_corpo_pesquisa_na_cena_experiencia_expandida.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARANAGUÁ, Arão. *Teatro e formação de professores: origem dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação*. (Tese, Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes – ECA, Universidade de São Paulo, 2000.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIMENTEL, L. G. Cognição Imaginativa. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, nov. 2013-abr.2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

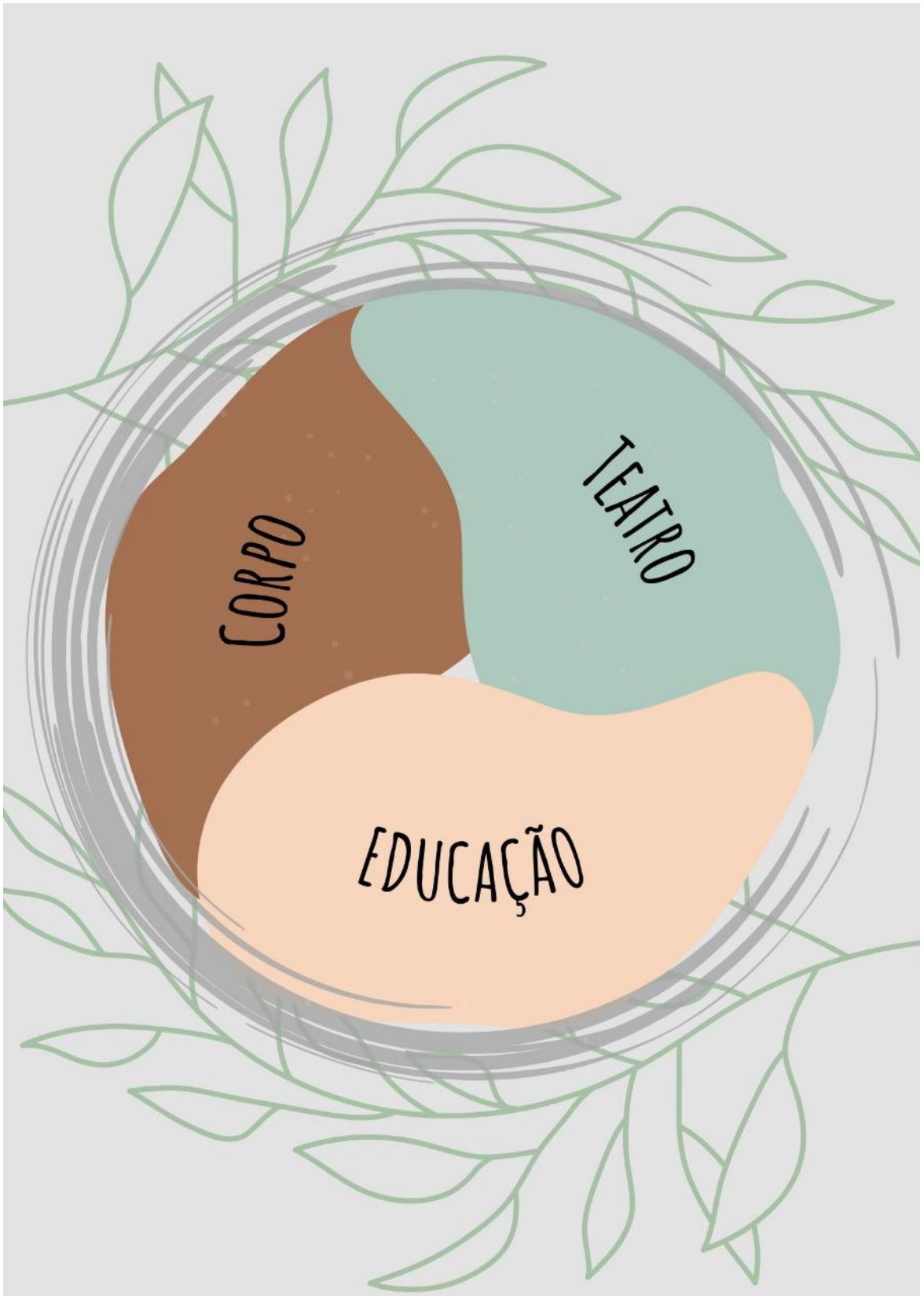
STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Ágere).

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. *Klauss Vianna, do coreógrafo ao diretor*. São Paulo: Annablume; Brasília, DF: CAPES, 2010.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. Klauss Vianna e a preparação corporal do ator: Um quiasma entre a dança e o teatro brasileiros. *OuvirOUver*, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/2036>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VIANNA, Klauss. *A dança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens somáticas do corpo na dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso: 10 jan. 2023.

APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA

Fonte: Ilustração de Letícia Banni Nery, 2022. (Acervo pessoal do autor)

1 Introdução

A presente proposta pedagógica se refere ao componente curricular Arte, com um enfoque no Teatro, uma das unidades temáticas deste componente, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Propomos um ensino-aprendizagem de teatro com base em ideias de corpo, movimento e educação, em Klauss Vianna (2005), e da noção de experiência educativa em Klauss Vianna, conforme Alvarenga (2009). Professor, coreógrafo e estudioso do movimento, Vianna é reconhecido pelas importantes contribuições de seu trabalho, não somente para a dança, sua primeira área de atuação, mas também para o teatro e as discussões sobre o corpo nas artes cênicas (TAVARES, 2008). Para pensar o teatro na educação básica, ressaltamos, em Vianna (2005), o ponto de vista da percepção do próprio corpo e do espaço que o circunda. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem de teatro em questão parte da premissa da integralidade do corpo, que, por sua vez, está inserido no mundo (KASTRUP, 2008).

Essa proposta apresenta vínculo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 196), que traz o corpo como prioridade no ensino-aprendizagem de Teatro:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.

Ainda na BNCC, no caso do componente curricular Arte, que compõe a área de Linguagens e reúne as Artes Visuais, a Dança, a Música e as Artes Integradas, além do Teatro, há indicação de seis dimensões do conhecimento – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Ressalta-se nessa proposta pedagógica a dimensão da estesia, como apresentada:

[...] refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p. 194).

Voltada para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o foco da proposta pedagógica foi o 9º ano,

cujo público é formado por adolescentes, de quatorze a quinze anos, e que estão em processo de formação, transformação e maturação do, no e pelo corpo. Compreende-se que os estudantes chegam ao ambiente escolar com muitas marcas da cultura, da família, da religião, das mídias, entre outros. Desse modo, ao pensar a escola como um espaço em que o(a) discente passa boa parte de seu cotidiano, entende-se que o professor deverá se atentar para as diferentes fases de vida dos(as) estudantes, de modo respeitoso e consciente.

Nesse contexto, a sugestão é a de trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando que a experiência teatral na escola pode resistir a práticas corporais enrijecidas, de modo a contemplar a autonomia do indivíduo. E, desse modo, por meio do teatro, valorizar a percepção do adolescente de si mesmo e do meio que o circunda, seu contexto e suas experiências de vida.

2 Temas e ideias

A proposta pedagógica se fundamenta em ideias sobre corpo, movimento e educação, em Vianna (2005). Nesse sentido, cabe ressaltar a afirmação de Alvarenga (2009), de que Vianna não pretendeu sistematizar um método. Nas palavras de Vianna (2005, p. 145): “[...] não proponho fórmulas nem posições básicas, sequência de posturas ou qualquer organograma desses porque acredito que ideias corporais pré-fabricadas forçam e deturpam a individualidade do aluno”.

A prerrogativa desse pensamento adere-se a essa perspectiva pedagógica, pois Vianna (2005) e Alvarenga (2009) lançam ideias a serem trabalhadas, e não estruturas pré-definidas de movimentos. Assim, buscamos um processo de conhecimento por meio da percepção corporal e da experimentação do corpo e do movimento, a partir de ideias, como: o autoconhecimento, por meio de uma abordagem somática; a observação de si mesmo, do outro e do contexto; a experimentação do movimento, a partir de referenciais, como oposições e ludicidade; o questionamento e a pergunta, para mobilizar o processo de ensino-aprendizagem; a relação entre arte e vida, de modo a aproximar o estudante do processo em sala de aula. A proposta é estimular e engajar os estudantes em um processo de ensino-aprendizagem de teatro voltado para a percepção de si e do meio que o circunda, seu contexto, e suas experiências de vida.

A partir da abordagem somática de Vianna (FORTIN, 2011; STRAZZACAPPA, 2012; VIEIRA, 2015) e em consonância com esse campo, propomos referenciais anatômicos como estímulos para os exercícios de percepção corporal e exploração do movimento. Ressaltamos, no entanto, que Vianna (2005, p. 136) afirma não ter “[...] qualquer preocupação específica com a anatomia. A questão é descobrir os ossos. Ou mais que isso: é verificar os espaços existentes entre eles, porque é aí que estão baseadas as alavancas do corpo”. Assim, abordamos a anatomia, especificamente, o sistema esquelético e o sistema articular como referenciais para a experimentação do corpo e do movimento, em uma perspectiva de experimentação.

Nesse sentido, cabe ressaltar o interesse por um processo de ensino-aprendizagem que visa deslocar os/as estudantes e gerar reflexão. Assim, indagar e levantar questões se colocam como modos de fazer importantes no processo de ensino-aprendizagem. Acompanhamos Kastrup (2015, p. 77), que diz:

A arte quer afetar, produzir estranhamento, experiência de problematização, fazer pensar, fazer contato direto, sem a intermediação de regras e representações. [...] a arte é capaz de acionar um processo de produção de subjetividade e também de invenção de mundo. As práticas produzem a obra e o artista, num processo de co-engendramento, pautado na prática e mesmo na repetição.

Essas sementes são lançadas para uma proposta pedagógica cujos procedimentos metodológicos possam romper com o ensino silenciado que marca a sala de aula tradicional e favorecer um viver consciente sobre si mesmo e sobre o contexto ocupado. A partir dessas ideias, propomos experiências que possam contemplar a individualidade dos educandos, estimular a relação com o outro e borram os limites entre vida e arte, escola e sociedade.

3 Estrutura

A proposta pedagógica foi estruturada em seis movimentos, que articulam percepção corporal e experimentação do movimento, podendo cada um deles ser desenvolvido em uma ou mais aulas, conforme o contexto da escola e dos estudantes. No entanto, poderá haver empecilhos para uma flexibilidade do planejamento da proposta, considerando a realidade da educação brasileira, em que o componente curricular Arte abrange, além do Teatro, as Artes Visuais, a Dança e a Música, mesmo que muitas vezes não haja na escola professores habilitados em cada uma dessas áreas. A partir da vivência do pesquisador, licenciado em Teatro, como docente do componente curricular Arte na educação básica em três escolas municipais situadas na cidade

de Muriaé, em Minas Gerais, a proposta poderia ser desenvolvida em um bimestre letivo, contando com uma aula semanal de 50 minutos.

Seguimos, então, com a proposta de um ensino-aprendizagem de Teatro que busca por meio da corporalidade do sujeito explorar e construir novos vocabulários de movimento, por intermédio da percepção corporal e da experimentação. Assim, compreendemos que a experiência corporal fundamentada na observação, na tomada de consciência de si, e posteriormente, na relação com o outro, poderão culminar em um evento cênico, mas não obrigatoriamente precisará realizá-lo para se estabelecer como processo de ensino-aprendizagem de teatro.

Nessa perspectiva, e acompanhando a discussão de Paranaguá (2000), que discute a necessidade de pensarmos em propostas de ensino-aprendizagem de teatro para além daquelas que priorizam jogos teatrais ou a apresentação de peças, propomos aqui o Teatro como área de conhecimento, em processo que busca por meio da corporalidade do sujeito explorar e construir novos vocabulários de movimento, por intermédio da percepção corporal e da experimentação.

4.1 Movimento 1 – Ponto de partida

Já nesse primeiro momento, a partir de Vianna (2005), torna-se importante que a sala de aula se estabeleça como espaço favorável à experimentação do corpo e do movimento. Ao considerar o contexto da educação básica e uma proposta pedagógica que sugere a autonomia do estudante, consideramos fundamental compreender a sala de aula aberta à expressão e aos questionamentos dos discentes.

Sugerimos iniciar em uma roda com os alunos, para a observação do esqueleto humano, que servirá de referência em todo o processo. Por meio da visualização de imagens, em materiais virtuais e em mapas e livros, o objetivo será conhecer ossos e articulações, abrangendo estruturas, tais como: os pés, as pernas, as coxas e os ossos da bacia, que formam os membros inferiores; as mãos, os antebraços os braços e os ossos da região dos ombros, que constituem os membros superiores; e o tronco, o pescoço e a cabeça (DANGELO; FATTINI, 2007).

Após a observação das imagens, propomos a sensibilização do próprio corpo, por meio do toque com as mãos, além da experimentação livre de movimentos, a partir da exploração de

movimentos das articulações. Durante a experimentação, algumas perguntas podem ser feitas, como: qual a sua sensação após o toque no corpo? É possível mover apenas uma articulação, sem que o restante do corpo se movimente? Vamos experimentar mover várias articulações ao mesmo tempo? Qual a sua sensação ao fazer cada um desses movimentos?

Posteriormente ao Movimento 1, os Movimentos 2, 3 e 4 são dedicados aos membros superiores e inferiores, que, conforme Pavis (2005, p. 61), são partes do corpo mais diretamente relacionadas aos gestos e à gestualidade e envolvem “[...] poses, posturas, deslocamentos, encadeamentos de movimentos”.

4.2 Movimento 2 – Pegadas: experimentando os pés

Acompanhamos Vianna (2005), que propõe o início do trabalho corporal pelos pés. O objetivo aqui é sensibilizar os pés e investigar apoios e movimentos, por meio da prática somática e de experimentação do movimento.

Nesse sentido, propomos a exploração dos pés, inicialmente por meio do toque com as mãos. Em seguida, em caminhadas, utilizando o apoio em diferentes partes, como somente o calcanhar, ou apenas os dedos, ou usando as bordas externas ou internas. Além dos movimentos típicos dos pés, como pisar, deslizar, caminhar, saltar e chutar, propomos a experimentação de ações não diretamente associadas a essas partes do corpo, como acariciar, empurrar, pegar, entre outras, para ampliar a percepção e o repertório de movimentos dos estudantes.

A partir dessas experimentações, propomos um jogo corporal, que chamaremos de “Toque no balão”, em que os estudantes irão tocar e lançar o balão com os pés para outro estudante. Com isso, além do exercício individual de percepção do corpo, propomos a relação com o outro.

Durante o jogo, algumas perguntas podem ser feitas, tais como: de que forma podemos utilizar os pés para tocar o balão? Você pode tocar o balão com diferentes partes dos pés, como dedos, calcanhar, bordas internas e externas? Como você percebe seu corpo enquanto está tocando o balão? Como o seu corpo se desloca pelo espaço durante a troca de balão com o colega? As questões feitas durante o jogo dos balões podem servir para aguçar a percepção de si, do outro e do espaço e para estimular a experimentação do movimento.

4.3 Movimento 3 – Deslocamentos pelo espaço

A partir dos pés, abordaremos os membros inferiores, especificamente a região da pelve, as coxas e as pernas, estruturas relacionadas à sustentação e ao deslocamento do corpo (DIMON JR., 2010). Tem-se como objetivos o reconhecimento de estruturas, como as articulações do tornozelo, joelho e quadril, a exploração de diferentes apoios no corpo e deslocamentos pelo espaço e a criação de movimentos.

Por meio da prática corporal, propomos, inicialmente, a sensibilização do corpo utilizando o toque no próprio corpo com as mãos. Em seguida, cabe experimentar movimentos diversos, cotidianos e extracotidianos, e o corpo em diferentes posições e formas, a partir da mobilização das articulações. O professor poderá estimular os estudantes, sugerindo ideias, como: investigar diferentes modos de se sentar e deslocar-se pelo espaço, ou se movimentar como se estivesse sendo puxado por uma parte do corpo, como o joelho ou a pelve. Em determinados momentos, o professor poderá pedir aos estudantes para pausar em uma posição, para que possam observar o próprio corpo ou os colegas.

A partir da percepção do corpo e experimentação de movimentos, propomos a criação de sequências de movimentos, por grupos de alunos, de modo a valorizar a relação entre os estudantes. Durante o processo criativo, o professor poderá fazer perguntas ou sugestões, para estimular os estudantes. Ao final, o compartilhamento das sequências se mostra como oportunidade para a observação do outro, para a troca de impressões entre os estudantes e como exercício cênico.

4.4 Movimento 4 – Acenos, sacolejos e ângulos: membros superiores em movimento

Ao abordar a região dos membros superiores, que abrange braços, antebraços, mãos e o cingulo superior, formado pela clavícula e pela escápula, destacamos as articulações dos punhos, cotovelos e ombros, que irão guiar a investigação dos movimentos. O objetivo será o reconhecimento e a percepção dessas partes do corpo e a investigação de possibilidades de movimento.

Seguimos o exercício de percepção, por meio da observação de imagens e do toque com as

mãos no próprio corpo. Também propomos, por meio de uma prática corporal, a experimentação de possibilidades de movimentos, tanto cotidianos como extracotidianos. O professor poderá sugerir estímulos para a investigação, como os movimentos de nadar, espreguiçar, lutar, abanar, estender, empurrar, puxar, apalpar, segurar, abraçar, lavar, entre outros.

O trabalho segue com a criação, em que os estudantes, em grupos, poderão ampliar o seu repertório, já que na relação com o outro terão oportunidade de observar e experimentar diferentes movimentos criados pelos colegas. Ao final, em roda, propomos a finalização do trabalho com a apresentação das sequências de movimentos, que se configuram como exercício cênico, e o compartilhamento das impressões e observações dos estudantes e do professor.

4.5 Movimento 5 – Do centro às margens

Tronco, pescoço e cabeça constituem uma região que, conforme Vianna (2005), está relacionada ao centro físico e emocional do corpo. A exploração dos movimentos de tais partes podem levar o corpo a se mover por inteiro. O objetivo aqui, além do reconhecimento do corpo e a experimentação de movimentos, será explorar também diferentes sons vocais e movimentos da face.

Ao propor o exercício de percepção de tronco, pescoço e cabeça, por meio da observação e do toque com as mãos no próprio corpo, o professor poderá sugerir ideias, como a relação entre essa região com membros superiores e inferiores e a importância do pescoço como suporte da cabeça. Já na experimentação do movimento, o professor poderá sugerir ações, como abrir, fechar, torcer, expandir, projetar, espreguiçar, entre outras, além da articulação entre movimento e voz. O professor poderá, ainda, fazer perguntas para estimular o estudante, como: quais movimentos você faz com o seu tronco?; quais movimentos você faz com a sua cabeça?; quais movimentos você faz com o seu pescoço?; como a sua cabeça se relaciona com o seu pescoço nos movimentos?

A partir dessa experimentação, propomos que os estudantes, em grupos, criem sequências de movimentos, incluindo aqueles da face, integrados a sons vocais. Seguimos em exercício cênico por meio do compartilhamento dos trabalhos e finalizamos com um momento de conversa, em

que os estudantes poderão trazer seus questionamentos e tecer comentários.

4.6 Movimento 6 – Jogos de oposição

A partir de Vianna (2005), para quem o movimento nasce de forças opostas, propomos a criação de movimentos, a partir da ideia de oposição entre partes diferentes do corpo e de movimentos de oposição na relação com o outro. Nessa proposta pedagógica, o jogo de oposições se constitui como último movimento, em que a percepção corporal, a experimentação de movimentos e a criação cênica estão vinculadas a um texto, sendo a letra de uma música. Compreendemos que, ao trazer esse elemento, será possível ampliar a experiência e desencadear outros caminhos para o processo de criação.

O texto escolhido é o poema musicado intitulado “O corpo”, de Arnaldo Antunes:

O CORPO

O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio.⁶

A fim de explorar possíveis movimentos de oposição a partir do texto e estimular a criação, propomos uma legenda com relações entre palavras e ideias retiradas do texto com partes do corpo:

⁶ Lyricline. Desenvolvido por lyricline e parceiros da rede internacional do Lyrikline. Apresenta autores e poemas países de todo o mundo. Disponível em: <<https://www.lyrikline.org/pt/poemas/o-corpo-5640>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Quadro - Jogo de oposição: estímulos para a criação de movimentos

Pegar/Fugir	Varição da amplitude dos movimentos
Cheirar/Ver	Movimentos com a cabeça
Centro/Extremidade	Membros superiores
Forma/Conteúdo	Sequências coletivas
Cortar/Estancar	Membros inferiores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante o processo de criação, sugerimos trazer algumas perguntas, tais como: quais partes do corpo estão em oposição?; como o seu movimento estabelece oposição ao movimento do colega?; como você percebe seu corpo nas oposições? Como primeiro passo, os estudantes devem trabalhar individualmente, buscando oposições entre partes do corpo, a partir das ideias e palavras sugeridas na legenda. Em seguida, em grupos, explorar movimentos de oposição aos movimentos do colega e compor sequências de movimento.

Ao final, propomos um exercício cênico, por meio do compartilhamento dos trabalhos, seguido de conversa, em que os estudantes poderão trazer seus questionamentos e tecer comentários.

5 Avaliação

Considerando a necessidade de avaliar os discentes e o percurso de ensino-aprendizagem em uma proposta pedagógica que parte das ideias de corpo, movimento e educação, em Vianna (2005) cabe atenção às individualidades e às diferenças entre os contextos escolares. Para Vianna (2005, p. 135), “Existe a questão do ritmo de cada um em uma sala de aula e essa realidade tem de ser respeitada”. Também propomos, dentro de uma perspectiva somática, a importância da avaliação realizada de forma individual e processual, já que as transformações acontecem durante todo o processo, como ressalta Cavalcanti (2019, p. 198):

[...] uma vez que os alunos começam a se dar conta do que está sendo trabalhado, e vão – aos poucos – vivenciando e percebendo a diferença em seus próprios corpos e em seus movimentos, uma nova janela com diferentes perspectivas se abre à frente deles, surgindo novas maneiras de mover e de pensar.

A avaliação é um momento importante para que o docente compreenda o percurso formativo, seja no início do processo, como um diagnóstico, seja durante o percurso, até chegar na avaliação somativa que pode se constituir de várias formas, como em uma prova escrita, um

trabalho teórico ou a apresentação de um material construído pelos estudantes, a partir dos estudos realizados em sala de aula. Cerqueira (2022, p. 63) nomeia as avaliações tradicionais como heteroavaliações, “[...] onde o professor avalia os trabalhos feito pelo aluno”. O autor complementa: “[...] avaliação formativa é assim definida na década de 1960, em reação à prevalência do caráter somativo da avaliação. De modo geral, a avaliação formativa não foca na atribuição de nota, mas sim no desenvolvimento da aprendizagem” (CERQUEIRA, 2022, p.64). Dessa maneira, Cerqueira (2022, p. 68) ainda reitera que

[...] a avaliação processual será necessariamente formativa, bem como privilegiará, de modo corrente no cotidiano escolar, sua função diagnóstica e optará por instrumentos e procedimentos que privilegiem uma apreensão qualificadora, e não quantitativa, da realidade de estudantes para a formação de um juízo de valor que permita tomadas de decisão coerentes com os objetivos humanizantes da educação.

Além disso, em uma perspectiva somática, compreende-se que a avaliação não é apenas aquela realizada pelo professor sobre os estudantes, mas também a avaliação do estudante sobre seu processo. Assim, propomos observar e avaliar, junto com os discentes, a disponibilidade deles para os exercícios de percepção corporal, de experimentação do movimento e de criação. Cabe também a observação e a avaliação das possíveis reflexões e mudanças apresentadas pelos estudantes com relação ao próprio corpo, à convivência com os colegas e no contexto da escola.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948-1990)*. 2009. 306 f. (Tese, Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 30 set. 2022.

CAVALCANTI, Raquel Pires. *A presença da Educação Somática no processo de ensino-aprendizagem em dança: transformações, desafios e perspectivas*. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS SOMÁTICAS E DANÇA, 1., 2019, Brasília. [*Anais eletrônicos...*]. Brasília: Ed. IFB, 2019. 406 p. Disponível em: <(82) ANAIS do I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança - "Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance" | Diego Pizarro and Silvia Geraldi - Academia.edu>. Acesso em: 18 out. 2023.

CERQUEIRA, Gustavo Melo. *Avaliação em artes e em teatro*. Vol. 1. Salvador: Superintendência de Educação à Distância, 2022.

DANGELO, José Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. *Anatomia humana sistêmica e*

segmentar. 3. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2007.

DIMON JR., Theodore. *Anatomia do corpo em movimento: ossos, músculos e articulações*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010. 241 p.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *O avesso do avesso do corpo – Educação Somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: Kastrup, V. *et al.* (Org.). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. Cognição inventiva, arte e corpo. In: COSTAS, Ana Maria R. *et al.* (Org.). *ABRACE: Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida*. Belo Horizonte: ABRACE [Gráfica e Ed. O lutador], 2015. (Memória ABRACE). Disponível em: <http://www.portalabrace.org/impressos/7_arte_corpo_pesquisa_na_cena_experiencia_expandida.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PARANAGUÁ, Arão. *Teatro e formação de professores: origem dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação*. (Tese, Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes – ECA, Universidade de São Paulo, 2000.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. Klaus Vianna e a preparação corporal do ator: Um quiasma entre a dança e o teatro brasileiros. *OuvirOUver*, v. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/2036>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VIANNA, Klaus. *A dança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso: 10 jan. 2023.