

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Tatiana de Oliveira Almeida

DANÇA NARRATIVA:
EXPERIÊNCIAS DE PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BELO HORIZONTE

2016

Tatiana de Oliveira Almeida

DANÇA NARRATIVA:
EXPERIÊNCIAS DE PROCESSOS CRIATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada 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 Arte
Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga

BELO HORIZONTE

2016

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

Almeida, Tatiana de Oliveira, 1988-
Dança narrativa [manuscrito] : experiências de processos criativos
na educação básica / Tatiana de Oliveira Almeida. – 2016.
151 f. : il.

Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga.

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

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Dança na educação – Teses.
3. Dança – Estudo e ensino – Teses. 4. Dança – Teses. I. Alvarenga,
Arnaldo, 1958- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Belas Artes. III. Título.

CDD 793.3

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Trabalho Final da aluna TATIANA DE OLIVEIRA ALMEIDA NÚMERO DE REGISTRO 2014761196.

Titulo: "DANÇA NARRATIVA: experiências de processos criativos em dança na Educação Básica"

Arnaldo Leite de Alvarenga

Prof. Dr. Arnaldo Leite Alvarenga – Orientador – EBA/UFMG

Juliana Gouthier Macedo

Profa. Dra. Juliana Gouthier Macedo - Titular – FAE/UFMG

Lenira Peral Rengel / Feito por SKYPE

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel – Titular – UFBA

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre confiou nas minhas decisões, apoiou minhas escolhas e comemorou as mudanças. Por toda generosidade e amor.

Ao meu pai, que sempre me incentivou e esteve disponível para ajudar no que fosse preciso.

À Evelise, parceira de todas as horas. Pela compreensão, pelas palavras de incentivo, pelas idas e vindas a Belo Horizonte, pelo companheirismo, por trazer leveza.

À Christine Sílmor (Chris), mãe acadêmica e amiga, por sempre motivar a pesquisa e pela generosidade em compartilhar.

Ao orientador dessa dissertação, Arnaldo Alvarenga, que, com bastante clareza, auxiliou condução da escrita valorizando minhas propostas.

A@s colegas ProfArteiros, Aline, Denise, Dulsi, Nani, Bella, Léo, Lígia e Rosana por dias tão suaves em períodos tão intensos.

A@s colegas do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, em especial Alissan, Céli, Mônica e Takna que estiveram sensíveis e apoiaram a todo o momento.

À Elizabeth, Victor, Talita, 612 e Marlaina pela amizade e por sempre estarem presentes, mesmo à distância.

A@s amig@s da Ekilíbrio Cia de Dança Christine, Herbert, Isabela e Jéssica por compartilharem a arte na escola e para além dela.

À minha família, especialmente “@s prim@s”, que comemoram junto cada novo passo dado, à Dinda Eloisa e ao Tio Aluizio.

A@s querid@s jovens estudantes – sem el@s essa dissertação recheada de experiências não teria acontecido.

Às escolas municipais Menelick de Carvalho, Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz e CAIC Rocha Pombo.

Às professoras Lúcia Pimentel e Lenira Rengel pela generosidade, sem deixar de apontar o que fosse necessário na qualificação deste trabalho.

À professora Maria Helena Campos, que se dispôs a colaborar com a pesquisa.

A tod@s @s professor@s do mestrado ProfArtes, em especial Mônica, Lúcia, Mariana, Maurílio e Ana Cristina.

À CAPES, pela concessão da bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

*O que pretendo é roubar a divisão entre a sala de aula e o mundo lá fora,
acabar com as paredes, as barreiras, [...]*

Klauss Vianna

RESUMO

ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. *Dança narrativa: experiências de processos criativos na Educação Básica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizontes. 2016.

A experiência em processos criativos em dança no contexto da Educação Básica é o tema desta dissertação. As questões que envolveram as reflexões aqui expostas tiveram início a partir da prática docente em dança desenvolvida na Escola Municipal Menelick de Carvalho na cidade de Juiz de Fora (MG). Há vinte anos o trabalho com a dança vem sendo desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Ensino deste município. Para essa dissertação, foi possível elucidar o início dessa trajetória, no ano de 1996, que sempre se pautou em um ensino não polivalente ao contratar professor@s para o cargo específico de dança, o que me levou a propor um olhar para a produção de conhecimento em dança no contexto da Educação Básica, que precisa estar associado à pesquisa, à reflexão, à criticidade e aos questionamentos e múltiplos modos de fazer/pensar a dança. Assim, me dediquei a buscar caminhos para a dança no contexto escolar, colocando em prática teorias que têm contribuído para o desenvolvimento desta área de conhecimento. Walter Benjamin (1987) iluminou estas reflexões com sua noção de *experiência* a partir da *narrativa*. Tais reflexões impulsionaram a construção da *dança narrativa*, que compreende o corpo que dança na escola a partir da *Teoria Corpomídia* (KATZ e GREINER, 2008). Assim, a compreensão de que a cognição é corporificada, ou seja, desenvolvida na unidade *corpomente*, revela que as experiências d@s participantes (estudantes) são indissociáveis do processo de ensino/aprendizagem. Os objetos analisados foram dois processos criativos em dança desenvolvidos no componente curricular dança da base diversificada do currículo, nos quais fui mediadora, no ano de 2013, intitulados *Crian(DAN)ça* e *MeninOAs*. Foram consideradas anotações feitas em cadernos pessoais, registros em vídeo, fotografias de atividades na escola e em outros ambientes e, principalmente, uma descrição densa das experiências em processos criativos desenvolvidos. A proposta de trabalhar a *dança narrativa* na escola foi a possibilidade encontrada para conciliar produção de conhecimento em dança, experiência estética, desenvolvimento da cognição, instigar a inventividade e múltiplos modos de experienciar o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: *dança narrativa*; experiência; *experiência* e *narrativa*; *corpomídia*; Educação Básica.

ABSTRACT

ALMEIDA Tatiana de Oliveira Narrative Dance Experiences from dance creative processes in elementary education. Master's thesis. Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016

This dissertation subject is the experiences from dance creative processes in the context of elementary education. The questions which involved the reflections addressed here started from dance teaching practice developed in the public school Menelick de Carvalho in Juiz de Fora city, Minas Gerais. The Dance formation project has been developed for 20 years in public schools in this city. In this dissertation, it was possible to elucidate the path through this project in 1996 which was always focused on hiring teachers to work specifically with dance. It led me to draw attention to dance knowledge production in the context of public schools which needs to be imbricated to research, reflections, criticality, critical questioning and multiple ways of practicing/considering dance. Thus, I started to search paths to Dance in the context of schools by putting into practice theories which have contributed to develop this area of knowledge. Walter Benjamin (1987) clarified these reflections through his notion of *experience* from *narrative*. These reflections boosted the construction of *narrative dance* which understands the dancing body in schools through *Bodymedia Theory* (KATZ and GREINER, 2008). Hence, the comprehension that cognition is embodied, in other words, developed into corporeity, reveals that participants' (students) experiences are inseparable from teaching/learning process. The analyzed objects were the creative processes in dance developed into diversified basis Dance curriculum, in which I mediated in 2013, they are called *Crian(DAN)ça* and *MeniOAs*. Notes from personal notebooks, video recordings, photographs of activities in class and in other environments, and mainly, a deep description of experiences in developed creative processes. The idea of performing *narrative dance* in schools was the possibility found to balance knowledge production in Dance, aesthetic experience, cognition development and stimulate inventiveness and multiple ways of experiencing the world.

KEYWORDS: *Narrative Dance*; experience; *experience* and *narrative*; bodymedia; elementary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	31
Figura 2a/b/c	66
Figura 3a/b/c	67
Figura 4a	74
Figura 4b	75
Figura 5a	77
Figura 5b/c	78
Figura 6	80
Figura 7	81
Figura 8	82
Figura 9	85
Figura 10	87
Figura 11a/b	90
Figura 12	90
Figura 13	93
Figura 14a/b	94
Figura 15a/b	95
Figura 15c/d	96
Figura 15e	97
Figura 16a	103
Figura 16b	104
Figura 17a	105
Figura 17b	106
Figura 18	107
Figura 19a/b	108
Figura 20	111
Figura 21a/b	112
Figura 21c	113
Figura 22 ^a	114
Figura 22b/c	115
Figura 22d	116
Figura 23 ^a	116

Figura 23b/c	117
Figura 23d	118
Figura 24	118
Figura 25	119
Figura 26	120
Figura 27	120
Figura 28	121
Figura 29a/b	122
Figura 29c	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.1 O ensino de arte e a parte diversificada do currículo.....	21
1.2 A dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....	25
1.3 A dança na Escola Municipal Menelick de Carvalho.....	35
2 CORPOMÍDIA, EXPERIÊNCIA E ENSINO/APRENDIZAGEM DA DANÇA	38
2.1 Corpo, movimento e pensamento na escola.....	38
2.2 <i>Experiência e narrativa</i> em Walter Benjamin e a <i>dança narrativa</i>	44
2.3 <i>Dança narrativa</i> na Educação Básica.....	54
2.3.1 <i>Pesquisa/Materiais</i>	56
2.3.2 <i>Criação/Experimentação</i>	56
2.3.3 <i>Composição</i>	57
3 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS EM DANÇA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	60
3.1 Ambientação: a estrutura do componente curricular dança na EMMC.....	61
3.2 Experiências de processos criativos na composição <i>Crian(DAN)ça</i>	64
3.2.1 Objetivos.....	69
3.2.2 Primeira etapa: A <i>Pesquisa/Materiais</i>	71
3.2.3 Segunda etapa: A <i>Experimentação/Criação</i>	75
3.2.4 Terceira etapa: A <i>Composição</i>	82
3.2.5. Imprevistos inventivos.....	87
3.3 Experiências de processos criativos na composição <i>MeninOAs</i>	97
3.3.1 Objetivos.....	99
3.3.2 Primeira etapa: A <i>Pesquisa/Materiais</i>	101
3.3.3 Segunda etapa: a <i>Experimentação/Criação</i>	103
3.3.4 Terceira etapa: A <i>Composição</i>	119

3.4 Avaliação, reflexões e desdobramentos das <i>danças narrativas Crian(DAN)ça e MeninOAs</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
DOCUMENTOS OFICIAIS	138
SITES CONSULTADOS	139
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

As questões que envolveram as reflexões deste trabalho tiveram início a partir da prática docente em dança que desenvolvi na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Atuante há quase quatro anos no ensino formal de dança como docente-artista, venho propor reflexões que, desde quando iniciei minha graduação em dança na Universidade Federal de Viçosa/MG, no ano de 2006, têm me mobilizado a investir em um ensino/aprendizagem¹ que contribua com uma visão crítica e estética do componente curricular dança para @s² estudantes e a escola como um todo.

Em Juiz de Fora, há vinte anos o trabalho com a dança vem sendo desenvolvido nas escolas municipais com professor@s específic@s contratad@s temporariamente, pelo período de um ano letivo ou onze meses contratuais, para atuarem como docentes. Diferentemente da maioria das cidades do Brasil, que raramente abordam as artes cênicas no ensino de arte (STRAZZACAPPA, 2001), a dança enquanto componente curricular vem conquistando este espaço de extrema significância, pois, ainda que a arte seja legitimada através de documentos que regulamentam seu ensino – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, o mesmo não acontece como deveria ser, contemplando as quatro áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) – para as quais existem cursos de Licenciatura Plena. O parágrafo 6 do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) esclarece que “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996)³.

A prática da polivalência, de acordo com Figueiredo (2013), teve início com a promulgação da Lei 5.692, de 1971, que estabeleceu a Educação Artística como área a ser inserida no currículo das escolas. Mesmo passados mais de quarenta anos da promulgação desta lei, “[d]iversos editais ainda solicitam professor@s de educação artística numa perspectiva polivalente, e isto precisa ser repensado, garantindo a presença de profissionais das áreas

¹ Rengel (2015) utiliza o símbolo “/” para indicar que um conceito “está para” outro, ou seja, o ensino está para a aprendizagem, e vice-versa, e como propunha Duchamp, o sinal representa um breve intervalo, quase imperceptível, entre coisas. Indica conexão, inter-relação.

² Nesta dissertação utilizarei o símbolo “@” e “/a” como forma de manifestar minha posição política e ideológica a respeito das questões de gênero, já que, na língua portuguesa, não existe neutralidade. Preferencialmente o “X” seria mais adequado ao entendimento de gênero o qual me afino no momento, porém, entendo que ele dificulta a leitura do texto, pois provoca uma quebra, o que prejudica a compreensão do conteúdo do mesmo. Estou ciente de que esta substituição não desfaz as marcas de gênero da língua portuguesa – pois usamos pronomes possessivos, por exemplo, como meu/minha, seu/sua – porém, deixar de fazê-la é continuar alimentando um conservadorismo que não mais compreende as necessidades da sociedade atual. Sendo assim, me aproprio do “@”, assim como a pesquisadora Lúcia Pimentel (2013).

³ No dia 03 de maio de 2016 foi publicada a lei 13.278/2016.

específicas para atuação na escola” (FIGUEIREDO, 2013, p. 43). Neste sentido, ainda que de modo insuficiente, como será apontado posteriormente, a presença de profissionais em cargos específicos de dança é uma realidade na cidade de Juiz de Fora/MG.

Barbosa (1989) afirma que em 1971, através de um acordo entre MEC-USAID, o ensino como um todo passou por uma reformulação feita a partir dos ideais de educadores norte-americanos. O ensino tinha como interesse profissionalizar @s estudantes brasileiros desde a sétima série e “[e]sta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (BARBOSA, 1989, p. 170). Neste currículo criado, a arte parecia ser a única matéria com propósito mais humanitário.

Barbosa (1989) revela que não existiam cursos superiores de formação de professor@s de arte no Brasil. Desde 1948 um movimento intitulado *Movimento Escolinhas de Arte* oferecia cursos livres de formação em arte para crianças e em arte-educação para professor@s e, neste período da nova lei, havia trinta e cinco *Escolinhas* difundidas por todo o país (BARBOSA, 1989). Porém, @s profissionais que cursavam esta formação não eram autorizados a lecionar nas escolas de acordo com a lei. Sendo assim, em 1973 o Governo Federal criou cursos universitários para formar professor@s aptos a lecionar a disciplina Educação Artística.

Nestes cursos @s profissionais deveriam ser capazes de ensinar “[...] música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (BARBOSA, 1989, p.171). A formação era feita em dois anos, nos quais @ professor/a tinha contato com todas as áreas, as chamadas Licenciaturas Curtas (BARBOSA, 2008; DIA e LARA, 2012; FIGUEIREDO, 2013). Para Barbosa (2008) “A chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade [...]” (BARBOSA, 2008, p. 48). A partir daí as instituições criaram os cursos de Licenciatura Plena, focando a formação, durante os dois anos após a Licenciatura Curta, em uma especialização em uma destas expressões artísticas. Sendo assim, nos dois primeiros anos @s estudantes tinham contato com todas as áreas artísticas e nos dois últimos optavam por uma delas. Barbosa (2008) explica que esse último curso se tratava de uma preparação d@s professor@s para atuarem no antigo segundo grau, porém, eram raros os currículos que incluíam arte neste segmento, o que ocasionou pouca procura pelas Licenciaturas Plenas no período.

A situação descrita para a formação do professor de educação artística gerou, num primeiro momento, a noção de que um professor poderia lidar com todas

as áreas artísticas, já que recebia formação em todas elas. Mas é preciso considerar o tipo de formação que seria possível num período de 2 anos, onde os estudantes deveriam ser preparados com relação à experiência com cada linguagem artística, além das questões pedagógicas referentes ao ensino das artes na escola. (FIGUEIREDO, 2013, p. 35)

Portanto, é legítimo compreender que o ensino polivalente não atende à natureza do ensino de arte, pois se direciona a um estudo superficial e generalizado, propondo uma visão reducionista da produção de conhecimento em arte.

Na Proposta Curricular/Arte da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (2012) foi possível identificar que a visão do professor/a polivalente já não cabe no pensamento artístico/educativo deste referencial. O documento deixa claro que o profissional lecionará de acordo com sua formação, não sendo obrigado a trabalhar as quatro linguagens artísticas (JUIZ DE FORA, 2012).

Partindo da realidade da cidade de Juiz de Fora, onde o ensino de dança acontece em escolas da Rede Municipal desde 1996, é possível perceber diversos aspectos artístico-pedagógicos que necessitam de um olhar mais aprofundado, como aqueles que envolvem apresentações de danças nas quais esses elementos não estão em evidência, pois são minimizados por pontos que se destacam em detrimento do movimento no fazer artístico – ou até mesmo sendo substituído por estes elementos. Mas quais seriam estes intimidadores da expressividade do corpo e do fazer artístico? É possível identificar tais situações quando se prioriza corpos padronizados, movimentos exclusivamente uniformes e simétricos, figurinos pouco ou nada pesquisados em relação ao contexto artístico, excluindo-se um pensamento crítico. A obrigatoriedade de apresentações de final de ano para fins comerciais, a higienização dos movimentos, a simplificação de ideias em prol de uma facilidade para se organizar um todo homogêneo, o destaque para estudantes/bailarinos que tenham movimentações ginásticas, excluindo-se diversas possibilidades de movimentos, sensações e percepções simples ou incomuns, também são exemplos de elementos que invisibilizam a potencialidade da arte da dança no Ensino Básico. A lista é interminável. É necessário, porém, compreender o contexto no qual esta dança está sendo pensada: o artístico. Ao trazer a reflexão sobre o destaque dado a outros elementos desconexos do fazer artístico, venho propor um olhar para a produção de conhecimento em dança no contexto da Educação Básica, que necessita estar associado à pesquisa, à reflexão, à criticidade e aos questionamentos e múltiplos modos de fazer/pensar dança. O movimento autoral (RIBEIRO, 2012b) e a expressividade (RENGEL e SANTOS,

2012) nesta dissertação foram entendidos como indispensáveis a um ensino/aprendizagem que vise a autonomia d@s estudantes.

Uma pessoa é expressão. É impossível conceber alguém que não tenha expressividade. Por mais que a **qualidade** desta expressividade possa oscilar entre mais e menos expressivo, dizer que ela inexistente é um grande equívoco (RENGEL e SANTOS, 2012). Quando afirmamos que um estudante é apático, silencioso, não esboça nenhum tipo de reação, não se emociona, já estamos revelando em palavras elementos da expressividade deste indivíduo, sendo assim, “[...] é inegável a evidência dos atributos psicológicos, biológicos, simbólicos, culturais, históricos no movimento” (RENGEL e SANTOS, 2012, p. 136). Portanto, a qualidade da expressividade destes elementos que assumem uma posição hierárquica em relação ao fazer artístico podem tornar invisíveis outras qualidades expressivas que revelam as diferenças de corpos, de pensamento, de modos de fazer, enfim, o modo como o conhecimento em dança corporifica em cada estudante.

Isabel Marques (2005), ao se referir ao ensino de dança nas escolas brasileiras, responde à questão “Qual ‘dança’ devemos ensinar?” (MARQUES, 2005, p. 31) dizendo que as categorias de danças como as de salão, ritualísticas, modernas, populares, tradicionais, dentre outras, mesmo sendo restritas, pois a maioria delas fazem parte de um todo maior do que o estilo de dança propriamente dito – as danças urbanas, por exemplo, fazem parte da cultura *hip hop* –, podem ser parâmetros para que @ docente-artista de dança trabalhe os conteúdos a partir de uma escolha diversificada. Além desses repertórios, a educadora-artista também menciona os processos de improvisação e composição coreográfica como possibilidades a serem trabalhadas na escola. Sendo assim, tanto o trabalho com repertórios quanto o trabalho com processos de criação são entendidos por Marques (2005) como os que mais permitem a produção de conhecimento em dança pel@s estudantes, que têm condição de experimentar, sentir e pensar a arte como sujeitos. Além disso, todo este processo deve estar relacionado ao contexto d@s discentes, tornando-se uma aprendizagem relacionada à vida d@s mesm@s.

Strazzacappa (2006) também responde uma questão pertinente a esta dissertação: “Mas, afinal, a que se propõe o ensino de dança nas escolas?”. Para a docente-artista, o ensino de dança na escola não deve ter como propósito a formação de bailarín@s profissionais, mas estar em relação com a vida d@s estudantes, integrando sua educação. Sendo assim, a dança na escola deveria, de acordo com a autora, ajudar @s discentes a descobrirem e desenvolverem suas potencialidades, sendo facilitadora da comunicação.

Rengel (2008a) compreende que o papel da dança na escola é o de permitir que @s estudantes tenham a vivência de diferentes possibilidades no que concerne à arte do movimento.

Ela corrobora o pensamento de Strazzacappa (2006) ao afirmar que não é papel da escola criar dançarin@s profissionais – e ressalta que percebê-l@s também é tarefa importante –, mas proporcionar espaço para que @s estudantes sejam estimulad@s a experienciar, criar e fruir artisticamente. Rengel (2008) compreende que a dança na escola tem o importante papel de ampliar o vocabulário corporal d@s estudantes, sendo assim, “[t]rabalhando com nossos alunos e os educando com essa consciência da dimensão maior dos componentes do movimento, poderemos lhes oferecer maior vocabulário corporal e estimularmos sua criatividade” (RENGEL, 2008, p. 6).

Sendo a escola espaço para reflexão, crítica e produção de conhecimento, como possibilitar experiências nas aulas de dança que não se transformem em apresentações de coreografias exclusivamente desenvolvidas pel@ professor/a? Como propor processos de criação na escola que escapem da lógica imposta pelos meios de comunicação audiovisuais, que articulem produção de conhecimento, desenvolvimento da cognição e modos diferenciados de percepção do mundo? Qual conhecimento tem sido produzido por meio do componente curricular dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora? Que dança está sendo produzida e disseminada? Estas e diversas outras questões acompanharam e ainda acompanham minha rotina diária como educadora-artista e algumas delas foram trabalhadas nesta dissertação.

Ao pesquisar referências que tratam sobre o ensino de dança na escola (MARQUES, 2005; RENGEL, 2008; SILVA, 2015; STRAZZACAPPA, 2006), percebi que diversas autoras escrevem sobre esta expressão artística neste espaço de acordo com suas experiências acumuladas ao longo do seu trabalho profissional e de suas pesquisas. Raramente pesquisas expõem e refletem processos criativos e caminhos desenvolvidos na prática *com estudantes*. Algumas dessas autoras, como Marques (2005), escrevem sobre conteúdos que podem ser trabalhados em dança, as dificuldades encontradas neste contexto e na inserção desta arte no espaço escolar, sugestões de atividades que podem contribuir com a educação em/pela dança, dentre outros. O trabalho sobre o qual me debrucei buscou encontrar caminhos para a dança no contexto escolar, colocando em prática teorias que tem contribuído para o desenvolvimento desta área de conhecimento.

Uma importante contribuição para este trabalho foram parte dos escritos do filósofo Walter Benjamin (1987), que iluminou estas reflexões com seu pensamento sobre a *experiência* a partir da ideia de *narrativa*. Tais reflexões impulsionaram a construção da ideia da *dança narrativa*, que será esclarecida posteriormente. Pesquisadores do movimento como Rudolf Laban (1978) e Klauss Vianna (1990), considerados à frente de seus tempos devido ao teor de complexidade e clareza de suas pesquisas em dança, me proporcionaram ferramentas para

aulas/experiências e também para dar forma a esta escrita sobre dança no contexto escolar. Arnaldo Alvarenga (2009), Christine Greiner e Helena Katz (2015), Edna Silva (2015), Lenira Rengel (2008a) e Mônica Ribeiro (2012a), dentre outr@s autor@s que pesquisam o movimento e a dança, também fizeram parte do rol de trabalhos que contribuíram para as reflexões aqui propostas.

Durante três anos e meio⁴ busquei desenvolver, nas escolas às quais estive vinculada, uma proposta de dança cujos princípios envolvessem a pesquisa e reflexão das ações e que também caminhassem junto às proposições nacionais, estaduais e municipais, para o ensino de dança, sendo estas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Conteúdo Básico Comum – Arte do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005) e a Proposta Curricular/Arte da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012). Neste sentido, interesse-me por revisitar os trabalhos desenvolvidos a fim de identificar e apontar situações, propostas, ações, exercícios que foram significativos para @s estudantes, entendendo estas propostas como disparadoras de experiências, como compreende Katz e Greiner (2008).

O objetivo da pesquisa que fomentou esta dissertação foi encontrar caminhos para a experiência em dança na escola que instigassem a inventividade, a produção de conhecimento, o desenvolvimento da cognição, a experiência estética, e, conseqüentemente, promova alternativas à docilização dos corpos (FOCAULT, 1987) e padrões divulgados pelos meios de comunicação audiovisuais.

Os objetos analisados foram dois processos criativos em dança, nos quais fui mediadora, no ano 2013, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. A premissa é que os processos criativos em dança são caminhos potentes para instigar a inventividade e a experiência estética, bem como contribuem para percepção do movimento como experiência formativa singular. Uma possibilidade alternativa para minimizar a docilização dos corpos (FOCAULT, 1987) é o ensino de dança que tem como princípio metodológico os processos criativos, pois também desenvolvem a cognição, entendendo esta como corporificada (RIBEIRO, 2015), ou seja, na compreensão do *corpomente* como uma unidade indissociável, produzem conhecimento em dança e apontam para uma educação emancipatória.

⁴ Em junho de 2015 fui aprovada em concurso público para pleitear a vaga de Professora de Dança do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Campos Centro (IFF). Sendo assim, precisei rescindir o contrato vigente no ano de 2015 na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Por este motivo o projeto de mestrado precisou ser modificado para que eu pudesse me adaptar à nova realidade profissional. Sendo assim, a decisão tomada por mim, junto ao orientador Arnaldo Alvarenga e membros do Colegiado do ProfArtes, foi readequar a pesquisa, que inicialmente seria desenvolvida no ano de 2015 em campo – nas escolas –, para uma revisão dos processos criativos em dança desenvolvidos entre os anos 2012 até meados de 2015, ou seja, durante os três anos e meio que lecionei dança nesta Rede. Sendo assim, optamos pelo recorte dos processos criativos desenvolvidos no ano de 2013.

Para desenvolver esta dissertação, uma coleta de dados foi realizada e registros feitos no ano de 2013 foram relatados e colocados à luz da literatura. Esses registros, que inicialmente não tinham relação com a pesquisa em andamento, em grande parte não apresentaram uma periodicidade e nem um formato específico. Foram consideradas anotações feitas em cadernos pessoais, portfólios desenvolvidos para avaliação nas instituições, registros em vídeo⁵, fotografias de atividades na escola e em outros ambientes e, principalmente, uma descrição densa (GEERTZ, 2008) das experiências vivenciadas em sala de aula realizadas por mim, na condição de docente-artista.

As experiências trazidas nesta dissertação, a partir do estudo realizado a respeito da *narrativa* em Walter Benjamin, foram escritas na tentativa de se aproximarem das ideias deste filósofo. Ao narrar as experiências vividas nas aulas, trago na escrita, que surge do corpo, meu olhar, minhas marcas e interpretações, trago as escolhas, mesmo que inconscientes, do que veio para a escrita e do que não veio. E isso muito tem a ver com processos criativos, pois, quando realizamos um laboratório a fim de experimentar movimentos para posteriormente escolher – a partir de critérios diversos – o material que comporá um trabalho, o que se escolhe eliminar também é processo criativo. Entendo esta escrita como processual e de criação. Realizei-a ancorada na ideia de *narrativa* de Benjamin, para a qual a *experiência* é crucial.

Concomitantemente a essas ações, uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção de corpo no contexto escolar foi realizada com o intuito de reconhecer e evocar estudos que têm contribuído para uma visão contemporânea do corpo, como parte do embasamento teórico deste trabalho. É comum encontrar pesquisas relacionadas às artes cênicas nas quais o corpo é compreendido como unidade, onde se questionam as visões cindidas que separam instâncias que são juntas por natureza. Mente e corpo, racional e emocional, teoria e prática, dentre outras dicotomias, ainda são frequentemente difundidas no contexto escolar. Ao estar diretamente vinculada à escola, percebi que há muito o que se fazer, ainda, por mais que hajam estudos, para a melhoria da educação nacional. Sendo assim, considere relevante e necessário apontar nesta dissertação a compreensão de corpo que se fez em minha prática artístico-pedagógica em dança.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo abordo a inserção da dança na escola partindo da lei que regulamenta sua presença dentro do contexto

⁵ No dia 26 de agosto de 2016, data da defesa desta dissertação, foi apresentado um vídeo de aproximadamente dez minutos com fragmentos das experiências propostas nas aulas de dança. Por se tratar de um trabalho cuja produção dos dados foi realizada sem interesses acadêmicos futuros, não foi possível solicitar Autorização de Direito de Imagem a@s estudantes, pois muit@s del@s já deixaram a escola. Sendo assim, optei por não anexar o registro em vídeo, evitando que o mesmo pudesse ser extraviado para fins divergentes aos educacionais.

escolar até se chegar à compreensão da dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, focando em uma escola na qual lecionei este componente curricular que compõe a base diversificada do currículo desta escola.

No segundo capítulo foi realizada uma revisão de literatura acerca de temáticas pertinentes ao ensino de dança na escola, dentre elas: a importância do corpo e do movimento para a construção do pensamento, logo, para a aprendizagem dos discentes; reflexões sobre a *experiência e narrativa*, a partir de Walter Benjamin (1978); e, finalmente, a apropriação da *Teoria Corpomídia* (KATZ e GREINER, 2015) para pensar uma proposta de dança na escola.

No terceiro capítulo, a proposta foi compartilhar processos de criação realizados na escola à luz da noção de *experiência*, analisando as ações desenvolvidas nesse espaço a partir das ideias apresentadas no capítulo anterior, ou seja, o embasamento teórico. Os trabalhos selecionados foram: *MeninOAs* (2013) e *Crian(DAN)ça* (2013).

1 A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com o Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que versa sobre a educação, “[o] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]”, sendo que “[o] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]”. Como aponta o documento de maior autoridade em nosso país, a liberdade de ensinar/aprender arte é um dos princípios para a educação em todo território nacional; além disso, o Estado é responsável por garantir que tod@s @s estudantes de todos os níveis de ensino tenham acesso à criação artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), promulgada em 1996, regulariza a educação para o pleno desenvolvimento do educando e a preparação para o exercício da cidadania e do trabalho, garantidos pela Constituição Federal de 1988. No parágrafo 2 de seu artigo 26, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece o ensino de Arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Ao abordar o Ensino Fundamental, segmento para o qual este trabalho está direcionado, na Sessão III, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) aponta a compreensão das artes como um aspecto necessário à formação básica do cidadão. Sendo a dança uma expressão artística e uma área de conhecimento, sua participação neste contexto deve ser resguardada e garantida a tod@s @s estudantes.

Além do componente curricular arte ser obrigatório na base comum, o artigo 26 da Lei 9.394 afirma que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A próxima sessão versará sobre documentos nos quais se discute a parte diversificada do currículo, espaço ocupado pelo componente curricular dança na escola onde foram desenvolvidas as experiências de processos criativos em dança compartilhados nesta dissertação.

1.1 O ensino de arte e a parte diversificada do currículo

O artigo 26 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) favorece a autonomia das escolas ao permitir que optem por conteúdos que supram as necessidades específicas da instituição e da comunidade, que tenham relação com a cultura local e que contemplem as características da sociedade da qual a escola faz parte. A parte diversificada é um complemento da base comum, ou seja, quando a instituição oferece componentes curriculares que compreendem a parte diversificada, base comum e parte diversificada tornar-se-ão direitos a serem garantidos a tod@s estudantes dentro do currículo do Ensino Fundamental. O que as diferencia é a escolha feita pelas escolas de conteúdos, estruturados como componentes curriculares, projetos ou outros modos de organização, que compõem o rol da parte diversificada.

Para a compreensão do artigo 26 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que trata da base diversificada do currículo da Educação Básica, alguns pareceres da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação foram estudados. No Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação, cujo assunto era a Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a base nacional diversificada é citada como complementar à base nacional comum na composição do currículo do Ensino Básico. Sendo assim, o documento deixou claro, no ano de 1997, que era de responsabilidade dos órgãos normativos dos sistemas e, prioritariamente, das próprias escolas enquanto instituições com interesses próprios e específicos, essa diversificação. “Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos [...]” (BRASIL, 1997), pois tais objetivos estão relacionados a questões como direitos e deveres, valores sociais, formação de atitudes, preparação para o trabalho, ética nas relações humanas, entre outras. Sendo assim, foi possível compreender que tais escolhas não precisariam depender, necessariamente, de serem criados componentes curriculares/disciplinas, podendo se caracterizar como projetos, por exemplo.

No Parecer nº 07/2010, cujo assunto tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), em nota de rodapé, consta que no Parecer CNE/CP nº 11/2009 existem diversos termos correlatos ao termo “disciplina”, dentro da LDB. Outros termos como “matéria”, “estudo”, “ensino”, “conteúdo curricular” e “componente curricular” são utilizados sem necessariamente abordar questões conceituais.

[...] o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. (BRASIL, 2010, p. 23)

Tal afirmação indica que, para que os conteúdos sejam contemplados, não necessariamente o formato de “disciplinas” deve ser obrigatório nas escolas. Cada instituição pode, de acordo com sua autonomia e proposta pedagógica, organizar as áreas de conhecimento da forma como compreende que seja mais adequada e eficaz para seu corpo discente. Sendo assim,

As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (BRASIL, 2010, p. 23).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), fica mais clara a utilização do termo “componente curricular” para a sistematização que se faz dos conteúdos do currículo. Sendo assim, venho adotando este termo em substituição de “disciplina” ou “matéria”, termos os quais escutei e reproduzi frequentemente no contexto escolar enquanto docente desta Rede Municipal de Ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) a base diversificada e a base comum são definidas da seguinte forma:

b) **Base Nacional Comum:** refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental.

c) **Parte Diversificada:** envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o art. 26. (BRASIL, p. 6, 1998)

Este documento pontua claramente que a Base Nacional Comum tem predomínio sobre a parte diversificada, pois é a partir dela que se avalia o rendimento escolar a nível nacional. Porém, escolas têm responsabilidade, através de suas propostas pedagógicas, de integrar a base comum à parte diversificada, sendo esta última com conteúdos complementares da primeira. Sendo assim, compreendo que é de responsabilidade da escola, a partir de sua autonomia, estabelecer propostas para a concretização do artigo 26 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que institui a complementarização da base nacional comum por uma parte diversificada. E, para a concretização desta responsabilidade, o Parecer nº 04/98 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental reitera que “[...] a LDB prevê a possibilidade de ampliação dos dias e horas de aula, de acordo com as possibilidades e necessidades das escolas e sistemas” (BRASIL, 1998, p. 7).

O Parecer 04/98 (BRASIL, 1998) ainda ressalta o dever da escola em integrar a base comum e diversificada ao paradigma curricular, que tem por intuito estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e o que chamam de *Vida Cidadã*, que envolve diversos aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens com as áreas de conhecimento (matemática, ciências, línguas, arte, dentre outras). O documento afirma que desta forma será possível garantir conteúdos mínimos relativos a valores e conhecimentos (BRASIL, 1998).

Sendo assim, o Parecer nº 04/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, afirma que

As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender (sic) os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como *cidadãos em processo*, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (BRASIL, 1998, p. 11)

A liberdade e autonomia das escolas em formatarem seus projetos pedagógicos é considerada um ganho especialmente por pautarem-se na realidade das comunidades das quais as escolas fazem parte e, também, das necessidades e interesses d@s estudantes atendid@s.

Assim, projetos de pesquisa sobre ecossistemas regionais, por exemplo, ou atividades artísticas e de trabalho, novas linguagens (como da informática, da televisão e de vídeo) podem oferecer ricas oportunidades de ampliar e aprofundar os conhecimentos e valores presentes na Base Nacional Comum. (BRASIL, 1998, p. 11)

No documento que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cuja última versão disponível para consulta é a de 2013, a concepção da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada se estrutura da seguinte forma:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música⁶;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. (BRASIL, 2013, p. 68).

Nestas Diretrizes, o artigo 17 (BRASIL, 2013) garante que pelo menos 20% da carga horária anual dos estudantes sejam destinados a programas e projetos organizados pela escola baseada em seu Projeto Político Pedagógico. Nestes, os estudantes podem escolher os que considerem ter maior afinidade para, assim, estarem em contato com experiências e conhecimentos de forma mais profícua e interessante.

Neste estudo, que é específico sobre a área de conhecimento dança, a realidade desta expressão artística na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora se encontra na base

⁶ É importante reiterar que, em 03 de maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016, a qual inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que compõem o componente curricular arte.

diversificada do currículo, daí a necessidade de compreender o funcionamento do artigo 26 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 2016), o qual possibilitou autonomia a esta rede para inserir o componente curricular dança como parte de sua proposta pedagógica.

De um modo geral, a inserção da dança no contexto escolar ainda precisa ser impulsionada. Mesmo com documentos legitimando e apontando sua inserção no currículo da base comum – a ser contemplada no componente curricular arte – e da base diversificada – de acordo com projeto político pedagógico de cada escola –, diversos fatores ainda são empecilhos para que isso aconteça. Dentre eles, destaco a falta de profissionais habilitados na área para atuar como docentes em dança e a dificuldade de compreensão por parte das instituições a respeito da formação específica em outras áreas artísticas – dança, teatro e música – como possibilidade para o ensino de arte. Também é comum a contratação de profissionais não habilitados ou habilitados em outras áreas de conhecimento para lecionar a dança, precarizando seu ensino, dentre outras questões que vêm dificultando a efetivação desta expressão artística neste contexto.

Porém, ainda que com empecilhos, já é possível identificar, como coloca Silva (2014), ações que revelam mudanças no cenário nacional, “[a] exemplo da Secretaria Municipal de Educação Juiz de Fora que em 2004 lançou seu primeiro edital para professor de dança” (p. 47). Este trabalho, além de uma pesquisa sobre o ensino da dança na escola, também mostra o caminho criado por uma Rede Municipal de Ensino que há vinte anos tem a dança como componente curricular da base diversificada de 60% de suas escolas (SILVA, 2014).

1.2 A dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Para a compreensão da inserção da dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, foi realizada uma entrevista com a professora Maria Helena Gonçalves de Campos. A entrevistada foi diretora do primeiro Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), também conhecido como Centro de Difusão Cultural Rocha Pombo, no qual eram oferecidas aulas de dança. A pesquisadora e professora de dança desta Rede, Edna Christine Silva, traz em diversos trabalhos, publicados em anais e revistas citados nesta dissertação, parte deste histórico que também colaborou para clarear este estudo.

De acordo com Silva (2010), a dança inseriu-se na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em 1996, quando foram criados os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). A ex-diretora, Maria Helena Gonçalves de Campos, esclarece como os CAICs começaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora:

O Pronaic⁷ tinha um projeto, que era administrado pelo Governo Federal e universidades, que construía alguns prédios com destinação à escola, atendimento à comunidade, até em alguns setores de área médica e cultural, de um modo geral cultural. Essas unidades eram muito grandes e Juiz de Fora recebeu 4 unidades. (CAMPOS, 2016)

Silva (2010) explica que os CAICs fizeram parte de uma política do Governo Federal visando à melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes. Três unidades foram criadas em Juiz de Fora: CAIC Núbia Pereira de Magalhães e CAIC Rocha Pombo – sendo esta última unidade uma das escolas na qual lecionei dança nesta rede –, unidades em que as aulas de dança foram estabelecidas em 1996, e CAIC Helyon de Oliveira, que começou com as aulas no ano seguinte, 1997. Sendo assim, Silva (2010) faz referência em suas pesquisas aos CAICs cuja responsabilidade administrativa estava resguardada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora. A professora Maria Helena explica que uma unidade dos quatro prédios construídos aos quais ela se refere foi destinada ao Colégio Militar de Juiz de Fora, por isso este quantitativo se diferenciou do que Silva (2010) coloca.

O CAIC Rocha Pombo não foi construído [como uma] escola, ele foi um projeto bem diferente, ele não tinha a estrutura dos outros CAICs, ele foi construído [para ser] um Centro de Difusão Cultural. Tanto que o nome dele é Centro de Difusão Cultural Rocha Pombo. Porque a ideia era trazer da comunidade todas as pessoas que tivessem algum tipo de habilidade na área artesanal, na área de dança, na área de música etc. para dentro desse Centro Cultural. Em contrapartida também a prefeitura ofereceria algumas outras coisas. A gente bateu de porta em porta, era um bairro pequeno, “o que você espera desse Centro Cultural, o que você gostaria de ter?” e assim a dança foi uma das oficinas que o pessoal mais solicitou. A Dança de Salão, o Street Dance, a Dança de Rua, a Dança Contemporânea, todo tipo de dança. Todas as faixas de idade. Inclusive muitas mães queriam o balé que a gente acabou não implementando porque o balé carecia de uma estrutura maior e melhor, enfim... e aí [a dança] foi uma das primeiras oficinas que a gente abriu. (CAMPOS, 2016)

A entrevistada relata que a equipe retornou com esta enquete realizada na comunidade para a prefeitura e mostrou que a comunidade local tinha interesse pela dança de salão para adultos, balé e dança *jazz* para crianças e dança de rua para os jovens. Esta enquete, realizada antes do CAIC se tornar uma escola, já revela consonância entre os interesses da comunidade e a complementação da base comum pela base diversificada futuramente. A secretária de

⁷ Não foram encontradas referências *online* sobre este programa citado pela entrevistada.

educação daquele período aceitou a proposta e, além das aulas de dança, também foram implementadas a capoeira, o artesanato, dentre outros.

[Desde o início foram contratados] Professores. Monitor não, professores. Só que aí a gente tinha um problema sério porque a gente não tinha professores de dança especificamente. Tinha professor de Educação Física que tinha feito algum tipo de habilitação, algum tipo de curso... algum tipo de experiência em dança. E aí a prefeitura permitiu que a gente fizesse um negócio que é até complicado sob o ponto de vista da seleção que é feita hoje. Ela permitiu que a gente divulgasse o projeto de dança e alçasse dessa listagem [de professores para serem contratados], mesmo fora dessa ordem [classificatória de acordo com pontuação adquirida através de sua formação], dos professores que porventura tivessem algum tipo de habilidade em dança. Foi um negócio meio complicado, mas a gente chegou a discutir no sindicato na época e o sindicato concordou, porque não bastava só ser professor de Educação Física, tinha que ter algum tipo de habilidade.

A proposta foi: o governo [federal] entrega o prédio à prefeitura, e a prefeitura, dentro do projeto que já existia na universidade que era um projeto de ocupação – mas já tava encerrando a participação da universidade nesse projeto – que era um projeto, uma estrutura tipo os CIEPs⁸, alguma coisa assim no Rio de Janeiro, mas que tivesse um trabalho voltado para comunidade com permanência do menino mais tempo na escola. Aí a prefeitura assumiu isso.

Aí a Secretaria de Educação ficou com o prédio, assumiu a gestão do prédio, me nomeou para direção, naquela época Diretor de CAIC, que era um cargo onde você tinha que sair catando, aí você tinha essa função de descobrir ou dentro da prefeitura ou dentro da cidade alguém que pudesse ser contratado pela prefeitura que tivesse notório saber. (CAMPOS, 2016)

A entrevistada afirma que nesta época o CAIC ainda não era uma escola. E o que fez deste Centro de Difusão Cultural uma escola foi a necessidade de abrigar os filhos das pessoas da comunidade que frequentavam o espaço ou não frequentavam justamente por não terem com quem deixarem os filhos.

Aí a gente começou a perceber que para trazer as mães e até as meninas e meninos maiores para o Centro de Difusão Cultural a gente precisava de um espaço para abrigar os pequenininhos. Foi aí que surgiu a ideia de começar com a Educação Infantil. (CAMPOS, 2016)

A partir daí a escola foi sendo ampliada para atender às demandas destas primeiras crianças da Educação Infantil, que precisariam ser atendidas posteriormente no segmento do

⁸ Os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – foram instituições de tempo integral, criadas nas décadas de 80 e 90, com concepções próprias administrativas e pedagógicas. Para maiores esclarecimentos cf. RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

Ensino Fundamental. Foi construído um novo prédio para abrigar este segmento. A ex-diretora explica que “o Ensino Fundamental foi assim: depois de 3 anos com a Educação Infantil, aí o menino precisa ir pro primeiro ano, aí a gente foi estendendo, abrindo a primeira série, segunda série...” (CAMPOS, 2016).

A princípio, a dança era oferecida de acordo com a formalização de pedido na Secretaria de Educação por intermédio de um projeto escrito pela equipe diretiva das escolas, sendo que os CAICs não precisaram enviar este projeto, pois o início do histórico da dança nas escolas municipais se deu nessas instituições. Quando as solicitações eram aprovadas esta expressão artística passava a integrar as atividades que atendiam à comunidade e que não estavam relacionadas à escola, pois o CAIC Rocha Pombo ainda não possuía dependências para o ensino regular⁹. No ano de 1997, passa a fazer parte não somente das atividades destes Centros, mas também de algumas escolas de ensino regular, mantendo-se no mesmo formato de atividades que eram desenvolvidas nos CAICs.

[...] depois que virou uma escola começou um tipo de ciúme no restante da rede dizendo – inclusive eu ouvi de uma secretária de educação – que nós tínhamos uma ilha de excelência, que lá era uma ilha de excelência. Uma coisa absurda! Não tinha cabimento as outras escolas não terem a dança, e a gente tinha dança e outras atividades. Aí as outras escolas começaram a pressionar a partir do Rocha Pombo pra ter também essas oficinas porque eles tiveram notícia do tanto que isso melhorava a vida da comunidade. Que de toda forma não foi ruim, que acabou a prefeitura tendo que abrir espaço. Nós firmamos uma trincheira do lado de lá que não queríamos que acabasse o projeto e eles tiveram que abrir espaço para as outras escolas. E aí acabou disseminando a Dança, acabou criando um festival de Dança-Educação. (CAMPOS, 2016)

A partir daí pude entender que a dança começou a integrar a parte diversificada do currículo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora contemporaneamente à criação da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação (BRASIL, 1996), que já previa essa parte diversificada quando de sua origem. E desde o início a dança foi reconhecida como componente curricular que integrava a parte diversificada, respeitando as características regionais e locais da sociedade em que o educando estava inserido, em Juiz de Fora.

Os pareceres encontrados que versam sobre a base diversificada não afirmam a obrigatoriedade de atender a esta demanda com componentes curriculares – chamados de “disciplinas” em períodos anteriores. Porém, foi desta maneira que a dança, juntamente a outros campos de conhecimento, foi inserida nas escolas municipais de Juiz de Fora. Desde sua

⁹ Esta situação aconteceu somente com o CAIC Rocha Pombo, pois os outros CAICs já iniciaram suas atividades com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

inserção na Secretaria de Educação, através dos CAICs, @s profissionais contratad@s para atuarem neste componente curricular eram professor@s, pois a Secretaria de Educação somente pode criar cargos relacionados à docência. Logo, pessoas que trabalham com as artes em outros setores – monitor@s, articulador@s culturais, estagiári@s, dentre outras nomenclaturas usadas para identificar profissionais sem formação específica em arte e/ou não licenciad@s – não podem ser professor@s de dança da rede municipal, estadual ou federal.

Desde a criação pelo Governo Federal do *Programa Mais Educação/MEC*¹⁰, este cenário vem se alterando devido à possibilidade de contratação de monitor@s através da verba direcionada para tais funções. Ao aderir ao Programa, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora colocou os seguintes termos:

A política municipal de implementação de projetos que visam à ampliação da jornada escolar dos alunos é regida por legislações que preveem a contratação de professores com formação específica na área de atuação dos projetos, conforme o Quadro de Carreira do Magistério Municipal. Propomos a adesão ao Mais Educação dentro desse contexto, uma vez, que já temos muitos profissionais envolvidos no desenvolvimento de tais propostas. (JUIZ DE FORA, 2012, p. 40)

Estes termos foram de suma importância para a concretização do *Programa Mais Educação* no município de Juiz de Fora, pois garantiram a continuidade da contratação de professor@s, que já acontecia anteriormente às propostas do Governo Federal. Logo, a verba para monitores prevista no Programa foi realocada de acordo com a necessidade de cada instituição, podendo

¹⁰ O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto Presidencial 7083/2010), instituído na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, é uma proposta do Governo Federal para induzir a ampliação do tempo d@ estudante na escola e também a uma organização curricular pensando na perspectiva da Educação Integral. O programa surgiu no intuito de propor uma ação intersetorial, onde o diálogo entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, a Secretaria Nacional da Juventude e, a partir de 2010, também o Ministério da Defesa, possa ampliar as possibilidades educativas.

De acordo com o documento que define o passo-a-passo do Mais Educação, esta interlocução favorece o compartilhamento da função de educar também para @s profissionais de outras áreas e também para as famílias, e a escola tem a função de coordenar estas ações. "Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida [...]" (p. 6)

O Programa Mais Educação atende adolescentes e jovens que estão matriculad@s nas escolas. O documento que informa o passo a passo do Programa sugere alguns critérios de seleção d@s estudantes caso a escola opte por não atender a tod@s. Sendo assim, os critérios para atendimento são: estudantes em situação de risco e vulnerabilidade, estudantes com características de liderança e que influenciam positivamente @s colegas, discentes com defasagem de idade/ano, estudantes dos anos finais das duas fases do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano), discentes de anos que tem maior número de evasão e repetência, aquel@s que demonstram interesse em passar mais tempo na escola e @s que os pais demonstrem esse interesse. É importante frisar que se trata de uma recomendação e não uma exigência, sendo assim, a escola tem liberdade para definir quant@s e quais estudantes participarão das atividades. O mínimo de estudantes para que as atividades do Programa sejam iniciadas é de 100 no total. (BRASIL, 2011)

ser usada para monitor@s que auxiliariam @s professor@s ou para material de custeio direcionado às atividades atendidas pelo programa¹¹.

A partir desses dados, o tempo histórico da dança na Escola Municipal Rocha Pombo e na Secretaria de Educação de Juiz de Fora completa 20 anos em 2016. Com a implementação da Educação em Tempo Integral em seis escolas da Rede Municipal no período entre 2006 e 2008, foi possível identificar mudanças extremamente relevantes, pois este componente curricular da base diversificada começa se tornar obrigatório para todos @s estudantes que estão matriculados na escola sob o formato de tempo integral. O secretário de educação da gestão 2013/2015 concedeu entrevista em jornais locais a respeito de uma proposta artística desenvolvida por treze escolas nas aulas de dança intitulada *A Dança da Escola no Calçadão*¹² e mencionou como esta área de conhecimento é reconhecida na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Ele afirma: “A disciplina da dança integra a grade escolar. Essa performance tem como intuito não só apresentar o que é desenvolvido, mas também impactar o ambiente urbano, atuando como uma ferramenta de inclusão social” (2014)¹³.

De acordo com Silva (2014), a dança está presente em quarenta e quatro escolas do Ensino Fundamental, se configurando como uma disciplina da base diversificada, sendo lecionada por professor@s específico@s, mas somente em algumas escolas – as de Educação em Tempo Integral – ela faz parte do quadro curricular d@s discentes, ou seja, integrando sua carga horária obrigatória.

Na Proposta Curricular/Arte da Prefeitura de Juiz de Fora (2012) existe um tópico que aborda o cenário atual e o desejado para o ensino de arte nesta rede. Sendo estruturado da seguinte forma:

¹¹ Informação veiculada no curso “Diálogos Avançados em Dança” (2014) ministrado pela artista-docente Christine Silmor através da política de formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

¹² A intervenção urbana “A Dança da Escola no Calçadão” foi realizada nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2016 e os objetivos foram: integrar as celebrações do Dia Internacional da Dança; propor um modo de fazer e refletir a dança na escola em um pensamento contemporâneo de arte; explorar espaços não convencionais para se fazer dança; dar visibilidade ao ensino de dança nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. “Já em ‘cena’, cerca de cento e cinquenta alunos de escolas municipais saíram distribuídos das seis galerias de uma das principais ruas de Juiz de Fora, o Calçadão da Rua Halfeld e ocuparam este espaço. Durante aproximadamente trinta minutos os alunos dançaram uma sequência coreográfica de vinte movimentos, criados por eles mesmos nas aulas de dança. Esta sequência foi exaustivamente repetida através de uma variedade de figuras espaciais, que, aos poucos, iam desenhando, desconfigurando e reconfigurando um dos espaços mais tradicionais da cidade. Após a intervenção, propusemos um bate-papo com os alunos, a fim de escutar suas impressões, reflexões e sentimentos evocados a partir da experiência artística.” (ALMEIDA et al., 2013, p. 3)

¹³ Entrevista concedida ao *Jornal JF no mundo* em matéria disponibilizada online através do site <<http://www.jornaljfnomundo.com.br/exibe-materia.php?c=2442>> Acesso em 30 abr. 2014.

Aulas e projetos	Alunos atendidos	Formação dos Professores
Aulas de arte regulares.	Alunos do 6º ao 9º ano do Fundamental e da EJA – em todas as escolas.	Professores com licenciaturas em Artes (artes visuais na maior parte das escolas).
Projetos intracurriculares de artes visuais, dança, música e teatro.	Alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – em todas as escolas de educação em tempo integral e em algumas escolas de tempo parcial.	Professores com licenciaturas em Artes ou com outras licenciaturas e comprovação de atuação na área artística.
Projetos de arte e literatura (para complementação de carga horária).	Alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental – em algumas escolas de tempo parcial ² .	Professores generalistas ou licenciados em Artes (estes últimos em menor número).
Projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, música e teatro.	Alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA.	Professores com licenciaturas em Artes ou com outras licenciaturas e comprovação de atuação na área artística.

Figura 1 – Quadro do ensino de Arte no ano de 2012

Fonte: *print screen* do quadro disponível na Proposta Curricular/Arte (2012)

O quadro disponível na Proposta Curricular/Arte (Fig. 1) esclarece os caminhos engendrados pelo ensino de arte nas escolas. A arte é desenvolvida de quatro maneiras diferenciadas, sendo a primeira delas, a mais comum, o ensino regular de arte como componente curricular da base comum, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Neste primeiro modelo, @s discentes do segundo segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos – e @s estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de todas as escolas têm o componente curricular arte sendo lecionado por professor@s com licenciaturas em artes, sendo a maior parte dest@s docentes professor@s de Artes Visuais. Neste ínterim, o componente curricular arte divide espaço no quadro curricular com outros componentes tradicionais como português, história, educação física, matemática, dentre outras.

O segundo modo como a arte é desenvolvida é através de “Projetos intracurriculares” específicos para dança, música, teatro, artesanato e outros. Neste caso, professor@s licenciad@s em Artes ou licenciad@s em qualquer área mas que comprovem atuação artística¹⁴ e também realizem uma prova específica são contratad@s para lecionarem nestes componentes curriculares que fazem parte do quadro curricular diversificado (Fig. 1). Entendendo, como colocado anteriormente, que a base diversificada é garantida pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a palavra “projetos”, neste caso, pode trazer uma compreensão equivocada a respeito da rotatividade das aulas de dança, teatro, música e outras. Quando a escola solicita à Secretaria

¹⁴ Cf. Edital nº 277 – SARH. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=44624

de Educação profissional para atuar no componente dança da base diversificada, por exemplo, este deverá lecionar os conteúdos específicos desta área de conhecimento, podendo desenvolver projetos dentro do componente curricular, mas não entendendo que a função d@ professor/a será desenvolver projetos. Sendo assim, @s estudantes, de escolas de tempo integral e algumas de tempo parcial, do segmento da Educação Infantil, todo o Ensino Fundamental e EJA podem ter acesso, de acordo com as regras de seleção de estudantes elaboradas pela escola, aos componentes curriculares da base diversificada.

Os processos criativos em dança que serão citados neste trabalho fazem parte deste segmento, ou seja, de aulas pertencentes ao componente curricular dança da base diversificada do quadro curricular. Sendo assim, os participantes eram estudantes que tinham sua carga horária ampliada para participarem deste componente curricular.

No terceiro tópico exposto pelo quadro (Fig. 1), a arte é trabalhada através de “Projetos de arte e literatura”, os quais são complementares à carga horária d@s estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em algumas escolas que funcionam apenas em tempo parcial. Aqui @s professor@s poderiam ser generalistas – contratad@s para suprir as 5 horas que faltariam para completar a carga horária semanal d@ estudante após a garantia da prefeitura de liberar um quarto da carga horária total do contrato de 20 horas d@ professor/a para planejamento¹⁵ ou com formação em Artes, que são mais raros. Como solução para completar a carga horária d@ estudante, de acordo com a autonomia das escolas, algumas, quase a grande maioria, propuseram incluir os conteúdos de arte e literatura – considerando literatura como arte. Na maioria das escolas não são contratad@s professor@s de arte, e sim @s generalistas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituída pela resolução CNE/CP N°1/2006 que apontou em seu Art. 5° inciso VI que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006).

No último modelo citado no quadro, a arte é trabalhada através de projetos extracurriculares, formato muito parecido com o segundo modelo, em que professor@s com licenciaturas em Artes ou outras licenciaturas passam por processo seletivo, cujos critérios

¹⁵ Informação repassada no curso “Diálogos Avançados em Dança” (2011; 2012; 2013; 2014), ministrado pela docente-artista Christine Sílmor, como ações de formação continuada da Secretaria de Educação. Atualmente, a carga horária docente na Prefeitura de Juiz de Fora foi regulamentada, após inúmeras greves do magistério municipal, de acordo com a normativa do Governo Federal, sendo assim, ficam destinadas para planejamento e atividades de formação 7h40min do total de 20h d@ professor/a, o equivalente a 1/3 da carga horária.

encontram-se no Edital 277 – SARH (JUIZ DE FORA, 2015), e são responsáveis por estes projetos.

Aqui cabe a reflexão do equívoco trazido na Proposta Curricular/Arte (JUIZ DE FORA, 2012) que considera como “projeto” todo o ensino de arte que não está situado na primeira linha do quadro, ou seja, como componente curricular obrigatório pertencente à base comum. A compreensão de projetos neste documento é equivocada, pois, devido à possibilidade de mudança do componente curricular da base diversificada escolhido pela escola em ano subsequente, este componente passou a ser visto como projeto, justamente pela característica de provisoriedade do mesmo no currículo. A realidade que se apresenta nas escolas nas quais fui docente-artista, entretanto, revela uma situação de manutenção do componente curricular dança com o passar dos anos, o que descaracteriza a presença deste ensino como projeto. O que acontece, frequentemente, é a realização de projetos como parte do planejamento d@ docente-artista.

As escolas nas quais lecionei não consideravam o componente curricular dança como provisório; além disso, ele constava em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Nos cursos de formação continuada¹⁶, promovidos pela própria Secretaria de Educação, tive contato com a maioria d@s professor@s de dança das escolas, e praticamente tod@s afirmavam o caráter não provisório do componente curricular dança nas escolas onde lecionavam. A equipe diretiva sempre explicitava – verbalmente e através de avaliações solicitadas pela Secretaria de Educação que aconteciam na metade do exercício do contrato e no final do mesmo – o interesse na continuidade d@ professor/a lecionando o componente curricular e, também, o retorno d@ mesm@ no ano subsequente. Um dos critérios adicionados recentemente para a prioridade na contratação é o desejo d@ profissional em retornar à escola que lecionou no ano anterior para prosseguir com o trabalho. Fica claro, mais uma vez, que a dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora não é realizada como “projeto” e sim como componente curricular da base diversificada do currículo.

Um aspecto que merece ser apontado é o caráter não divisório da base comum e da parte diversificada do currículo. A lei é clara quanto à não fragmentação destes dois blocos, que devem se manter em integralidade, pois um tem a função de complementar o outro. Afirma-se que “[a] base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos” (BRASIL, 2013, p. 113). Entretanto, esta unidade não é clara nas escolas nas quais lecionei,

¹⁶ “Dança na Escola” (SILVA, 2011); “Diálogos Avançados em Dança” (SILVA, 2011; 2012; 2013; 2014).

pois é de praxe @s estudantes frequentarem, no primeiro turno, os componentes curriculares obrigatórios e no segundo turno os componentes da base diversificada¹⁷.

Vale ressaltar que, como mencionado anteriormente, desde a inserção do componente curricular dança na base diversificada do currículo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, foram contratad@s professor@s de dança, porém, a maioria dest@s profissionais não possuía formação específica para atuarem nesta área (Licenciatura em Dança). Dessa maneira, foram contratadas pessoas com licenciatura em qualquer área acrescida de comprovação de experiência em dança (cursos de formação, aperfeiçoamento ou pós-graduação, dentre outros)¹⁸. Desde o ano de 2010, o edital que contrata est@s professor@s é lançado de modo a priorizar @s profissionais com a formação específica, ou seja, @s licenciad@s em dança, independente da pontuação que atinjam, têm prioridade perante os outros concorrentes como consta a seguir:

2.2. Para as Aulas Especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular dependerá da apresentação dos documentos especificados nos itens a seguir relacionados:

- a) Curso de Graduação com Licenciatura Plena na área específica, ou
- b) Curso de Graduação com Licenciatura Plena e Pós-graduação na área específica, devidamente reconhecida pelo MEC, ou
- c) Curso de Graduação com Licenciatura Plena, e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata, ou
- d) Curso de Graduação em Licenciatura Plena e apresentação de histórico escolar que comprove 80 (oitenta) horas de formação em disciplina específica na área para a qual se candidata.
- e) Curso de Ensino Médio (modalidade Normal) e certificado(s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata,

2.2.2. Os candidatos inscritos com formação prevista na alínea “a” terão prioridade na classificação, seguidos pelos candidatos inscritos com formação prevista na alínea “b”, posteriormente os demais por ordem de pontuação. (JUIZ DE FORA, 2015)

No ano de 2015, quatro professor@s licenciad@s em dança exerciam a docência na rede, e eu estava incluída, porém, o número de professor@s com licenciatura em outra área ainda era maior do que aquel@s com formação específica. @s professor@s precisavam e ainda precisam buscar formação em outras cidades, como Viçosa, Belo Horizonte, Rio de Janeiro,

¹⁷ Para desenvolver melhor esta crítica uma pesquisa específica precisaria ser realizada, portanto, esta não será uma proposta para este momento, pois se afasta do interesse desta dissertação. Mas deixo uma indicação para possível investigação.

¹⁸ Cf. Edital N° 277 – SARH – Processo de Contratação Temporária de Professor. Disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/277/index.php>

dentre outras, sendo que existe demanda de trabalho em Juiz de Fora e necessidade de preenchimento de vagas por profissionais habilitad@s para lecionar dança. Tal demanda, que se apresenta já há 20 anos, não foi suficiente para despertar o interesse das faculdades locais que a cidade abriga – públicas ou particulares – em formar profissionais para atender as necessidades das escolas municipais. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) possui um Instituto de Artes e Design que abriga os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design, Bacharelado em Moda, Bacharelado em Cinema e Audiovisual, Bacharelado em Design, Bacharelado em Artes Visuais, Bacharelado em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música. Artistas da cidade e professor@s com e sem formação específica estão lutando para que a UFJF possa abrigar um curso de Licenciatura em Dança, visando atender a demanda que se apresenta a partir do histórico de 20 anos desta área de conhecimento como componente curricular na Rede Municipal de Ensino.

Partindo deste histórico que revela como a dança está cada vez mais presente nas escolas da Prefeitura de Juiz de Fora, trago o olhar especificamente para uma destas instituições, a EMMC. A referida escola foi selecionada por ser o local de trabalho no qual estive lecionando dança durante dois anos e meio consecutivos e, também, porque nela se desenvolveram as pesquisas tratadas nesta dissertação. Dois trabalhos realizados em 2013 serão compartilhados e analisados sob a luz da literatura específica. A escolha destes dois trabalhos se deu também devido ao maior acervo de materiais encontrados para esta dissertação, sendo um deles um planejamento entregue à escola como um registro escrito, vídeos, fotografias e memórias as quais fui acessando para trazer a esta pesquisa uma descrição densa (GEERTZ, 2008). Além disso, tais experiências estéticas se aproximaram do que proponho como *dança narrativa*.

1.3 A dança na Escola Municipal Menelick de Carvalho

O primeiro registro sobre a dança a que tive acesso na EMMC, sobre o “Projeto de atividades em dança e artes Dançart’ Art”, é de 2008. Este material foi disponibilizado no ano de 2013 pela então diretora da escola. No documento consta um tópico intitulado “Avaliação do projeto de fevereiro a dezembro de 2007”; a partir disto, pude concluir que a dança já acontecia nesta escola desde 2007, não tendo encontrado outro documento que registrasse sua existência na instituição em períodos anteriores.

O projeto de dança se caracterizava como extracurricular e era desenvolvido por uma professora com formação em Educação Física. No documento disponibilizado pela escola consta o tópico “III- Estilos de dança e atividades”, que aponta algumas características do

projeto, como sua estreita relação com o Plano de Diretrizes da Educação Física do ano de 2000 e o interesse por desenvolver a dança a partir de estilos, sendo eles: (1) danças brasileiras: samba, baião, danças regionais, quadrilha; (2) danças urbanas: *rap, funk, break*, pagode, dança de rua; (3) danças eruditas: clássica (balé), modernas, contemporâneas e *jazz*. O projeto frisa que não tem o objetivo de restringir o ensino de dança às técnicas de balé ou jazz, mas proporcionar a diversidade, citando como elementos culturais o folclore, as datas comemorativas, temas ecológicos e outros.

Em 2010, um projeto social da Prefeitura de Juiz de Fora denominado *Gente em Primeiro Lugar*¹⁹ passou a ofertar a dança nesta escola, tendo como professor um profissional também da Educação Física. Em 2011, passei a fazer parte da equipe do referido projeto, substituindo o profissional supracitado. No ano subsequente permaneci nesta escola, embora não mais vinculada ao Programa *Gente em Primeiro Lugar*, e sim como professora de dança contratada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Vale ressaltar que, diferentemente do CAIC Rocha Pombo, o histórico da dança na EMMC é mais recente.

A EMMC também aderiu ao *Programa Mais Educação*, funcionando com atividades pertencentes à base diversificada do currículo em período contraturno, como era sempre mencionado na escola. Em 2015, tornou-se também um polo da Escola de Educação em Tempo Integral. As turmas de primeiro ao quinto anos permanecem na escola, obrigatoriamente, durante o dia. Já @s estudantes do sexto ao nono anos têm as atividades artísticas de modo opcional, como anteriormente.

A escola está localizada em uma rodovia com tráfego intenso de caminhões e outros veículos, que dá acesso do bairro Retiro – onde se localiza a escola – ao Centro de Juiz de Fora. Esta informação é importante, pois revela certa distância entre a comunidade e o prédio da escola, dificultando o acesso à mesma.

¹⁹ “O Programa *Gente em Primeiro Lugar*, desenvolvido pela FUNALFA/Prefeitura de Juiz de Fora e gerenciado pela ACAV (Associação Cultural Arte Vida), oferece a crianças e adolescentes de diversos bairros e comunidades o acesso a atividades de arte/cultura gratuitas desde 2009, com objetivo de proporcionar a sensibilização e socialização dos participantes através de oficinas culturais. Os articuladores culturais (responsáveis por ministrar as oficinas artísticas) também repassam a seus alunos valores sociais, bem como noções de direitos e deveres do cidadão. Além de difundir a cultura e trabalhar as potencialidades de crianças e adolescentes de 06 a 14 anos, visamos ampliar a auto-estima dos participantes e afastá-los da situação de risco social. As oficinas abrangem seis áreas: Artes Visuais (desenho, pintura e *graffiti*), Artesanato, Capoeira, Dança (danças urbanas, balé, jazz, sapateado e contemporâneo), Música (flauta, violão e percussão) e Teatro. Atualmente, o programa conta com aproximadamente 40 profissionais e atende mais de quatro mil crianças em 72 espaços diferentes – escolas, centros comunitários, associações, salões paroquiais, entre outros – em 55 bairros de Juiz de Fora.” Informações disponíveis no site do Programa: <<http://gente1lugar.wix.com/geplugar>> Acesso em: 23 abr. 2016

Os bairros Retiro, Jardim Esperança e Floresta são os vizinhos mais próximos à escola e esta recebe estudantes provenientes destes e de outros bairros mais afastados. Na comunidade funcionam alguns projetos sociais da prefeitura, como o Programa *Gente em Primeiro Lugar* e, também, grupos de capoeira, sendo que alguns estudantes participantes das aulas de dança também participavam da capoeira em seu bairro.

Nesta seção evidenciei informações que pudessem contextualizar o histórico da dança na Rede, as leis que alicerçam esse componente curricular tanto no contexto da base comum e da base diversificada e o panorama da instituição na qual as aulas do componente curricular dança acontecem e que foram compartilhadas no capítulo 3. É importante ressaltar que cada uma das 105 escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora tem suas características próprias e sua autonomia.

2 *CORPOMÍDIA*, EXPERIÊNCIA E ENSINO/APRENDIZAGEM DA DANÇA

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos.*

Paulo Freire

Neste capítulo será abordada a concepção de corpo e dança no espaço escolar através de autores que discutem estes aspectos em diversos âmbitos, a fim de se chegar a uma compreensão em relação a “que dança se dança na escola?” – e, também, para encontrar caminhos que ampliem o significado desta no contexto escolar.

Esta seção também aponta considerações sobre as noções de *experiência* e *narrativa* na concepção de Walter Benjamin, que foram inspiradoras para esta dissertação. Com isso, foi possível compreender a necessidade de buscar outras referências que se afinam com a *experiência* e o ensino de arte no século XXI.

2.1 Corpo, movimento e pensamento na escola

Autor@s como Katz e Greiner (2008), Rengel (2008), Ribeiro (2012a), Silva (2015) dentre outr@s, têm se debruçado para compreender e explicar a importância do movimento para a construção do pensamento. Sendo a dança uma arte do movimento, seu papel na escola precisa ser compreendido para além daquela que se efetiva tão somente em passos marcados e dentro de uma contagem musical específica.

A concepção binária e dicotômica mente x corpo é encontrada desde os filósofos gregos antigos, como, por exemplo, Platão e Aristóteles, que concebiam uma visão cindida dos dois elementos (RIBEIRO, 2012a). O auge da separação entre mente e corpo, entretanto, será no século XVII,

com as propostas de René Descartes, para quem a alma e o intelecto são características exclusivamente humanas. [...] Coerente com as propostas medievais afinadas com o cristianismo, Descartes sugeriu a separação das substâncias corporal e mental em *res extensa* — matéria corporal que ocupa espaço, e *res cogitans* — mente descorporificada. Sua célebre frase “penso, logo existo” indicou a supremacia da mente no processo do existir, independentemente do corpo e das ações do corpo no ambiente. (RIBEIRO, 2012a, p. 58)

Katz e Greiner (2003) afirmam que somente dois séculos depois de Descartes outros pensadores, como Hegel, Marx, Freud, Kierkegaard e Nietzsche, viriam propor outros caminhos para se entender o corpo, distanciados do dualismo. Dando sequência a estas formulações, viriam as fenomenologias (Husserl, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty), a psicanálise (Lacan), a história social (Foucault), a teoria da linguagem (Kristeva) e a teoria dos gêneros (Irigaray). As relações entre cultura e pensamento começaram a ser estabelecidas com a abertura de laboratórios de psicologia experimental, onde os psicólogos tinham como interesse investigar o que acontece com os indivíduos quando eles estão pensando. Somente com o surgimento da eletricidade foi possível, através da construção de máquinas, investigar a mente de modo que esta pudesse ser observável (KATZ e GREINER, 2003). Ainda assim, a questão de como acontecia o trânsito entre as informações do corpo e do mundo permanecia sem explicação. Semióticistas da cultura já apontavam que “[a] cultura não seria uma oposição entre o externo e o interno, mas uma possibilidade de passagem de um âmbito a outro” (KATZ e GREINER, 2003, p. 83). Vários cientistas de diversas áreas, de acordo com as autoras, estão buscando entender a cognição encarnada, carnificada, incorporada (*embodied, embedded*).

Para seguir na compreensão destas ideias, foi necessário compreender o que seria cognição. A proposta não é estabelecer um conceito sobre cognição, pois, como coloca Ribeiro (2015), este termo é de natureza complexa devido a sua afinidade com a ciência, a filosofia e a arte, logo, não se encaixaria em um conceito permanente. Etimologicamente, a palavra *cognição* significa adquirir conhecimento (RIBEIRO, 2015).

Pimentel (2013) define a cognição como um conjunto de saberes que, baseados em experiências de diversos âmbitos – sensoriais, lembranças, pensamentos, dentre outros – são estruturados. A cognição

[e]nvolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento, emoção. Envolve, portanto, um contexto biológico, psicológico e cultural abrangente, uma vez que inclui aspectos afetivos, físicos e socioculturais. (PIMENTEL, 2013, p. 97)

A autora ainda lembra que todo este contexto faz parte do indivíduo e não se caracteriza como algo externo. É a partir desta compreensão de cognição que busco caminhos para a produção de conhecimento em dança na escola.

A arte, de uma maneira geral, engendra em seu fazer experiências que envolvem o sensorial, as memórias, a percepção, o pensamento, as emoções, o contexto social, enfim, uma gama de elementos que são capazes de produzir saberes. Sendo assim, “[a] cognição pode ser

entendida, então, como uma construção culturalmente corporalizada²⁰ por meio da experiência” (PIMENTEL, 2013, p. 97) – fazendo com que corpo e mente devam ser considerados uma unidade inseparável. É ainda Pimentel (2013) que, ao apropriar-se da definição de experiência de Dewey, considera-a como a interação entre a criatura viva e algum aspecto do meio no qual ela vive. Afirma que, para o autor, a experiência só é significativa quando está relacionada a uma qualidade estética, e esta está diretamente ligada à experiência de criar que se relaciona com a percepção. Logo, é possível inferir que a experiência artística, por se tratar de uma criação relacionada a uma qualidade estética, se torna uma experiência significativa.

Para Katz e Greiner (2008) as experiências são fruto da interação de nossos corpos com o ambiente através de ações diversas como comer, manipular objetos, mover e também da interação (ou falta de) com outras pessoas relacionada a questões sociais, políticas, religiosas, dentre outras. “Nesta perspectiva, o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos da outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação” (KATZ e GREINER, 2008, p. 132).

A partir destas autoras foi possível perceber que a experiência pode ser tratada de diversas maneiras, mas sempre atrelada à relação do corpo com o ambiente numa troca mútua, em que um é modificado pelo outro num ciclo constante.

Rengel (2008a) trabalha com a expressão *corpomente* para deixar claro que a concepção do binômio “corpo x mente”, que até hoje é reproduzido, não faz mais parte do entendimento contemporâneo. O aparato motor é de suma importância para a aprendizagem de qualquer conhecimento, seja em dança, matemática, história, música ou outros conteúdos – daí a necessidade de repensar o papel representado na escola para a relação existente entre o corpo e a aprendizagem. Ribeiro (2012a) acrescenta o ambiente como continuidade de “corpomente”²¹, pois sugere pensar a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o mundo.

Katz e Greiner (2008) explicam que, em 1987, uma nova relação entre corpo, movimento e cognição foi proposta pelo americano Mark Johnson. Ele revelou que a concepção de que existe um fluxo de movimento e um dentro e fora do corpo reforça a ideia popularizada de corpo recipiente. As autoras explicam que o corpo não é simplesmente um local por e para onde as informações passam. Toda informação que chega é negociada com as que já estão lá e

²⁰ Ribeiro (2015) utiliza o termo “corporificada” a partir de autores como Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, George Lakoff, Mark Johnson, Antonio Damásio, dentre outros também para facilitar a compreensão de que o corpo tem “*status* especial em relação à cognição” (RIBEIRO, 2015, p. 47).

²¹ A autora utiliza o hífen para sinalizar a cooperação existente entre termos que formam um todo, por exemplo, corpo-mente, arte-educação, professor-artista (RIBEIRO, 2012).

se transformam em corpo – respeitando limites de perdas que acontecem em todo processo de transmissão. Logo, o corpo é o resultado desses cruzamentos, destas negociações no processo de contaminação corpo-ambiente e, portanto, a ideia de corpo recipiente é descartada. As autoras instauram uma nova teoria que vem sendo estudada há mais de duas décadas, que é a *Teoria Corpomídia*, da qual me apropriei neste trabalho para compreender a noção de corpo que pode potencializar a dança desenvolvida na escola. Desse modo, “[é] com essa noção de mídia de si mesmo que o *corpomídia* lida, e não com a idéia [sic] de mídia pensada como veículo de transmissão” (KATZ e GREINER, 2008, p. 131).

Esse entendimento da implicação do corpo no ambiente torna-se extremamente relevante, pois é possível compreender que o mundo não é algo a ser observado, ou seja, as informações – com perdas que em qualquer processo de transmissão são comuns de acontecer – são transformadas em corpo.

Katz e Greiner (2008) ressaltam que, para estudiosos das manifestações artísticas corporais contemporâneas, a concepção de que o ambiente não é estático ou passivo e sim, um tipo de contexto-sensitivo, já é reconhecível. “Já há alguns anos o ‘onde’ deixou de ser apenas o lugar em que o artista se apresenta, transformando-se em um parceiro ativo dos produtos cênicos” (KATZ e GREINER, 2008, p. 130). O desafio que me propus a trazer para essa dissertação é pensar, tal como já é possível identificar nas manifestações artísticas contemporâneas, o ambiente como agente sobre e nos corpos discentes. Ou seja, como cada estudante, contaminad@ por ambientes heterogêneos, é considerad@ no contexto escola? A escola garante a est@s jovens autonomia para que possam estar em suas instalações como *corpomídias* que são? Ou, quando @ estudante entra na escola, é induzid@ a deixar do lado de fora dos portões – sabendo que esta suposição é impossível – todas as informações que “estão” em “seus” corpos?

De acordo com Rengel (2008a), Laban, que foi um importante artista-pesquisador da dança a partir da Revolução Industrial, deixou claro que, quando usava a palavra “corpo” ou “corporal” em suas pesquisas, estava tratando de todos os aspectos do corpo, ou seja, já compreendia o *corpomente*. Laban criou um método amplo para falar sobre, criar e analisar a expressão do movimento, e, além disso, “[d]esenvolveu um método de dança educacional que se tornou verdadeira cartilha básica para professores, em diversos países” (RENGEL, 2008, p. 1).

A partir desta concepção, a dança que advogo no espaço escolar necessita ser pautada por esta visão, que compreende o sujeito em sua totalidade. Laban já vislumbrava, em sua época, aspectos presentes na dança contemporânea realizada a partir do século XX até os dias

de hoje, pois não buscava a hierarquia entre bailarinos, apontava para o uso de diversos tipos de expressão do movimento dançado, propunha a pesquisa de movimento através da improvisação, dentre outras ideias que corroboram com o que identificamos hoje como dança contemporânea. O que Laban já propunha em suas pesquisas, tal como podemos identificar na dança contemporânea, também pode ser pensado para a dança na escola. Assim, ganham relevo aspectos tais como a quebra de hierarquia entre estudantes no contexto da sala de aula de dança; o uso de diversos tipos de dança, entendendo que a escola é um espaço de diversidade cultural e aquisição de conhecimento; e a pesquisa de movimentos através da improvisação, pois, considerando a ideia de *corpomídia*, o distanciamento de um modelo único e ideal é crucial para a dança neste contexto.

Retomando a ideia da *Teoria Corpomídia*, proposta por Katz e Greiner (2008), este estudo sugere entender o corpo como uma mídia, embora não como compreendemos no senso comum, como a televisão, o rádio e a internet. A ideia do *corpomídia* é entender o *corpomente* como um comunicador que recebe, processa e transmite informações, mas não apenas como um veículo e, sim, compreendendo que nele há uma interação que o transforma e devolve ao ambiente estas informações.

Katz (2010) compreende o ambiente onde há transmissão de informação como um contexto que não é estático, pois o corpo vai trocando informações que vão modificando tanto o ambiente quanto o próprio corpo. Silva explica que “[i]sso significa que o corpo contamina o ambiente e o ambiente contamina o corpo, em um processo mútuo. O corpo se modifica nesses processos, e quem inicia tudo isso é o sentido do movimento” (SILVA, 2015, p. 74). Isto nos traz a importante reflexão a respeito do ambiente da escola e da sala de aula de dança. Enquanto espaços de aprendizagem, o que estes ambientes deveriam oferecer, comunicar a/com est@s estudantes? Quando planejados e bem estruturados, eles podem interferir na aprendizagem?

Assim, a construção de conhecimento ocorre com a participação ativa e interagente tanto do sujeito quanto dos outros corpos, sendo realizada em uma troca dialética que o sujeito realiza com a ambiência. Considerando a denominação *ambiência* para os aspectos do mundo onde a criatura viva está, tem-se que os elementos dessa ambiência, de uma forma ou outra, estão presentes constantemente, podendo ou não interagir entre si (PIMENTEL, 2013, p. 97).

Rengel (2008a) sugere que tomemos cuidado ao trabalhar com estudantes, afinal, tod@s somos *corpomídias*, o que traz grandes responsabilidades para @ professor/a. Os meios de comunicação audiovisuais estão sempre nos dando informações a respeito do corpo, revelando

como este é tratado: “Modelos de corpos são impostos e nossos alunos acabam por se espelharem ou refletirem algo muito ‘fora’ do corpo deles” (RENGEL, 2008a, p. 3). Estando eu imersa no contexto escolar, pude identificar a forte relação d@s estudantes com as informações veiculadas pelos meios de comunicação audiovisuais. O que interessa nesta reflexão é encontrar o caminho de negociação entre as informações que @s estudantes levam para a sala de aula, pensando-@s como *corpomídias*, com o pensamento artístico/pedagógico em dança, que se encaminha.

É comum escutar, especialmente no contexto escolar, comentários preconceituosos a respeito da cultura d@s estudantes, de seus gostos e interesses. Como exemplo, o *funk* é comumente apontado pela equipe diretiva das escolas e pelo corpo docente como “ruim”, “feio” e inferior a diversas outras manifestações musicais ou de dança. Neste caso, vejo a negociação como um caminho para abordar temáticas como esta na escola. Problematizar e discutir informações jogadas pelos meios de comunicação audiovisuais a respeito do corpo (RENGEL, 2008a), por exemplo, pode ser um caminho responsável e importante para refletir sobre o preconceito cultural e sobre códigos que são impostos.

O corpo em suas diversas esferas – na escola, nas artes cênicas, nas manifestações em movimento – é singular e, de acordo com seu aparato sensório-motor, dá forma à emoção, aos sentimentos e à razão (RENGEL, 2008a).

Qualquer operação mental que fazemos envolvendo linguagem, pensamento, inferências inconscientes, memória, consciência visual, experiência auditiva, imaginação mental, processos emocionais requerem estruturas neuronais, as quais são partes do sistema sensório-motor, ou seja, o que chamamos de “físico”. É o corpo físico que formata o que conhecemos por meio desse sistema perceptual e motor que faz o contato entre neurônios (as sinapses), que nos mostra as cores e as formas, que nos faz tocar em algo para poder conhecê-lo, que ensina que o fogo queima e que a tomada dá choque [...] (RENGEL, 2008a, p. 4).

Laban, no período em que desenvolveu suas pesquisas, já propôs este pensamento de que o corpo físico não era separado do mental. De acordo com Rengel, “[e]le estudou e, enfaticamente, frisou a importância da conscientização das influências recíprocas e simultâneas entre a ação e os processos intelectuais e emocionais” (RENGEL, 2008a, p. 2).

Silva (2015) reflete a respeito do movimento que aciona o pensamento e que produz conhecimento como sendo o movimento experienciado. “Conceber novos modos de percepção implica na necessidade da atividade da experiência do corpo no mundo” (SILVA, 2015, p. 84). Para encontrar um caminho que torne estas experiências uma porta para conceber novos modos

de percepção, como coloca a autora, busquei nas ideias de Walter Benjamin inspiração para olhar a experiência em dança na contemporaneidade.

2.2 Experiência e narrativa em Walter Benjamin e a dança narrativa

Para compreender a relação que foi estabelecida neste estudo entre as ideias de Walter Benjamin em publicações referentes aos anos de 1913, 1918, 1933, 1936, 1940 e a *Teoria Corpomídia*, é indispensável contextualizar tais estudos, a fim de evitar dissonâncias entre as diferentes temporalidades de formulação dos entendimentos aqui propostos. Walter Benjamin (1987) escreveu em um período entre guerras – Primeira e Segunda Guerras Mundiais –, o que já traz importantes considerações, como a fragilidade dos corpos que vivenciaram os atos extremistas de violência, a desarticulação e perda de identidade cultural das sociedades nas quais estavam inseridos, as mudanças provocadas e a necessidade de se adaptarem às mesmas, dentre outros; já a *Teoria Corpomídia* trata de um estudo contemporâneo que vem se desenvolvendo desde 1994²², cuja principal característica é, através da conexão de vários campos de conhecimento, criar uma epistemologia indisciplinar (KATZ e GREINER, 2015).

Para esta dissertação, os escritos sobre *experiência* cunhados por Benjamin foram o principal ponto de iluminação das reflexões que aqui são propostas. Benjamin foi contemporâneo de Rudolf Laban, pesquisador do movimento que também embasou esta escrita, e, principalmente, a prática artístico/pedagógica de que trata este trabalho.

Lima e Baptista (2013) afirmam que as questões relacionadas à *experiência*, especificamente, foram expostas em cinco ensaios escritos por Benjamin, sendo eles: “Experiência” (1913); “Sobre o programa da filosofia do porvir” (1918); “Experiência e pobreza” (1933); “O narrador” (1936); e “Sobre alguns temas baudelairianos” (1940). Alvarenga (2009) acrescenta “Sobre o conceito de história” (1940) – que, embora não trate especificamente da noção de *experiência*, trata-a implicitamente – e explica que este conjunto de escritos compreende o período de 1913 a 1940. Sendo assim, estes foram os principais escritos que embasaram esta seção e também foram a fonte inspiradora da expressão *dança narrativa*, contida no título deste capítulo e desta dissertação, e que será esclarecida posteriormente. Metodologicamente, optei por uma não verticalização na obra de Benjamin, pois, para este estudo, não se fazia necessário, por se tratar de um pensamento que inspirou uma proposta, e não necessariamente de conceitos que foram apropriados.

²² Ano em que foi publicada a tese de doutorado da pesquisadora Helena Katz, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP.

Alvarenga (2009) nos esclarece que Benjamin tratou da *experiência* junto com a ideia de *narrativa* e que, “[...] para ele, é na substância viva da *experiência* que reside a fonte e a possibilidade da *narrativa* [...]” (2009, p. 21), uma vez que esta *narrativa* é contada a partir de uma *experiência* vivida no passado, reelaborada no presente e que está carregada de sabedoria. O verdadeiro “narrador” é aquela pessoa cuja tradição da memória oral e popular lhe caracteriza, está enraizada, “o que lhe permite colocar por escrito e contar aventuras representativas de experiências das quais todos os ouvintes/leitores podem compartilhar numa linguagem comum” (GAGNEBIN, 2008, p. 60). A tradição oral é o meio pelo qual as *narrativas* expressam as *experiências* vividas, e esta tradição, de acordo com Benjamin, vinha se perdendo em meio à modernidade (PALHARES, 2008). Benjamin entende a *narrativa* como um trabalho de artesão onde o que importa não é uma informação transmitida com fidedignidade, mas sim a marca do próprio narrador na história contada. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A marca à qual Benjamin se reporta pode estar relacionada ao que Katz e Greiner (2008) afirmam sobre o equívoco da visão do corpo como recipiente. Se a *narrativa* continha a marca do narrador, e isso importava mais do que a informação fidedigna, o que Benjamin nos traz é também a concepção de que o corpo, a partir da *experiência*, se modifica – e, por sua vez, modifica o ambiente. Neste sentido, pude inferir que a compreensão da *experiência* por Benjamin também passa, assim como para Katz e Greiner (2008), pela relação que se estabelece entre o corpo e o ambiente, pois para se construir as *narrativas* era preciso ter passado por *experiências* narradas pela voz e substanciadas pela totalidade do corpo expressivo.

A matéria da obra do narrador era transmitida de forma oral. Lima e Baptista (2013) afirmam que ela poderia até ser encontrada em livros, mas não está vinculada a este objeto, e sim à oralidade. O campo de ação do contador de histórias está muito mais ligado ao que os autores chamam de performance, ou seja, no próprio gesto impresso ao narrar e na relação com as pessoas, do que a uma escrita propriamente dita. Benjamin fala a respeito da gestualidade das mãos da pessoa que narra uma *experiência*. Lima e Baptista (2013) afirmam, a partir de Benjamin, que contar uma história é um gesto de corpo inteiro.

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos num mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração está agora vazio. (Pois a narração em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do

trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.) (BENJAMIN, 1987, p. 221)

Mauro (2011) propõe o termo *corpo-voz-som* para indicar a unidade existente entre estes três aspectos que, mesmo possuindo cada um suas próprias especificidades, são instâncias inseparáveis. Nas palavras da autora: “E a voz – impossível negar sua natureza – está – mergulhada no corpo, e por isso, é corpo também. [...] partiu-se do pressuposto de que *corpo-voz* é um ente único” (MAURO, 2011, p. 16)²³.

No ensaio “O narrador”, de 1936, Benjamin associa a *narrativa* à *experiência* em seu sentido profundo e afirma que, com as ações da modernidade, esta *narrativa* não mais acontece, pois a *experiência* (*Erfahrung*) veio se perdendo e o que se tem é a *vivência* (*Erlebnis*). Com o advento do capitalismo, a memória se transforma. Inicia-se a narração d@ individu@ sozinh@, que está inserid@ em uma sociedade em que a concorrência é crucial. Tomando como base a literatura para fundamentar sua colocação, como nos esclarece Gagnebin, “[o] espaço infinito da memória coletiva comum encolhe, dividindo-se em lembranças avulsas de histórias particulares contadas por um escritor isolado e lidas por um leitor solitário: é o advento de uma outra forma literária, o romance” (GAGNEBIN, 2008, p. 61). E é neste ponto que a reflexão que proponho segue por um caminho diferente do que Benjamin coloca, pois, para a *Teoria Corpomídia*, a informação pela qual estamos o tempo todo sendo contaminad@s e que se relaciona com a ideia de *vivência* de Benjamin é entendida como *experiência* que contamina e transforma. Mas avancemos mais um pouco.

Erfahrung é a palavra que designa o que Benjamin chamou de *experiência* em seu sentido autêntico, sendo que ela “só ocorre quando há uma conjunção na memória de certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (PALHARES, 2008, p. 78). O modo empobrecido desta *experiência*, característica da vida moderna, é o que o autor vai chamar de *Erlebnis*, que é a *vivência* (PALHARES, 2008).

A mudança na qualidade da *experiência* se deu em razão do avanço técnico da nova realidade fabril capitalista, consequência da Revolução Industrial, mas, principalmente, pelo poder que a Primeira Guerra Mundial teve em aniquilar a possibilidade dessa *experiência*. Para o autor, esta foi a principal razão da destruição da *experiência*, que era transmitida em forma de *narrativas* pela oralidade. Os homens que voltavam da guerra de trincheiras manifestavam

²³ Mauro (2011) realiza um estudo a partir de Delsarte, Dalcroze, Artaud e Grotowski para compreender o que consiste essa interação *corpo-voz-som*. Sendo assim, para aprofundamento desta conexão orgânica, sugiro leitura do trabalho “A conexão orgânica *corpo-voz-som* em processo de atuação, com base em Delsarte, Dalcroze, Artaud e Grotowski” (MAURO, 2011).

as consequências dela em um silêncio incapaz de transmitir os acontecimentos ali ocorridos. Lima e Baptista (2013) esclarecem que “[t]endo em vista a aniquilação da experiência tradicional nas situações extremas da guerra de 1914, não havia outra saída para a filosofia, segundo Benjamin, senão estar a par da pobreza de experiência da modernidade” (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 463). E esta foi uma saída encontrada por Benjamin para o impasse que se instaurava: primeiramente o homem precisaria ter consciência e assumir sua pobreza de *experiência*.

Assumir a pobreza da experiência era, portanto, dar uma oportunidade para que o real caráter dessa nova experiência surgisse em todo o seu vigor e simplicidade; era, enfim, uma chance para que o excesso de experiência que não se ligava à sensibilidade moderna pudesse escoar, deixando à vista apenas o pouco que cabia à modernidade. E que com esse pouco, enfim, esse homem soubesse o que fazer – ou ao menos tentasse, mas que essa tentativa fosse definível, material e verdadeira. (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 465)

Em seguida, ele apresenta o conceito de *barbárie positiva*, com o objetivo de encontrar uma forma de lidar com essa nova característica da experiência moderna – a pobreza de qualidade. Ele se utiliza desta ideia a partir da atitude de alguns artistas e pensadores como Paul Klee, Adolf Loos, Paul Scheerbart, dentre outros que “[...] consiste[m] precisamente em não se referenciar[em] a nada que fosse herança da civilização” (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 464).

Benjamin tenta criar as bases epistemológicas de uma experiência que era pobre em conhecimentos acumulados, mas que era abarrotada de fragmentos de diversas origens de experiências. Sendo assim, “[e]ra necessário erigir um homem cuja disposição de espírito fosse como a de um bárbaro, mas um tipo muito especial de bárbaro, o ‘bárbaro positivo’, que segue apenas em frente, sem nada esperar do passado” (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 464). No ensaio “O narrador”, Walter Benjamin tenta esclarecer as bases epistemológicas que iniciou em “Experiência e pobreza”, pautando-se na busca por materiais que possibilitaram as novas experiências a partir das condições da vida moderna.

Benjamin caracteriza a experiência moderna como incapaz de transmitir um conhecimento que atravessa gerações. Expandindo o que foi feito no último ensaio, no primeiro ele vai além da *barbárie positiva* e propõe uma narração em que a experiência fragmentária e moderna fosse a fonte desta nova narrativa. No ensaio “Sobre alguns temas em baudelairianos”, Benjamin revela esta nova forma de narrar a partir dos escritos do poeta Charles Baudelaire:

[...] compreender Baudelaire como um poeta que aceitou o desafio de fazer poesia a partir da modernidade, compor poemas a partir da vivência, contra todas as tentativas poéticas e filosóficas que buscaram restaurar a dignidade perdida através de uma experiência já dificilmente sentida pelo público. (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 472)

Sendo assim, de acordo com Muricy, citado por Lima e Baptista (2013), Baudelaire foi responsável por articular as vivências fragmentadas da modernidade e transformá-las em uma “autêntica experiência” (MURICY, 1999 apud LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 472).

Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*. Todo o artigo *Sobre alguns temas baudelairianos* será uma tentativa de separar e definir essa nova forma de experiência moderna: a vivência. (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 473)

Este último ensaio vem responder algumas questões despertadas nos dois anteriores: “[...] é possível fazer poesia na modernidade que não seja uma ridícula e anacrônica evocação do passado?” (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 472). Benjamin entende que sim, pegando estas experiências fragmentadas e reconfigurando-as, como fez Baudelaire.

Partindo desta reflexão e buscando olhar para a realidade na qual estamos inseridos no século XXI, proponho pensar uma dança que considere as experiências/vivências dos estudantes, as informações pelas quais estão diariamente sendo contaminados e transformados, para a criação do que chamo de *dança narrativa*. *Narrativa* no sentido de um retorno à noção de *experiência* que dava o sentido da verdade à *narrativa* para Benjamin, mas ressignificada na atualidade do tempo no qual este estudo se insere. Nessa tarefa proponho uma busca por uma transformação do excesso de informações (*vivências*) em *experiências* autênticas através da criação, por entender que no tempo-espço do século XXI, apesar da presença intensa de contínuos e cada vez mais rápidos fluxos de informações, estes se tornaram fundamentais e inseparáveis do cotidiano das pessoas, sendo quase impensável viver sem o acesso a eles.

Katz (2012) explica o modo como o ser humano se contamina e se modifica a partir das informações com as quais está diretamente trocando exemplificando nosso modo de ser que já acontece *online*. Em entrevista disponível na internet ela afirma que “[...] a gente já olha para o mundo *offline* de um jeito contaminado pela vida *online*” (KATZ, 2012), ou seja, estamos sendo contaminados diariamente pelo modo de funcionar *online* mesmo quando estamos desconectados. Nossa “coleção de informações”, de acordo com a pesquisadora, já está impregnada com os modos de ver, ouvir e pensar deste excesso de informações da vida *online*.

Sendo assim, ela explica que por diversas vezes não temos paciência com o tempo lento de uma pessoa, por exemplo, e que estamos bastante habituados a compreender o espaço também a partir da vida *online*.

Nesse sentido, o que para Benjamin foi um empobrecimento da *experiência*, caracterizando assim, o que ele denominou como *vivência*, dentro de uma perspectiva moderna, nos dias atuais esta se torna, por esse mesmo motivo, por sua intensificação, a possibilidade concreta de uma real *experiência* possível ao homem contemporâneo. Então, a *dança narrativa* que proponho tem como base esta vivência/experiência do cotidiano d@s estudantes com os quais trabalhei, que não exclui o bombardeio informacional da contemporaneidade na qual estão sendo gerados. Pelo contrário, é a partir desse “bombardeio” sobre o corpo como mídia em que as experiências/vivências são reelaboradas e expressadas dentro das possibilidades que se efetivará, quem sabe, algo daquela “barbárie positiva” proposta pelo próprio Benjamin há mais de meio século.

Avançando nesta linha de argumentação, retomo Rudolf Laban, que também questionou as consequências da guerra e o advento da Revolução Industrial na *experiência* humana; seu olhar, porém, estava direcionado para a investigação do movimento. Launay (2006) afirma que Laban estava preocupado com a qualidade de vida que o movimento proporcionava. Sendo assim, a experiência do movimento cultivada na sociedade industrial e na multidão se tornou pobre com o desaparecimento das *experiências* “[...] em que tradições privadas e coletivas, memória voluntária e involuntária, se fundiam, em que os cultos e os ritos achavam seu lugar” (LAUNAY, 2006, p. 76). Tal qual Benjamin (1987), Laban também afirmava a pobreza de *experiências* comunicáveis nas quais os homens foram submetidos. Launay (2006) escreve que “Laban constata a impotência do homem moderno em se mover; a acumulação de seus movimentos é a acumulação do cansaço” (p. 76).

O próprio Laban, de acordo com Preston-Dunlop (*apud* RENGEL, 2001), traduziu a expressão *Erlebnis*, que entendemos como *vivência* para Benjamin, para *bodily*, no inglês. E de acordo com Rengel (2001, p. 12), “*Erlebnis* quer dizer experiencialmente/experiencialmente. ‘*Erlebnis* é um conceito unificador que trata o todo de uma pessoa’”.

Mesmo que se lamente a perda da tradição, da forma como se contavam histórias, da memória coletiva, do respeito às palavras dos anciões, essas transformações culturais não podem ser eliminadas.

Trata-se muito mais de inventar outras formas de memória e narração, em particular para lutar contra um encurtamento da percepção temporal, uma

espécie de narcisismo do presente que corre atrás de novidades rapidamente caducas (segundo a lei do consumo de mercadorias novas), em detrimento de uma relação crítica à transmissão do passado, ao lembrar, e à construção do futuro, ao esperar. (GAGNEBIN, 2008, p. 61)

Benjamin (1987) fala da oralidade como mecanismo de transmissão da *narrativa* que se deu a partir da *experiência*. Sendo assim, compreendo que Benjamin já entendia que mente e corpo não eram instâncias fragmentadas, pois dizia que era a partir da *experiência* que se dava a *narrativa*, que também era provocadora de *experiência* ao ser transmitida pela oralidade. Logo, criar estas *narrativas* dependia, exclusivamente, da *experiência* vivida pelo corpo. *Experiência* esta que, como afirmam pesquisadores (KATZ e GREINER, 2008; PIMENTEL, 2013; SILVA, 2015) precisam estar relacionados com a afetividade, com a percepção, com emoções, com os sentidos, dentre outros.

O empobrecimento das *experiências*, devido ao contexto de guerra e de mudanças na sociedade vigente, citados por Benjamin, nos traz informações pertinentes à compreensão da aprendizagem relacionada a emoções positivas, por exemplo. Silva (2015), a partir de estudo realizado por Damásio (2011)²⁴, afirma que o raciocínio é acelerado quando emoções positivas são despertadas, como, por exemplo, a alegria. Logo, o contrário também acontece, pois a tristeza, de acordo com Damásio (2011), pode desacelerar o raciocínio. Suponhamos, neste sentido, que a *narrativa* transmitida através da oralidade à qual Benjamin se reporta possa ser compreendida, no século que estamos vivendo, como um caminho para o processo de ensino/aprendizagem. Este último só acontece quando envolve o estudante – pensando no contexto da escola – ou a pessoa – considerando que a aprendizagem pode acontecer em diversos contextos cotidianos – de modo que uma rede de acontecimentos esteja em ação mutuamente (percepção, sentimentos, emoções, memórias, sentidos etc.). Portanto, entendo que no período em que Benjamin escreveu estas reflexões a compreensão do corpo como uma totalidade já era uma realidade para ele, mesmo que as questões levantadas não tratassem especificamente da relação *corpomente*, mas que dependiam dele, como voz e gestos. O que diferencia é a forma pela qual Benjamin diz da transmissão da *narrativa* – que neste momento comparo ao processo ensino/aprendizagem –, que seria através da oralidade.

A partir do estudo feito na sessão anterior sobre a *Teoria Corpomídia*, a qual propõe o corpo como mídia de si mesmo e relacionando-a à *narrativa* de Benjamin, chego à ideia do corpo como *narrativa* preche de *experiências*. Utilizo o “como”, pois dizer que o corpo

²⁴ DAMÁSIO, Antônio R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

“carrega” uma narrativa, ou narrativas, é manter a visão fragmentada do corpo como recipiente. Portanto, corpo é aqui entendido como *narrativa*, pois se é pela oralidade que Benjamin entende a transmissão da *narrativa* que se substancia por intermédio da *experiência*, é pela via do corpo que entendo a transmissão desta *narrativa* que se fundamenta e que se dá pela *experiência*. O corpo conta histórias. O corpo são histórias.

Em “O narrador”, Benjamin (1987) faz uma reflexão na qual destaca que na modernidade sobressai-se a importância cada vez maior da informação como nova forma de comunicação, em detrimento da *narrativa* calcada na *experiência*, à qual proponho uma analogia neste texto. A informação, como um valor ascendente na comunicação, mesmo existindo desde os primórdios da experiência humana, começou a influenciar decisivamente a forma épica com a consolidação da burguesia, “[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos” (BENJAMIN, 1987, p. 202). O declínio da *narrativa* foi muito em consequência da difusão da informação.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1987, p. 203)

Se Benjamin (1987) já problematizava a velocidade das informações na década de 30 do século XX, o que discutiria hoje pensando no excesso de informações circulantes, e no caso específico d@s jovens estudantes que estão submersos na tecnologia, onde a informação é veiculada muito mais rapidamente e em maior número do que no tempo em que viveu? A informação à qual ele se refere pode ser considerada a mesma pela qual estamos o tempo todo sendo atravessados? A sociedade à qual Benjamin se reportava não pode ser considerada a mesma do século XXI. As mudanças ocorridas no período que este autor escreve foram extremamente impactantes para aquela sociedade e Benjamin traz questões desenvolvidas em um período específico, com guerras que marcaram incisivamente a vida em sociedade. O autor fala sobre os males dessa informação alertando que a adaptação daqueles corpos ao que viria de “novo” demandaria um tempo para acontecer; entretanto, ele chega à conclusão de que a *experiência* estava sendo aniquilada por este novo modo de viver.

Retomo neste ponto Laban (*apud* LAUNAY, 2006), para quem a dança seria uma forma do indivíduo moderno se manter em contato com a *experiência*. De acordo com ele, “[a] dança seria essa travessia da vida moderna, na qual o dançarino fabrica para si uma corporeidade

porosa, um corpo condutor das energias e das intensidades dissimuladas da época, um corpo resistência” (LAUNAY, 2006, p. 80). Ele tenta, a partir da pobreza da *experiência*, propor a experiência do movimento.

Repensar a *experiência* como movimento significa voltar o olhar para a configuração de nossa sociedade no século XXI. Silva (2015) esclarece que o tempo e o espaço estão se tornando cada vez mais imbricados, o que vem transformando nossa percepção dos mesmos. “Com o advento do mundo virtual, comunidades e organizações se integram e se vinculam em novas combinações de espaço-tempo, fazendo o mundo, em realidade e em experiência, mais próximo” (SILVA, 2015, p. 37). A autora exemplifica esta assertiva com os eventos que acontecem em todo o mundo e que são instantaneamente noticiados em qualquer lugar, “como se o acontecimento estivesse presente naquele lugar onde está sendo noticiado” (SILVA, 2015, p. 37).

A reflexão a partir de Benjamin contribui com desdobramentos acerca da experiência no período no qual estamos inseridos. Dizer que, no século XXI, devido ao excesso de informação ao qual estamos diariamente submetid@s, estamos extirpad@s da *experiência*, pode se mostrar de um pessimismo extremo. É mais relevante, neste contexto, pensarmos em como inventar outros caminhos para as *experiências*, como levantado pelo próprio Benjamin. Sendo assim, a informação no mundo contemporâneo não pode ser desprezada, pois passou a fazer parte da vida mais íntima das pessoas.

Entre as contribuições de Benjamin inspiraram as reflexões propostas neste texto, está a concepção de que na *narrativa* o leitor tem condição de se contaminar com a escrita, diferentemente da informação, em que a ideia está “dada”, ou seja, já vem explicada. Benjamin (1987) cita como exemplo textos de Nicolai Leskov – tema base do texto “O narrador” –, e esclarece que o contexto psicológico das *narrativas* não é “dado” ao leitor, ele deixa-o interpretar a escrita como quiser, e entende que esta amplitude não existe quando se trata da informação. O que há de interessante nas histórias é claramente narrado, e não explicado.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1987, p. 204)

A reflexão que proponho a partir de Benjamin é a de compreender a dança na escola como uma *dança narrativa* na qual a experiência/vivência seja fundamental para que se abra

espaço para **narrativas corporais** e não apenas uma interpretação previsível. Não me refiro às narrativas tradicionais, no sentido literário, como é possível identificar nos balés de repertório. A ideia da *dança narrativa* se aproxima do que Benjamin aponta a respeito da *experiência* que dá vida à *narrativa*. Um balé de repertório pode ser considerado uma *dança narrativa* no sentido que esta reflexão propõe, se este for (re)criado a partir da ideia de experiência ressignificada.

Provavelmente muit@s estudantes tiveram a oportunidade de experimentar danças nas quais a informação estava dada, não cabendo a participação de quem frui, por exemplo, construindo significados diversos, pois as informações estavam postas. Este tipo de dança é comum em contextos comemorativos, por exemplo, como no Dia das Mães, em que as coreografias copiadas d@ professor/a pelas crianças usam gestos como corações com o dedo indicador, mãos no peito, movimentos que marcam o pulso da música com os pés, dentre outros; ou na Páscoa, quando as crianças são vestidas com roupas brancas, orelhas de papel e algodão no bumbum e reproduzem movimentos estereotipados de coelhos ou apontando para as partes do corpo quando há indicação de uma música – como colocar os dedos nos olhos e nos braços quando a música diz “de olhos vermelhos, de pêlo branquinho...” – sem, sequer, terem pesquisado este movimento em suas qualidades nos diversos meios de informação disponibilizados no contexto da escola e que podem ser aproveitadas hoje em dia, como a própria internet, os livros e revistas encontrados na biblioteca.

Pensando pelo viés da *Teoria Corpomídia*, todo tipo de informação, de experiência neste sentido amplo, é passível de se transformar em corpo. A questão que se apresenta está imbricada na qualidade destas experiências. Esta movimentação dificilmente abre espaço para outras relações e pensamentos, para a produção de novos significados, para possibilidades de criação de sentidos múltiplos, pois se utilizam de símbolos comumente identificáveis e explicáveis no dia-a-dia. As narrativas d@s participantes – tanto aquel@s que dançam, quanto aquel@s que testemunham a dança –, dificilmente têm espaço para compor os infinitos significados e modos de (se) perceber.

A proposta não é atribuir juízo de valor a estas ideias, menos ainda afirmar que certos modos de se fazer dança propõem a *experiência* (*Erfahrung*) e outra a *vivência* (*Erlebnis*), como Benjamin apontou em período específico. O que se propõe é compreender o sentido de *vivência*, proposto por Benjamin, num espectro mais amplo, sob o viés da *Teoria Corpomídia*. Esta reflexão provocou em mim a necessidade de pensar sobre a dança que estamos produzindo e escolhendo para o contexto da escola básica. Assim, a partir de Benjamin, passo a nomeá-la em minha “teoriaprática” (RENGEL, 2015) artística-docente como *dança narrativa*. Por que não

propor uma *dança narrativa* na escola, considerando a experiência como princípio e fim em si mesma?

A noção de *experiência* proposta por Benjamin foi balizadora para conceber a ideia da *dança narrativa*, mas tornou-se possível compreender ao longo das análises desenvolvidas nesta dissertação que a *experiência* concebida por Benjamin em paralelo à *Teoria Corpomídia* – que, como citado anteriormente, entende a *experiência* como fruto da relação entre os corpos e o ambiente em seu amplo espectro (através de ações como comer, mover, interagir com outras pessoas, dentre outras) (KATZ e GREINEIR, 2008), precisa ser atualizada, a fim de atender às mudanças do atual século XXI. Além disso, a posição de Benjamin com relação à informação, caracterizada como algo prejudicial à *narrativa* por enfraquecer a *experiência*, não encontra eco na compreensão do corpo como mídia de si mesmo, pois este entende a informação como processo no qual o corpo está diariamente envolvido e se contaminando, respeitando uma taxa de preservação, e também sendo, este corpo, uma forma de informação que contamina o ambiente. Reforço em pensar que aqui esteja, talvez, a proposição de uma possível “barbárie positiva”, efetivando de modo atualizado a proposta do próprio Benjamin.

2.3 Dança narrativa na Educação Básica

Reitero aqui que o pensamento da *dança narrativa* não se baseia em uma construção narrativa da dança no sentido de um pensamento linear e traduzível em palavras, mas numa narratividade entendida como construções complexas, que dependem de diversos fatores para que se efetivem, tal como acontece com o corpo a partir da compreensão da *Teoria Corpomídia* – o tempo todo negociando com o meio, reconfigurando informações entre o corpo, que modifica o meio, e o meio, que modifica o corpo, numa ação concomitante.

Os processos criativos em dança, neste sentido, dificilmente são desenvolvidos com início, meio e fim previamente elaborados e entendidos como uma sequência de fatos que culminam um no outro, ou como acontece em uma história na qual os movimentos representam esta história. Não significa que não se possa contar uma história, mas que o modo de fazer não é pré-determinado e linear, mas em rede (SALLES, 2008). Ele depende da experiência de cada estudante. A materialidade da *dança narrativa* sempre será diferente, mesmo que um roteiro pré-estabelecido aconteça, pois a experiência de cada estudante é o que dará vida à dança na escola. É preciso considerar que cada jovem, entendido como *corpomídia*, tem/é sua *narrativa*, que, em fricção com outras narrativas de seus/suas colegas – pois a dança na escola se faz na

coletividade, na mediação docente-artista e estudantes –, desenvolverão o que estou nomeando de *dança narrativa*.

Pimentel (2014) afirma que a metodologia no ensino/aprendizagem e pesquisa em arte é uma construção que parte de cada pesquisador@, a cada investigação. Em minha prática docente costumo dividir os processos criativos em três etapas. É preciso deixar claro que estas etapas não seguem uma ordem cronológica linear e que recebem determinadas nomenclaturas para fins de organização e clareamento das ideias que serão desenvolvidas, ou seja, é um processo metodológico que delineei não como conceitos enrijecidos, mas como facilitadores e orientadores do processo. Chamo essas três etapas de *Pesquisa/Materiais, Experimentação/Criação* e *Composição* em *dança narrativa*, porém, friso que uma está imbricada na outra a todo momento. Para compreender esta dissociação, recorro a Klauss Vianna (1990), que propunha trabalhar isoladamente cada articulação do corpo, para que, então, se tivesse a noção da totalidade do mesmo. Ele afirma que “*a dissociação torna-se útil à associação*” (VIANNA, 1990, p. 123).

Os processos criativos abordados nesta dissertação partem da noção de criação como rede em processo (SALLES, 2008), ou seja, compreendendo a dinamicidade como caráter próprio dos processos de criação, bem como a flexibilidade e mobilidade. Salles (2008) traz o conceito de inacabamento, intrínseco a todos os processos. Com este conceito a autora provoca a reflexão sobre a impossibilidade de completude do processo, pois “há sempre uma diferença entre aquilo que se concretiza e o projeto do artista que está por ser realizado” (SALLES, 2008, p. 20). Portanto, entendo que os processos de criação em dança na escola também lidam “[...] com a obra em estado de contínuo inacabamento [...]. O objeto dito acabado pertence, portanto, a um processo inacabado. Não se trata de uma desvalorização da obra entregue ao público, mas da dessacralização dessa como final e única forma possível” (SALLES, 2008, p. 21). Dessa maneira, o que é apresentado ao público, seja este da escola, do teatro ou outros, é um trabalho em processo que naquele momento foi cuidado para ser encenado.

Assim, o curto tempo em que estive desenvolvendo uma prática artístico/pedagógica nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora colaborou para que eu desenvolvesse, mesmo que de modo empírico, sem sistematização ou pesquisas específicas, um caminho que possibilitasse a experiência estética em dança a partir dos processos criativos desenvolvidos com @s estudantes. Dividi, para esta dissertação, em três etapas, intituladas como *Pesquisa/Materiais, Experimentação/Criação* e *Composição*, sem perder de vista que tais etapas não se processaram de modo linear e sequenciada, estando cada uma delas imbricadas na outra em um tempo/espço concomitante. A opção por desenvolver esta sessão deste modo

foi apenas para clarear e apontar possibilidades mais objetivas. Assim, “[...] a simultaneidade das ações e a ausência de hierarquia, e intenso estabelecimento de nexos” (SALLES, 2008, p. 27) são aspectos identificados na prática artístico-pedagógica da *dança narrativa*.

2.3.1 Pesquisa/Materiais

A etapa que chamei de *Pesquisa/Materiais* foi a busca por elementos do cotidiano, de experiências e materiais que pudessem dar subsídio para o início de uma reflexão e ambientação do que poderia ser criado em dança. Como exemplo disso, nos dois trabalhos compartilhados nesta dissertação foram propostas entrevistas com pessoas que poderiam contribuir com seu conhecimento ou experiência, além de ter sido realizada uma busca de informações na internet ou em outros meios, uma pesquisa por outros trabalhos artísticos que se relacionassem com o tema ou com os quais pudesse estabelecer relações, observações de situações cotidianas que envolviam o assunto, apreciação de filmes, documentários e outros materiais audiovisuais que despertaram reflexões, enfim, possibilidades diversificadas. Algumas destas sugestões de pesquisa foram realizadas por mim, para subsidiar meu planejamento, e outras foram propostas para o grupo de estudantes, a fim de que tivessem a autonomia de buscarem soluções para suas criações.

Esta etapa não se findou no início dos processos, ela permeou toda a construção, pois, à medida que íamos experimentando e elaborando determinadas cenas, as próprias criações nos ofereciam possíveis desdobramentos, que necessariamente precisavam ser pesquisados. Volto a afirmar que, na *práxis* artística, todas as três etapas aconteceram de forma cíclica, sempre necessitando retornar e nutrir uma a outra.

Para ampliar a possibilidade de compreensão do leitor proponho algumas palavras-chaves para a etapa *Pesquisa/Materiais*, sendo elas: levantamento de dados, objetos, procura, reflexão, escolhas, histórias, observação, textos, imagens, análises, recortes, conversas, investigação, disparadores de ações.

2.3.2 Criação/Experimentação

Não intenciono alimentar um dualismo entre criar, foco principal desta sessão, e compor, foco principal da sessão subsequente. O que chamo de criação está relacionado à experimentação de movimento para que posteriormente haja uma seleção do que se deseja compor, que também é um ato de experimentação. Neste caso a palavra *Composição* está

relacionada a uma seleção e organização de um possível material cênico, retomando a noção de inacabamento trazida por Salles (2008), e a *Criação* está relacionada às experimentações que podem ou não fazer parte da outra etapa.

O principal objetivo é proporcionar a experiência do movimento através da improvisação, prática comum em dança que pode ser realizada para a composição coreográfica ou como fim em si mesma. Ribeiro (2009) informa que “[a] improvisação na dança é utilizada como operador de composição coreográfica como espetáculo” (2009, p. 3). A compreensão de que a improvisação é realizada de qualquer maneira, sem regras ou parâmetros, é equivocada. Katz (2012) explica que o corpo que dança o faz com toda sua coleção, ou seja, quando um/a estudante improvisa, esta improvisação acontece a partir deste corpo formado por esta coleção de informações que foram experienciadas, esta improvisação passa a fazer parte desta coleção, modificando este corpo.

As improvisações realizadas no contexto da escola básica eram estruturadas a partir de regras e, principalmente, a partir da apropriação das pesquisas de artistas como Laban – espaço, tempo, peso e fluência. O processo de experimentação/criação se aproximava do que Silva (2010) propõe como Laboratórios de Improvisação e Criação, que significa

[...] trabalhar sempre de maneira lúdica, por meio de problematizações e desafios, as experimentações, as vivências, a pesquisa, compreensão e consciência do princípio do movimento, a pesquisa e conhecimento do corpo, a expressividade, a inventividade. (SILVA, 2010, p. 43)

Nos dois trabalhos compartilhados aqui a improvisação foi experienciada para que pudéssemos, posteriormente ou concomitantemente, realizar a seleção de movimentos, e, a partir desta pesquisa, compor o trabalho que seria levado a público. Também houve abertura para a improvisação com fim em si mesma, ou seja, os movimentos eram criados no momento em que ocorriam as aulas e as apresentações, sempre se configurando com novas organizações.

As palavras-chaves nesta etapa podem ser: experimentar, improvisar, brincar, cumprir regras, relação com @ outr@, estímulos para o movimento, pesquisa de movimento.

2.3.3 Composição

A terceira etapa das experiências de processos de criação em dança na escola, a *dança narrativa*, é a *Composição*. Neste momento a principal tarefa é realizar um compilado de materiais – os movimentos. Neste sentido, é importante considerar que levar a composição a

público é extremamente relevante para o processo ensino/aprendizagem em *dança narrativa*. Os momentos de apresentação são sempre muito esperados pel@s jovens, que almejam mostrar o que vêm desenvolvendo nas aulas de dança para as outras pessoas. Novamente lanço mão de Silva (2015) ao afirmar, a partir de Damásio, que a aprendizagem e emoções positivas são inseparáveis. Indiscutivelmente, o envolvimento das crianças e adolescentes com as apresentações era de muito entusiasmo, euforia e desejo, gerando fortes emoções.

Proponho, assim, pensar em vestígios de movimentos que formarão uma composição em *dança narrativa*, como as que foram compartilhadas nesta dissertação. Vestígios porque o processo como um todo foi a própria *dança narrativa*, sendo que a composição é uma das partes que formaram este todo. É uma etapa onde são tomadas decisões que definem o que, de toda a experiência, fará parte deste objeto estético – sem perder de vista que as *narrativas* corporais são prenes de todas estas experiências. Sendo assim, as composições não são realizadas no intuito de serem levadas a público, esta é uma consequência que traz inúmeros atravessamentos n@s estudantes e, também, faz parte do processo criativo. Não se faz *dança narrativa* para apresentar; apresentar é uma **consequência** de se fazer *dança narrativa* e que provoca n@s estudantes sentimentos de prazer e alegria diretamente relacionados ao aprendido.

A construção de frases de movimento é um processo possível de ser realizado na escola, principalmente porque, como sugere Lobo e Navas (2008), os movimentos cotidianos são a melhor forma de compreendermos a construção de frases de movimentos. Ao solicitar que @s estudantes construam frases de movimento, est@s o fazem a partir do processo de acumulação, unindo em sequência movimentos criados por cada colega de acordo com a mediação d@ professor/a.

Algumas perguntas podem ser feitas para compreensão desta etapa, como: O que o público vai ver/perceber? Qual a parte do todo desta experiência que será compartilhada e experienciada pel@ outr@ que não participou do processo? A fase da composição é o momento de se fazer escolhas, momento de tentar levar para @ outr@ o que melhor se aproxima de tudo o que discutimos, experienciamos, questionamos, optamos e, é claro, desejamos. É importante ressaltar que o raciocínio é acelerado quando sentimentos como o de alegria são despertados (DAMÁSIO, 2011 *apud* SILVA, 2015). Sendo assim, o desejo por compartilhar com @ outr@ algo que foi experienciado se aproxima de sentimentos prazerosos, como o de alegria. As experiências de dança que vivenciei na escola se fizeram a partir do desejo, do interesse em mostrar/compartilhar o que retornaria como positivo, como elogio, como aplausos e como desejo de fazer do próprio público. Silva (2015) esclarece que Damásio propõe dois grupos de emoção que merecem ser destacadas, sendo elas as *emoções de fundo* e as *emoções sociais*. A

última possui estreita relação com este desejo de selecionar movimentos específicos para levar a público na experiência estética. As emoções sociais se encontram no contexto social e

[...] incorporam princípios morais e constituem uma base natural para os sistemas éticos. Interessa destacar que as emoções sociais podem ser percebidas como sentimentos. Alguns exemplos de emoções sociais são: a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o desprezo, o ciúme, a inveja, o orgulho, a admiração. (SILVA, 2015, p. 95)

Sendo assim, @s estudantes buscam este reconhecimento social em suas composições. Ressalto que este não é um caminho exclusivo – aliás, vejo-o como um atalho para uma compreensão da arte na escola em um sentido mais amplo e expressivo, por onde futuramente podem ser alcançados modos de fazer que se embebam de uma das frases mais conhecidas da artista Pina Baush: “Não me interessa como as pessoas se movem, e sim, o que as faz mover”.

As palavras-chave que mais se aproximam desta etapa são: selecionar, garimpar, agrupamento de movimento, organizar, excluir/incluir, critérios de escolha, definir, ajustar, amarrar, frases de movimento, estrutura coreográfica.

3 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS EM *DANÇA NARRATIVA* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo serão discutidos dois processos artísticos/educativos desenvolvidos na EMMC e que posteriormente se configuraram como composições que foram apresentadas em mostras e festivais. A escolha por conduzir o pensamento através destes trabalhos se deu por estes terem sido desenvolvidos em experiências de processos criativos de *dança narrativa*. Logo, optei por compartilhar e refletir os seus processos, o que abarca atividades desenvolvidas em aula que não necessariamente foram incluídas nas cenas levadas a público, mas que indiretamente fizeram parte deste todo, pensando no corpo com a lente da *Teoria Corpomídia*. Corroboro o que diz Coelho (2016) ao valorizar criações como processos²⁵, pois estas estimulam o fazer constante. Em entrevista, o artista afirma:

Valorizar o processo já é quase uma “tradição” da modernidade, na medida em que obras abertas, erros, interrupções, desvios de rotas, tudo isso se torna parte fundamental da arte e do pensamento contemporâneos. Valorizar o processo é valorizar não um objeto final, mas um fazer constante. Conversar, se encontrar, vagar e divagar, partes fundamentais da criação em dupla, só podem ocorrer como experiência potente se valorizamos o processo ao invés dos resultados. (COELHO, 2016)

A dança, em sua natureza, tem como característica a configuração de seu objeto artístico como coreografia, espetáculo, rodas de improviso, performance, intervenção, batalhas e outros modos de se dançar que cada vez mais vêm alargando as possibilidades e diluindo fronteiras, apresentando uma infinidade de pensamentos estéticos. Assim, optei por intitular “composições” os trabalhos em processo organizados momentaneamente para serem também levados a público em mostras e festivais educacionais.

O que se pretende, neste momento, é compartilhar e refletir acerca da prática pedagógica em dança denominada *dança narrativa*, cujos objetivos se pautaram: pela produção de conhecimento em arte, aqui entendida, a partir da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2012), como o conhecer, o fazer, o apreciar e o criticar em arte; pelo desenvolvimento da cognição, uma vez que para se produzir conhecimento é necessário compreendê-la como sendo corporificada; pela experiência a partir da *Teoria*

²⁵ Cf. COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Corpomídia e da ideia de potencialização da noção de *vivência* (*Erlebnis*) de Walter Benjamin; e pela busca por múltiplas formas de “fazerpensar” dança na escola.

3.1 Ambientação: a estrutura do componente curricular dança na EMMC

A EMMC dispunha de uma sala específica para a dança, intitulada “Sala de Dança”. Nela também ocorriam as atividades de percussão e outras atividades previamente agendadas por professor@s da escola, sendo que este uso não poderia ocasionar prejuízos às aulas de dança. A sala era equipada com grandes espelhos e uma barra fixa em uma única parede e o chão era de cimento queimado²⁶ – inapropriado para a dança, pois pode provocar lesões devido ao impacto do corpo com o solo em variados tipos de saltos, por exemplo, e também, devido à frieza especialmente no inverno. A sala ambiente é um aspecto extremamente relevante para o sucesso das aulas de dança.

Para a *dança narrativa*, a sala ambiente de dança na Educação Básica prioritariamente deve ter o chão limpo e liso, além de um espaço amplo. Corroboro o que afirma Silva (2015) ao dizer que

[...] ensino da dança em uma sala de aula comum requer que as carteiras sejam retiradas ou afastadas diariamente e geralmente isso é feito pelo professor de dança. Outro fato, é que dificilmente o professor se sentirá a vontade em deixar os alunos sentarem ou deitarem no chão, pois, em uma sala de uso comum em que ocorreram várias aulas, o chão não se encontrará devidamente limpo para esse fim. (SILVA, 2015, p. 3)

O chão “devidamente limpo” não é o mesmo chão limpo da sala de aula onde são lecionados conteúdos das outras áreas de conhecimento, como Português, Matemática, História etc. O cuidado com o chão da sala de aula de dança é específico, pois se o caderno e a caneta são materiais básicos necessários para a produção de conhecimento nos componentes curriculares acima citados, o chão e o espaço são os recursos básicos necessários para que a produção de conhecimento em dança aconteça. Sendo assim, cada área de conhecimento carece de uma ambiência específica, e o chão adequado é uma das prioridades para que as experiências de processos criativos em dança na escola – *dança narrativa* – se efetivem com potencialidade. Ressalto, assim como Silva (2015), que a sala ambiente não é condição exclusiva para que a

²⁶ O cimento queimado é uma mistura de cimento, areia e água que forma uma argamassa que, depois de aplicada, recebe uma camada de pó de cimento enquanto ainda está mole e úmida. Após esse processo o chão recebe uma técnica de nivelamento. Assim, ele fica com aspecto liso, nivelado e uniforme.

produção de conhecimento em dança aconteça, pois é possível a existência da dança sem a sala ambiente. Porém, para que @ docente-artista e @s discentes tenham condição de desenvolver um trabalho com qualidade, com ampla possibilidade de experimentação do espaço, a escolha de onde a dança se efetivará precisa ser realizada a partir do planejamento e objetivos. As aulas podem ocorrer em diversos ambientes, mas a apropriação destes outros ambientes se dá devido à natureza da produção de conhecimento em dança estruturada pel@ docente-artista, que pode estar vinculada à performance, *site specific*²⁷, exploração de ambientes diversos, observação de movimentos em áreas externas, experimentação com uso de objetos, uso da biblioteca, sala de informática, dentre outras possibilidades.

Vale ressaltar que o tempo destinado às atividades do componente curricular dança foram acordados entre mim e a coordenação pedagógica. Expliquei a necessidade de se ampliar o período convencional de cinquenta minutos, referente a uma aula, para setenta e cinco minutos, referentes a uma aula e meia. Assim, @s estudantes teriam um tempo inicial e final para retirarem e calçarem os sapatos e se organizarem pelo espaço, preparando-se corporalmente para o início da aula, nas quais aconteciam as etapas da *dança narrativa* explicadas anteriormente e exemplificadas a seguir. Sendo assim, o prolongamento deste tempo possibilitou que processos criativos fossem desenvolvidos, e como consequência foi possível desenvolver composições nas quais a experiência estética fosse prioridade. Além disso, as aulas aconteciam duas vezes na semana, o que possibilitava às crianças e adolescentes terem aproximadamente três tempos de arte/dança, além dos dois tempos obrigatórios de artes visuais na base comum.

Desde quando comecei a lecionar nesta instituição busquei, através do diálogo rotineiro, explicar para a equipe diretiva da escola, bem como para os funcionários que cuidavam da limpeza, a necessidade de manter o chão higienizado, anti-impacto e liso. Solicitei à escola que colocasse o piso de madeira apropriado, mas a solicitação não pode ser atendida. Sendo assim, se organizaram para aplicar uma cera específica no chão de cimento queimado, durante alguns dias consecutivos, a fim de pelo menos evitar que as crianças e adolescentes tivessem escoriações com a aspereza do chão.

Iniciando as atividades do ano letivo, no dia da primeira reunião pedagógica na EMMC, em 12 de fevereiro de 2013, surgiu a proposta de se criar um “Caderninho preto” com uma

²⁷ *Site specific* ou sítio específico é o nome dado a obras de arte cuja natureza está intrinsecamente associada ao ambiente no qual ela acontece. São obras cujos elementos esculturais do espaço dialogam diretamente com a produção. Para maiores informações sobre esta tendência na arte contemporânea vide: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>.

página para cada discente com o intuito de registrar ocorrências de indisciplina e, posteriormente, mostrar para os responsáveis. Considerei a proposta completamente arbitrária e a sensação que tive no momento – me recordo muito bem deste dia, na biblioteca da escola, professor@s em roda, aproximadamente vinte professor@s, tons de sépia no ambiente, uma sensação de contração de baixo do esterno e próxima ao estômago, uma pressão nas laterais da cabeça e mãos e pés suando frio – foi de estar entrando em uma máquina do tempo que me levou para o clipe *The Wall*, de Pink Floyd²⁸. Não me recordo se no momento da reunião eu consegui dizer que não concordava com tal instrumento para o grupo de professor@s, mas lembro-me muito bem que precisei me retirar da biblioteca para chorar. A diretora me encontrou nesta situação e conseguimos conversar. Expliquei meu posicionamento e, de acordo com o registro feito em caderno pessoal, levantei as seguintes questões: o “Caderninho preto” (1) “*não dá a possibilidade de mudar ou esquecer pq está gravado*”; (2) “*já inicia o ano pensando que o aluno vai ter 30 linhas p/ ser registrado o que fez de errado*”; (3) “*não dá espaço p/ o novo comportamento*”; (4) “*toda vez que o caderno sai do armário o aluno vai reviver a memória negativa*”²⁹. Ainda saliento que o nome “Caderninho preto” é extremamente preconceituoso e reforça a opressão que historicamente os negros vêm sofrendo no Brasil. A diretora foi compreensiva e concordou plenamente comigo.

Retomando a situação descrita, percebi que era necessário propor artisticamente trabalhos nos quais as crianças e @s adolescentes pudessem ser crianças e adolescentes e que seus movimentos não fossem considerados responsáveis por uma marca tão cruel no “Caderninho preto”. Há tempos eu pensava em trabalhar a partir de ideias relacionadas à infância, brincadeiras, crianças e memórias. Quando atuei no Programa *Gente em Primeiro Lugar*, tive uma experiência significativa em uma turma do projeto social na qual esta temática havia sido proposta. Sendo assim, desde quando finalizei minhas atividades no projeto fiquei com a sensação de que um trabalho como aquele “podia mais”, pois se aproximou muito do que eu buscava como forma de ensinar dança.

Os trabalhos em dança desenvolvidos nesta escola sempre foram apoiados pela equipe gestora – tanto a direção quanto a coordenação pedagógica. Este apoio foi fundamental para que a dança pudesse ser desenvolvida respeitando seus conteúdos e objetivos. Além disso, com

²⁸ Este clipe foi trabalhado no ano anterior com a turma de estudantes adolescentes e a experiência vivida na reunião imediatamente me remeteu ao trabalho “Disritmia Cotidiana”, pois este pesquisava e questionava o movimento no cotidiano, e especificamente a partir deste clipe, buscamos a pesquisa do movimento no cotidiano da própria escola. O clipe apresenta cenas que envolvem o contexto da escola tradicional onde @s estudantes são conduzidos a uma formação massificada.

²⁹ Informações registradas tal como realizada em caderno pessoal desenvolvido durante o ano de 2013. Todas as reproduções irão respeitar a forma como foram registrados originalmente.

a abertura da equipe diretiva para a **escuta**, foi possível ampliar os modos de fazer dança e alcançar outro tipo de público: aquel@s estudantes que nunca a haviam praticado. Como exemplo disso, a coordenadora do segmento do 6º ao 9º ano, em 2013, solicitou que eu utilizasse um tempo da reunião pedagógica, que acontece mensalmente, para explicar o que era a dança na escola. Neste dia @s professor@s que presenciaram minha fala expuseram sua surpresa em descobrir o papel da dança na escola e disseram que não imaginavam tamanha proporção. Infelizmente essa realidade não é identificada em todos os ambientes educacionais, como relatado por colegas que participaram do curso “Diálogos Avançados em Dança” (2013).

Trazendo para esta dissertação algumas características do grupo de estudantes que participavam das aulas de dança da base diversificada do currículo, compartilho a informação de que as turmas eram formadas por dezenove³⁰ discentes de idades entre seis e onze anos (turma A) e aproximadamente vinte estudantes de doze a dezesseis anos³¹ (turma B), que estudavam em turmas e anos diversos do primeiro ao nono ano. Alguns tinham contato uns com os outros cotidianamente, pois estudavam na mesma classe, e outros estabeleceram este contato nas aulas de dança. Os critérios para participação nas aulas de dança foram definidos pela direção da escola, que afirmou que em anos anteriores “era feito desta mesma maneira”: @s estudantes eram comunicad@s que haveria aula de dança na escola (bem como outros componentes curriculares dentro da base diversificada) e deveriam inserir seus nomes em uma listagem para que, caso o número de vagas ofertadas fosse menor que o número de interessad@s, fosse realizado um sorteio para definir @s participantes.

A partir da contextualização da ambiência da EMMC, compartilho experiências e reflexões de processos criativos em *dança narrativa* na composição de *Crian(DAN)ça* e *MeninOAs*.

3.2 Experiências de processos criativos na composição *Crian(DAN)ça*

Assim que entravam na sala de dança as crianças colocavam as mochilas encostadas no armário e retiravam os sapatos, pois fora acordado que na sala de dança não poderíamos estar calçados. Todo início de ano letivo eu questionava o porquê de não poder usar sapato na aula de dança e @s própri@s estudantes já respondiam a@s colegas novat@s que “a gente deita no

³⁰ O número de estudantes apontado foi expresso na “Ficha de Inscrição da VI Mostra de Dança Educação 2013”. Durante o ano este número oscilou, pois alguns estudantes saíram da aula e outros entraram no lugar destes.

³¹ O número de adolescentes participantes das aulas variou bastante neste período. O registro na ficha de inscrição para o “Festival das Escola Municipais de Dança-Educação – FEMDE” foi de dezesseis estudantes.

chão, rola, faz alongamento e o sapato traz a sujeira da rua” e relatavam detalhes dessa sujeira que causavam reações como “eaaaaa!” pel@s colegas recém chegad@s. Além disso, os pés descalços também eram importantes para ampliar a percepção do espaço, para estudo da estrutura anatômica e para que pudéssemos ritualizar aquele momento da aula de dança. Alguns acordos foram estabelecidos a fim de manter um espaço que fosse cuidado e usufruído por tod@s.

Depois de tirarem os sapatos, as crianças já penetravam aquele espaço com toda potência de movimento, se jogando pelo chão, correndo, pendurando na barra, brincando com o espelho da sala, propondo piques e jogos que iniciavam o contato com @s colegas. Elas se mostravam disponíveis e interessadas em uma variedade de movimentos que aconteciam no nível baixo, médio e alto do espaço.

Essa experiência me propunha muitos desafios, pois o caminho tradicional – pelo qual também fui educada – era cercar o movimento, reprimir as ações e controlar as crianças na escola. Sendo assim, uma questão que se colocava em minha prática diária era: como negociar toda esta potência de movimento de modo que não reprimisse os corpos com sanções disciplinares, mas que o espaço de escuta – tanto meu quanto d@s estudantes – fosse proporcionado para que a experiência estética pudesse ter qualidade? Até hoje não encontrei respostas definitivas, mas percebi que aqueles corpos expressavam o desejo de se dançar. Não estavam ali para copiar tão somente os passos que eu pudesse vir a ensiná-l@s, el@s já chegavam mostrando o que faziam, o que queriam e o que eu poderia lapidar, pois a maior parte da dança já estava ali.

O trabalho teve início quando pensei em propor experiências de processos criativos em dança com @s discentes que pudessem trazer à cena fragmentos de suas histórias e situações do dia-a-dia de cada um/a. Além disso, vislumbrava aproximar a dança de suas experiências de vida e suas experiências de vida com a dança, enxergando-os enquanto crianças de personalidade que são, com memórias, desejos, sonhos, sentimentos, enfim, seres humanos em transformação, ainda que com identidades.

Todos os dias acontecia um momento inicial no qual eram trabalhadas atividades para que as crianças pudessem perceber umas às outras e dar atenção a seus próprios corpos, além de se habituarem à linguagem da dança – trabalhada a partir das pesquisas de Laban (1990). Sendo assim, algumas propostas desenvolvidas foram:

- a) Deslocamentos pelo espaço ocupando-o sem deixar locais vazios e sem esbarrar uns/umas n@s outr@s. Propunha indicações como: caminhar bem devagar, muito

- rápido; caminhar desenhando zig-zag pelo chão, em linhas retas, em linhas sinuosas/curvas; caminhar de costas ou de lado.
- b) Brincadeiras como a da “estátua” oferecendo indicações de tempo, níveis do espaço e peso, tanto nos momentos de dançar quanto nos momentos de parar para realizar a forma no espaço, que variava entre nível baixo, médio e alto.
- c) Alongamentos dirigidos e atividades de reconhecimento das partes do corpo nos quais @s conduzia a tocar os próprios ísquios³², identificar os ossos e criar espaços articulares.



Figura 2a – mapeamento corporal³³



Figura 2b – mapeamento corporal



Figura 2c – mapeamento corporal

³² O ísquio é a parte inferior e posterior do íliaco, o osso que forma o quadril.

³³ A grande maioria das imagens aqui utilizadas são de arquivo pessoal, e essa informação não será mais explicitada. Quando a imagem vier de outra fonte, isso será dito na legenda.

- d) Mapeamento do corpo com o uso de materiais. Na Fig. 2 as crianças exploram as diferenças entre os pés.
- e) “Siga o mestre” com improvisações em que uma criança sugeria um movimento para as outras imitarem. Era realizado de frente para o espelho ou em uma fila organizada com @s estudantes um/a atrás d@ outr@. Quando a proposta era em fila, as crianças tinham a opção de explorar o espaço externo à sala de dança.
- f) Jogos em duplas que consistiam em uma criança tocar articulações do corpo da outra e esta última realizava movimentos; ou uma criança realizava uma forma corporal na qual a outra criança deveria ocupar o espaço produzido no corpo da primeira, como mostra a Fig. 3.



Figura 3a – Experiências de movimento em duplas.
Fonte: arquivo pessoal



Figura 3b – Experiência de movimento em duplas
Fonte: arquivo pessoal



Figura 3c – Experiência de movimento em duplas
Fonte: arquivo pessoal

Por mais que existam numerosos estudos cujo objeto de investigação seja a criança e o adolescente em suas complexidades, percebi, a partir da prática artístico-pedagógica que desenvolvi, que estes estudos parecem estar se diluindo no contexto escolar. O que tenho questionado a partir da minha experiência na escola é que tanto crianças quanto adolescentes são corriqueiramente entendid@s como seres não globais, pois ainda não se tornaram adult@s. Neste sentido, identifico que há uma meta a se alcançar que está imbricada no ato de vencer a infância e a adolescência para, enfim, se formar o adulto. Parece-me que estas fases da vida são vistas como um trampolim para se chegar à outra, talvez considerada mais importante, e deixam de serem vistas em sua plenitude e igualdade com as outras fases. Rengel (2008) afirma que “[s]empre se encara a criança como um ‘vir a ser’, um adulto em miniatura” (2008, p.11) e propõe ao leitor pensar na maneira como muitas crianças são vestidas, parecendo “adultas em miniatura” (2008, p. 11). A compreensão equivocada que se faz pode ser a de entender o adulto como um ser completo, pronto, formatado, que passou pelo processo de transformação (que é a infância e a adolescência) e finalizou no ser adulto que se configurou. Na *Teoria Corpomídia* há a compreensão de que o corpo nunca está pronto, ou seja, não há uma completude em nenhum momento da vida (KATZ e GREINER, 2015). E este trabalho, *Crian(DAN)ça*, me fez desejar olhar com uma lente mais sensível o sentido pleno de ser criança. Criança é... criança. Com toda a complexidade que qualquer ser humano engendra³⁴.

Uma das possibilidades de compor trabalhos coreográficos em dança é propor um tema específico e desenvolver os processos de criação a partir dele. A escolha por este modo de fazer também se deu em função de poder me aproximar das experiências vivenciadas pelas crianças, corroborando o que é afirmado por Dewey (2010), de que a arte liga-se às experiências cotidianas e surge a partir das ações comuns e das necessidades da vida, tornando o processo criativo da proposta da *dança narrativa* qualitativamente mais expressivo.

Rengel e Santos (2012) esclarecem que a qualidade da expressividade pode ser aprimorada, o que não significa que será “melhor” ou para competir com alguém, mas sim “[...] para nos tornarmos mais expressivos, mais autoconscientes, mais seguros, inclusive com as nossas inseguranças” (RENGEL e SANTOS, 2012, p. 140). Sendo assim, a *dança narrativa* não tem o intuito de destituir a expressividade das infinitas formas de se fazer/propor dança na escola, mas busca este aprimoramento da qualidade da expressividade.

Assim, *Crian(DAN)ça* começou a ser experienciado e, no dia 04 de março de 2013, registrei no caderno pessoal a seguinte proposta:

³⁴ Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

Reelaborar o projeto de pesquisa [de movimento] sobre brincadeiras de criança, infância e memória; pegar obras de artistas que pintaram a infância e suas brincadeiras (Portinari) (usar Monet). Entrevistar os pais, brincar do que foi contado pelo pai (com os pais e depois na escola). Tipos de infância: de apartamento, de [meninos de] rua, de brincar na rua, de quintal, de vídeo-game.³⁵

Na próxima sessão serão compartilhados os objetivos descritos para o desenvolvimento de Crian(DAN)ça.

3.2.1 Objetivos

A coordenação pedagógica da escola solicitou que @s professor@s da base diversificada e do Programa *Mais Educação*³⁶ entregassem um pequeno projeto para que tivessem conhecimento das propostas que seriam desenvolvidas no ano de 2013. Sendo assim, encontrei nos meus arquivos pessoais este material escrito e entregue na escola (Anexo 2). Nele constavam alguns objetivos para *Crian(DAN)ça* descritos já durante o desenvolvimento das aulas de dança, sendo eles:

- a) envolver @s discentes na construção de um processo criativo que fale sobre os diversos tipos de infância;
- b) discutir sobre as brincadeiras que permeiam o universo d@s estudantes em paralelo com as brincadeiras experienciadas por seus/suas responsáveis ou pessoas do convívio;
- c) refletir sobre o envolvimento do corpo nesta fase da vida, considerando que a criança se movimenta muito (sobe em árvore, corre, pula, desafia espaços) enquanto os adultos, mesmo tendo passado pela infância, oprimem o movimento, adotam posturas e ações ditadas por uma sociedade disciplinar que, na maioria das vezes, deseja que o sujeito siga determinados padrões em detrimento de sua autonomia e liberdade de expressão;
- d) trazer à tona infâncias de crianças que vivem na rua e que são marginalizadas, sendo obrigadas a se envolverem com trabalho infantil;
- e) propor laboratórios de criação que apresentem trabalhos de artistas brasileiros – fotografia do artista Sebastião Salgado, telas de Candido Portinari, letras de músicas de Arnaldo Antunes, Milton Nascimento e outros;

³⁵ Informações registradas tal como realizadas em caderno pessoal desenvolvido durante o ano de 2013.

³⁶ Ver 1.1

- f) conhecer a infância de adultos que fazem parte de suas vidas e que podem resgatar suas memórias e passá-las às crianças;
- g) perceber como os brinquedos de hoje são diferentes dos de antigamente e como eram/são produzidos. (2013)

Trabalhar a dança na escola requer perseverança e esforço d@ professor/a para com a equipe pedagógica, que, assim como @s estudantes, na maioria das vezes não tem conhecimento da diversidade de possibilidades de se fazer dança. Com isso, enquanto docente-artista me via responsável por um processo formativo da comunidade escolar como um todo. Os objetivos colocados neste projeto entregue à coordenadora pedagógica da escola não abrangiam os objetivos do ensino de dança em um sentido amplo. A necessidade de escolher argumentos que pudessem melhor informar à equipe diretiva da escola sobre a dimensão do ensino de dança na escola – que ia além de repassar para @s estudantes passos codificados para coreografias apresentadas em eventos festivos da instituição – me fez selecionar objetivos que estivessem relacionados a outras áreas de conhecimento, já legitimadas. Por exemplo, a História estava presente nas entrevistas com familiares sobre seus percursos de infância, o Português se mostrava no estudo das letras das músicas que iriam compor a dança, as Artes Visuais no trabalho com fotografias e telas de artistas brasileiros e a Educação Física na relação da infância com os jogos e brincadeiras.

Para cada atividade desenvolvida, função solicitada e escolha feita existiam objetivos específicos. A entrevista com um adulto, por exemplo, foi proposta a partir dos seguintes objetivos:

- a) pinçar situações, movimentos, sentimentos que pudessem ser experienciados pelas crianças nas aulas de dança e que, posteriormente, fizessem parte da composição coreográfica;
- b) aproximar, mesmo que por pouco tempo, as crianças de seus familiares ou de um adulto através do diálogo afetivo;
- c) propor um momento em que pudessem conversar sobre assuntos “de criança”;
- d) despertar o interesse pelas memórias destas pessoas, valorizando suas experiências e comparando com o contexto o qual as crianças estão inseridas hoje;
- e) identificar os tipos de materiais que eram usados na época como brinquedos e como são os brinquedos das crianças que estão entrevistando.

Um dos objetivos que me recorde ter traçado, mas que não foi possível ser colocado em prática, foi trabalhar o desenvolvimento desta experiência criativa interdisciplinarmente. Idealizei reunir um grupo de professor@s que pudessem visualizar o trabalho com a arte/dança de modo que pudessem desenvolver seus conteúdos disciplinares em uma proposta interdisciplinar. Infelizmente, diversas circunstâncias foram se instalando ao longo do período e dificultando a efetivação desta proposta, o que possivelmente poderia ampliar o conhecimento dest@s estudantes.

Os objetivos gerais do componente curricular, ou seja, objetivos que envolviam conteúdos específicos da dança, sempre estiveram relacionados principalmente à Proposta Curricular/Arte (JUIZ DE FORA, 2012) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As proposições destes documentos delinearão os objetivos das aulas de dança na EMMC. Os principais deles estavam relacionados aos “Elementos da Linguagem do Movimento” (JUIZ DE FORA, 2012), sendo eles:

- a) experimentar movimentos a partir da improvisação individual e em grupos;
- b) pesquisar ações corporais básicas e qualidades do movimento, a partir dos estudos de Laban (1990);
- c) investigar o movimento no cotidiano da escola, familiar e da sociedade em geral;
- d) estudar o corpo na sociedade sob a lente da arte da dança;
- e) ampliar o repertório de movimento de crianças e adolescentes;
- f) explorar o vocabulário específico da dança;
- g) elaborar coreografias ou trabalhos de dança com configurações diferenciadas que explorem as diversas possibilidades de se fazer dança – a partir da improvisação, da observação e imitação, da transmissão pela tradição, de estilos específicos, de ferramentas contemporâneas como a internet, dentre outras;
- h) conhecer produções nacionais de dança em suas diversas possibilidades – companhias contemporâneas e tradicionais, danças populares, estilos de dança, dentre outros.

Estes objetivos estiveram presentes, mesmo sem terem sido registrados e por vezes indiretamente, durante todo o processo de elaboração das experiências que deram origem a *Crian(DAN)ça*.

3.2.2 Primeira etapa: A Pesquisa/Materiais

Para o desenvolvimento dos laboratórios de experimentação e criação foram necessários materiais que pudessem potencializar as experiências d@s estudantes e ampliar o repertório de conhecimento. Em *Crian(DAN)ça* os materiais utilizados foram:

- a) Entrevista sobre memórias de infância e brincadeiras;
- b) informações na internet ou em outros meios;
- c) trabalhos artísticos que se relacionassem com o tema – fotografias de Sebastião Salgado e obras de Candido Portinari – ou com os quais pudéssemos estabelecer relações;
- d) imagens identificadas em revistas, jornais ou outros tipos de materiais que pudessem ser recortados;
- e) filmes, documentários e outros materiais audiovisuais que despertaram reflexões;
- f) objetos como bola, origamis de aviõezinhos, pedaços de tecido e jornais;
- g) músicas: “Criança não trabalha”, de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, “Bola de meia”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, “Contato Imediato”, de Arnaldo Antunes.

Nem todo material pensado para ser trabalhado ao longo do processo foi utilizado, pois o planejamento das ações dependia do retorno dado pelas crianças. Assim, por mais que eu planejasse e, por vezes, idealizasse e criasse expectativas, as crianças sempre conduziam por caminhos diversificados. Um princípio importante neste processo foi a abertura para que @s discentes pudessem ter autonomia em propor suas próprias movimentações, o que desestabilizava rotineiramente as minhas propostas, mas que, por outro lado, era um reafirmar constante da própria proposição de aspectos da *dança narrativa* fundada tanto naquilo que @s alun@s traziam como no proposto como estímulo.

A primeira ação da etapa inicial com @s estudantes, depois de ter compreendido o tema que envolveria nossas experiências, foi uma *tempestade de ideias*: coloquei em um papel pardo uma palavra e solicitei que dissessem outras palavras que se relacionavam com a principal, “infância”. As crianças, entre risos e atropelos, começaram a responder uma infinidade de palavras que fui registrando no cartaz. À medida que um/a colega dizia uma expressão outras expressões eram despertadas e ditas, de modo que precisei me apressar para conseguir registrar tudo o que diziam. As palavras foram:

criança, picada, dança, pirraça, bichos, medo, piques, dia das crianças, novela, lazer, apresentações, nadar, pular da árvore e do barranco, brincadeira, pum, chacoalhar, chorar, ler, quebrar coisas, piscar, desenho, batata frita, videogame, tocar, jogos, porradinha, macacada, estilingue, futebol, estudar,

presente, gritaria, festa, diversões, risada, aventuras, histórias, doces, criação, verde, imaginação, atrapalhar, bicicleta, bagunça, parque, roxo, passear, mordida, capricho, amar, rosa, escorregar, professor, chulé, amizade, cair.

A *tempestade de ideias* foi um dos caminhos que encontrei para me aproximar do pensamento das crianças com relação aos temas trabalhados nos processos criativos. Percebi que ficaram muito entusiasmadas ao falar sobre o que compreendiam ser a *infância*. Além disso, as palavras me forneciam informações importantes na busca por qualidades de movimento imbricadas nas mesmas. Por exemplo, quando imagino uma *risada* imediatamente aciono a imagem de um corpo contraindo-se e relaxando em uma fração de tempo mínima entre uma qualidade de movimento e outra, em um fluxo livre. As palavras carregam informações de experiências vivenciadas. Toda a gama de conhecimento corporificado acontece porque em algum momento da vida experienciamos, em movimento, o *roxo*, o *chorar*, a *gritaria*, o *amar*...

Em outro momento solicitei que realizassem a entrevista citada anteriormente com familiares ou amigas para buscarmos elementos para nossa criação a partir de memórias. Assim, elas escolheram adulta de seu círculo familiar ou de amigos e perguntaram sobre como foi a infância desta pessoa, quais tipos de jogos e brincadeiras eram comuns, suas preferências, histórias etc. O intuito desta entrevista, num contexto geral, era descobrir como as crianças brincavam e viviam o período da infância há alguns anos e comparar com as experiências da geração das estudantes.

Todas as crianças realizaram a atividade solicitada, a maioria com uma escrita sucinta, outros com mais detalhes. Este retorno dado pelas estudantes revelou o quanto estavam interessadas em uma proposta que envolvesse o universo delas, um trabalho que tivesse uma escuta sensível. No dia de compartilhar as experiências coletadas nas entrevistas, nos posicionamos em uma roda e cada um/a contou um pouco sobre o que seus/suas entrevistadas relataram. As crianças estavam sorrindo, queriam falar juntas, viam graça nas histórias contadas pelos colegas, diziam “o meu também” quando alguma situação descoberta na entrevista se assemelhava à de um/a colega. Neste momento percebi que esse caminho era possível e acertadamente eles seriam os “protagonistas” deles mesmos.

Também como atividade para a etapa da *Pesquisa/Materiais*, solicitei que as estudantes levassem para a aula, como função a ser realizada em casa, imagens de brincadeiras diversas que encontrassem em revistas, jornais ou outros tipos de materiais que pudessem ser recortados ou impressos. Somente uma estudante levou, na aula seguinte, estas imagens. Mesmo cobrando e solicitando repetidas vezes, as discentes não contribuíram com esta tarefa, que posteriormente seria trabalhada para a criação de movimentos através das imagens.

Diferentemente da primeira proposta, a entrevista, esta segunda proposta pode não ter despertado o interesse n@s estudantes pela busca destas imagens ou, possivelmente, el@s não tinham acesso a este tipo de material em casa. A sugestão, neste caso, é que @ própri@ docente-artista leve as revistas, livros e jornais para a sala de aula e lá proponha a busca de imagens. As experiências que poderíamos realizar com este material são diversas. A título de sugestão, poderíamos ter organizado as imagens de modo que, posteriormente, no corpo, pudéssemos explorar as ações em uma sequência de movimentos; poderíamos ter analisado as formas das imagens “congeladas” e dar continuidade aos movimentos como se transformássemos a fotografia em um vídeo ou sugerir que as crianças “vivam” aquela situação da imagem congelada em movimentos; experimentar criar linhas no espaço a partir das linhas do desenho. As possibilidades são muitas, e os contratempos, também.

Outro elemento proposto nas aulas como *Pesquisa/Materiais* foi a fruição dos trabalhos do fotógrafo Sebastião Salgado. Selecionei as imagens que contemplavam apenas crianças em diversas situações de pobreza e risco e levei-as para @s estudantes. Organizamos-nos em frente ao computador (Fig. 4), fomos observando as imagens e comentando o que eles viam nas fotografias e quais as impressões aquelas imagem causavam.



Figura 4a – Fruição das obras do fotógrafo Sebastião Salgado
Fonte: arquivo pessoal



Figura 4b – Fruição das obras do fotógrafo Sebastião Salgado
Fonte: arquivo pessoal

Neste dia estava presente apenas a metade do número de participantes na turma. Esta proposta de pesquisa surgiu já no final do processo, na tentativa de desmistificar a infância como fase da vida exclusivamente alegre. Sendo assim, propus sensibilizá-los com as obras deste fotógrafo, buscando a construção de sentidos ao observar outros modos de viver a infância. O resultado não saiu como desejado, pois eu tinha como objetivo que as crianças pudessem modificar fragmentos específicos do trabalho, que estavam mecanizados e caricatos, a partir da contaminação pela expressividade das imagens. Necessitava-se investir nesta proposta, mas não houve tempo hábil.

As letras das músicas também foram fontes importantes na criação dos movimentos. Assim, a letra que foi apropriada como estímulo à criação foi *Criança não trabalha*, de Arnaldo Antunes, como será descrito na próxima sessão.

3.2.3 Segunda etapa: A *Experimentação/Criação*

Algumas das brincadeiras sugeridas pelas pessoas que responderam à entrevista foram experimentadas nas aulas como laboratórios para criação de movimentos. O Laboratório de improvisação e criação (SILVA, 2010) para a experiência em dança proposto foi brincar de pique-esconde – uma das brincadeiras colocadas nas entrevistas – pelas dependências externas da escola e cada estudante deveria perceber o movimento que realizava durante a brincadeira e, também, seus corpos em pausa, ou seja, quando estão escondidos e com a *kinesfera*³⁷ (LABAN,

³⁷ A *kinesfera* ou *cinesfera* é o espaço onde o movimento pessoal acontece. Ela tem o seu limite na região onde nossas extremidades ou outras partes conseguem alcançar quando estes se afastam do centro do corpo. De acordo

1978) reduzida para que o “pegador” não os encontre. E assim aconteceu com outras brincadeiras também citadas nas entrevistas.

Elaboramos o pensamento sobre a *kinesfera* a partir da experiência de movimentos já conhecidos pel@s estudantes e, agora, experienciados com objetivos artísticos. Foi possível verificar, através de perguntas após a atividade, que @s estudantes refletiram sobre as possibilidades que o corpo possui em modificar seu tamanho, forma e quantidade de espaço ocupado. Perguntei: “Como o corpo ficou quando vocês estavam se escondendo? E no momento em que precisaram correr para se salvarem?”, e a reflexão sobre a experimentação do movimento completou a experiência. Ainda sobre a compreensão da *kinesfera*, realizamos a brincadeira “coelhinho sai da toca”, com diversos círculos de tamanhos variados desenhados pelo chão da sala. As crianças “estavam na toca”, que era a *kinesfera*, criando uma forma corporal que ocupasse este espaço. Assim, um círculo muito pequeno foi experimentado pelas crianças no nível baixo, agachadas, abraçando as pernas com os braços e a cabeça encostando nos joelhos ou no nível alto, com as pernas e pés aproximados, braços para o alto, na forma corporal “agulha” (LABAN, 1978).

Algumas dessas formas foram apropriadas como movimentos de uma sequência coreográfica. Tal ação melhor se situa, para fins de compreensão da experiência do processo criativo em *dança narrativa* na escola, no terceiro momento desta sessão, que é o que chamei de *Composição*. @s estudantes começaram a dar atenção a seus corpos, como propõe Laban (1990), ao falarem a respeito das funções sobre as quais a escola precisa se responsabilizar, sendo uma delas, manter a potencialidade do movimento da criança, mantendo-a viva durante todo o percurso escolar. Além disso, também incentivar e promover a expressão artística da dança, objetivando que as crianças possam expressar criativamente danças que sejam condizentes com sua natureza e seu desenvolvimento (LABAN, 1990). Ao iniciar a pesquisa de movimento partindo de brincadeiras experienciadas por eles e reconfiguradas para uma composição artística, entendo que a preocupação de Laban (1990) com a potencialidade do movimento da criança estavam presentes.

Outra experiência desenvolvida foi o laboratório que propus no retorno do período das férias do meio do ano. Solicitei que as crianças dançassem os movimentos que experienciaram

com Rengel, “[c]ada agente tem a sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade” (RENGEL, 2001, p. 37). Laban (1990) explica que fora desta esfera de movimento está o espaço “geral”. E quando o homem pisa neste espaço geral, na realidade ele carrega consigo sua cinesfera, tendo sempre um ponto de apoio.

naquele período, partindo do cotidiano de cada uma para a elaboração de uma sequência de cinco movimentos que, em dupla, se tornaram dez movimentos.

Por ter sido a primeira semana de aula após as férias, muitas crianças se ausentaram e a aula foi desenvolvida com seis meninas (Fig. 5). Iniciamos caminhando pelo espaço e fui propondo verbalmente situações que elas deveriam experimentar corporalmente, como: “estamos indo para a escola e de repente vejo uma poça d’água, o que eu faço?”. Cada uma, então, propunha um movimento para resolver aquela situação. Algumas se jogavam no chão e outras saltavam a poça d’água, sempre brincando e experimentando algo que parecia muito confortável aos corpos. Para exemplificar esta experiência, em vídeo registrado no dia 21 de julho de 2013, questionei às meninas: “o que a gente fez para chegar nessa composição coreográfica?”, e as respostas foram:

ESTUDANTE 1: “Andou pelo o espaço”

ESTUDANTE 2: “ficou brincando, ficou correndo, ficou pulando”

ESTUDANTE 3: “ficou pulando poça d’água”

EU: “E aí a partir disso cada uma pegou...?”

ESTUDANTE 2: “um movimento e juntou”

ESTUDANTE 4: “juntou e fez uma coreografia de cinco movimentos” (informação verbal)³⁸

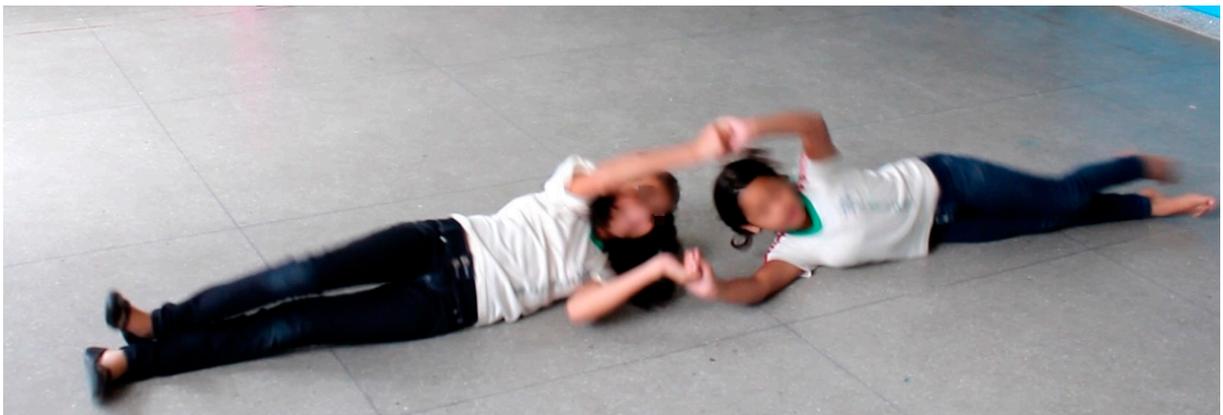


Figura 5a – Dança dos movimentos realizados nas férias
Fonte: arquivo pessoal

³⁸ Transcrição do áudio de vídeo gravado em aula do dia 21 de julho de 2013.



Figura 5b – Dança dos movimentos realizados nas férias
Fonte: arquivo pessoal

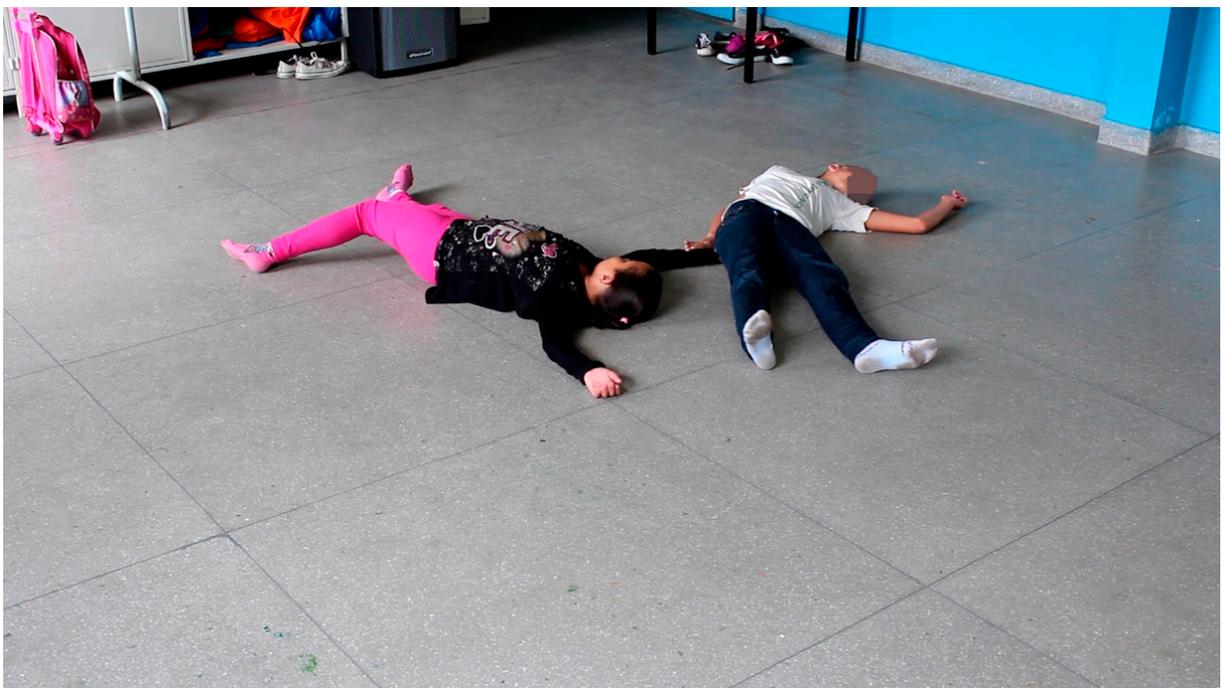


Figura 5c – Dança dos movimentos realizados nas férias
Fonte: arquivo pessoal

Alvarenga (2009) sugere, a partir de sua proposta de *experiência educativa* em Klaus Vianna, que

Nesse caminho estimula-se a espontaneidade de movimentos, deixando que eles surjam por circunstâncias inesperadas. Para isso, exercícios lúdicos como brincar, saltar, pular, correr revelam uma riqueza de gestos “*que pareciam perdidos desde a infância*”. Para Klaus Vianna, partindo de movimentos corriqueiros de cada um é que ele pretende, que o aluno tome aos poucos intimidade maior consigo, mesmo vindo a desenvolver a autoconsciência do próprio corpo, para descobrir assim suas potencialidades latentes.” (ALVARENGA, 2009, p. 248)

A música na experiência da *dança narrativa* não teve o propósito de ser traduzida através de gestos interpretáveis, tampouco foi utilizada como “pano de fundo”, sendo desconsiderada. Compreendo que a relação entre a música e os movimentos foi de cumplicidade, sem dependência ou destaque de um sobre o outro. A coreografia dançada com a música “Contato imediato”, de Arnaldo Antunes³⁹ foi criada em poucos dias e possuía uma variedade de movimentações com diversas qualidades, pois partiram de brincadeiras que possuíam ações como saltar, pontuar, socar, deslizar, pressionar (LABAN, 1990), dentre outras.

Uma questão que considerei pertinente de ser levantada, discutida, problematizada e transformada em movimento foi o refletir sobre a infância não somente em seus aspectos lúdicos, mas de uma forma complexa e que desenvolvesse uma visão crítica e um desejo de mudança d@s estudantes. A partir do contato que tive com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ponderei que seria necessário trazer à tona, junto às crianças, formas de infância muito sofridas, algumas maneiras indesejáveis de se viver esta fase da vida, na tentativa de discutir questões sociais e políticas com as crianças. Nem toda criança que possui condições adequadas de vida é alegre o tempo todo, nem toda criança que esteja em situação de risco é triste o tempo todo.

Para incitar esta reflexão questionei se “ser criança” estava limitado ao brincar e se tudo que eles faziam durante o dia estava relacionado à brincadeira. Obviamente que responderam não, e a partir daí sugeri que pensássemos em crianças que vivem em situações cotidianas indesejáveis. Eles responderam: “crianças que trabalham”; “crianças que ficam presas em casa”; “crianças que sofrem agressão”; “crianças que não tem casa e moram na rua”; “crianças que não tem o que comer”; “crianças que ‘mexem’ com droga”; “crianças órfãs – que vivem

³⁹ Referência que utilizei partindo de uma experiência pessoal de quando assisti o filme *Capitães da areia*, dirigido por Cecília Amado, e fiquei sensibilizada com a cena em que os meninos de rua brincavam em um carrossel ao som desta música.

em orfanatos”; “crianças que sofrem bullying”; “crianças que não tem brinquedos que possam comprar”. Conversamos um pouco sobre cada uma destas situações e meu desejo era levar o ECA e discutir com eles alguns pontos deste estatuto. Infelizmente, por motivos diversos, esta proposta também não pôde ser levada a diante.

Propus que as crianças se organizassem em três grupos e criassem uma cena a partir das falas que el@s mesm@s proferiram. Um grupo criou gestos que denunciavam a violência exercida contra crianças (Fig. 7), outro grupo criou uma sequência, usando pedaços de tecidos que estavam guardados nos armários da sala, de movimentos em que as crianças estavam sendo forçadas a trabalhar, e um terceiro grupo, orientado por mim, criou a cena dos meninos que viviam nas ruas (Fig. 6). Ao se juntarem para propor estas cenas, permiti que cada grupo fosse para um local fora da sala de aula de dança para criarem suas cenas sem que eu pudesse interferir inicialmente. É preciso ressaltar que o trabalho com esta turma já vinha sendo desenvolvido há um ano e meio e experiências de composição de células coreográficas em grupos já era algo que costumávamos realizar nas aulas.



Figura 6 – Cena violência física
Fonte: *print screen* de vídeo de arquivo pessoal



Figura 7 – Cena meninos de rua
 Fonte: *print screen* de vídeo de arquivo pessoal

O grupo que ficou responsável pelo tema “meninos de rua” (Fig. 6) era formado por crianças que não participaram das aulas nos anos anteriores; sendo assim, precisei conduzir a cena deles, pois houve dificuldade em realizar a proposta. Foi possível inferir que a continuidade do trabalho é um aspecto que precisa ser respeitado para que a produção de conhecimento em dança se efetive cada vez com mais qualidade. Sendo assim, comecei a buscar referências de movimento nos próprios estudantes, que eram crianças que tinham experiência com *hip hop*, pois faziam aula de *break* em um projeto social no bairro. Aproveitei a experiência que eles tinham com as danças urbanas e criamos uma roda de improvisação dos “meninos de rua”, em que a cada momento um estudante entrava na roda e mostrava suas habilidades no *break dance* (FIG. 8). Esta roda já acontecia com grande frequência nas aulas, pois todos os dias, sem exceção, as crianças pediam para realizá-la quando estavam quase se encerrando as atividades, porém, nem sempre o planejamento incluía tal proposta. Sendo assim, a roda foi trabalhada como uma brincadeira de menin@s que levam uma vida dura, mas que criam fissuras em seu cotidiano para viverem a infância. Era possível visualizar a alegria destes meninos quando chegava o momento da “roda”. A imagem a seguir mostra o momento da roda em uma das apresentações de *Crian(DAN)ça*, realizada no Cine Theatro Central.



Figura 8 – Roda de improvisação em danças urbanas na apresentação da *Mostra de Dança-Educação*
 Fonte: *print screen* de vídeo de arquivo pessoal

Para a última cena de *Crian(DAN)ça* trabalhei com a letra da música “Criança não trabalha” de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, como disparadora da criação dos movimentos. Cada criança recebeu a tarefa de criar uma forma para uma palavra dita na música e sorteada em papezinhos distribuídos um a um, sendo elas: lápis, caderno, chiclete, peão, bicicleta, skate, calção, avião, correria, tambor, gritaria, confusão, bola, merenda, banho de rio, pula-cela, bombom, gnomo, sereia, pirata, baleia, sabão, tênis, cadarço, almofada, colchão, quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão. Inicialmente el@s ficaram confus@s, perguntando: “Mas professora, como vou fazer ‘banho de rio?’”, mas meu direcionamento foi propor que imaginassem *como seria ser um rio?*, ou *que forma tem um rio?*, ou *qual movimento faz um rio?*. Assim, todas as crianças criaram suas formas corporais a partir das palavras da música que já faziam parte de seu repertório de conhecimento, pois se tratavam de palavras experienciadas corporalmente.

Durante o ano diversas propostas de experiências com o movimento nas aulas de dança na escola foram desenvolvidas. Algumas delas, mas não todas, puderam ser integradas a esta dissertação.

3.2.4 Terceira etapa: A *Composição*

A composição esteve presente em praticamente todos os processos criativos, pois se tratava do momento em que as crianças organizavam, a partir de suas experimentações, o

material que seria dançado para as outras crianças ou para um público determinado no caso das apresentações. Em diversas aulas, muitas das células de movimentos construídas não necessariamente foram inseridas no trabalho coreográfico que foi apresentado ao público, embora diversos procedimentos tenham sido realizados concomitantemente à etapa *Experimentação/Criação*, cujo intuito foi facilitar a configuração de um objeto estético. Foram eles:

- a) Acumulação de movimentos: união dos diversos movimentos criados pel@s participantes, compondo uma sequência na qual dificilmente era possível distinguir onde se iniciava ou finalizava um movimento. Procedimento realizado na experimentação do “pique-esconde” e dos movimentos de brincadeiras sugeridos pel@s própri@s estudantes.
- b) Improvisação instantânea: Procedimento no qual a dança era sempre recriada no instante em que se dançava. A roda de *hip hop* em que algumas crianças compunham coreografias instantâneas de danças urbanas trabalhava com o improviso.
- c) Uníssonos ou simetria de movimentos no grupo: Termo técnico originário da Música (“uníssonos”) que foi apropriado para dança a fim de caracterizar movimentos realizados por mais de uma pessoa uniformemente, ou seja, produzindo desenhos similares no espaço, com o mesmo tempo musical e qualidades de movimento também semelhantes.
- d) Simetria de movimentos individuais: Movimentos que acontecem em ambos os lados do corpo. Trabalhada em células coreográficas elaboradas pelas crianças e também por mim.
- e) Assimetria de movimentos no grupo: movimentos diversos realizados pel@s participantes ao mesmo tempo, ou seja, cada estudante realizava uma sequência específica de movimento que era diferente da d@s colegas. Este procedimento permeou *Crian(DAN)ça* em grande parte do processo, pois se tratavam de movimentos relacionados a brincadeiras e também à busca pelo desenvolvimento das criações de cada estudante.
- f) Assimetria de movimentos individuais: movimentos que aconteciam apenas em um lado do corpo, não se repetindo do outro. Mesmo exemplo de Assimetria de movimentos no grupo.
- g) Cenas dramatizadas: atuação de determinada situação cotidiana realizada como se estivesse contando uma história. As cenas que abordavam as infâncias sofridas são exemplos de cenas dramatizadas.

- h) Sincronia: os movimentos realizados e executados coletivamente seguem exatamente a acentuação rítmica da música utilizada. Procedimento que se aproxima de Uníssono. Brincadeiras de roda realizadas ao final de *Crian(DAN)ça* tinham o movimento de deslocar para o lado com movimentos pontuados de acordo com o pulso da música.
- i) Câne ou canon: o mesmo movimento era realizado pelo grupo sequencialmente, ou seja, não se efetiva em uníssono, mas com determinado número de participantes com uma diferença de tempo no início do mesmo, o que produzia a ideia de movimento em onda. Este procedimento foi trabalhado na cena “Criança não trabalha” no momento em que uma criança de cada vez se colocava do nível baixo ao alto e depois do alto para o baixo, sequencialmente.

Estes foram os procedimentos básicos na composição dos fragmentos que fizeram parte do trabalho em processo *Crian(DAN)ça*. Havia material em abundância para organizar e criar uma dramaturgia em dança. Iniciamos a montagem como um “quebra-cabeça” de experiências de movimento em uma estrutura organizada do seguinte modo:

- a) *Caixa de brinquedos*: as crianças entravam em cena pela lateral direita e ao fundo do espaço cênico – palco italiano – se movendo a partir da pergunta principal “Qual brinquedo você é?”. Assim, cada uma escolheu ser boneca, soldadinho, bola, peão, carrinho de mão, bailarina, robzinho, dentre outros. Um grupo se posicionava em um “bolinho” no lado direito ao fundo do espaço cênico e outro grupo no lado esquerdo à frente, também em “bolinho”. Sugerir que imaginassem que eram brinquedos que estavam dentro de uma caixa e cada hora uma caixa criava vida e os brinquedos dançavam. Depois se deslocavam para o formato tradicional formando quatro fileiras uma atrás da outra.
- b) *Meninos de rua*: seis estudantes deitados no chão, com folha de jornal sobre o corpo, encenavam crianças que viviam nas ruas, faziam malabares e pediam dinheiro no semáforo de trânsito. Em seguida essas mesmas crianças faziam a roda de *hip hop* e improvisavam, negociando o tempo que cada um tinha para dançar na roda de acordo com o tempo que estava estabelecido pela música.
- c) *Violência física*: o segundo grupo de crianças entrava na cena novamente com um objeto o qual elas se posicionavam ao redor e “faziam de conta” que estavam em um abrigo ou orfanato – neste período uma novela infantil era transmitida pela TV em canal aberto e a história acontecia em um orfanato. Uma delas entrava em seguida no papel de uma

adulta que agredia as crianças. Em seguida elas dançavam ao som da música “Contato imediato”.

- d) *Disco voador*: inicialmente três duplas executavam sua sequência de movimentos criada a partir dos movimentos feitos nas férias, uma de cada vez. Em seguida todas as crianças entravam na cena e realizavam uma sequência de oito movimentos e se posicionavam em uma roda, como mostra a Fig. 9, que chamamos de “disco voador”. Depois, dividiam-se em três grupos menores de mãos dadas entrelaçadas. Saíam da cena permanecendo apenas o último grupo do “faz de conta”.



Figura 9 – Disco voador; apresentação na *Mostra Estudantil de Arte*
Fonte: *print screen* de vídeo de arquivo pessoal

- e) *Trabalho infantil*: com pedaços de tecido nas mãos, as crianças realizavam movimentos de esfregar o chão, espanar e lavar roupas, fazendo de conta que eram crianças obrigadas a trabalhar. Todos entravam na cena para a próxima coreografia.
- f) *Criança não trabalha*: As crianças se posicionavam em duas fileiras, cada uma com o número aproximado de dez participantes, todos abaixados com as mãos no chão e à medida que as palavras eram ditas na música elas iam se levantando e realizando “estátuas” sequenciadas (Fig. 10). Depois desfaziam as estátuas e abaixavam novamente. As filas trocavam de lugar – os da frente para a trás e os de trás para a frente – saltitando em linha reta intercaladamente até que iniciavam uma caminhada livre pelo espaço. Formavam uma fila no centro do espaço cênico onde cada hora um/a estudante

saltava para um lado formando duas filas que se fechavam em duas rodas. Rodavam para a direita e para a esquerda, em seguida a roda era virada para fora, a partir do que chamamos de “coração”. As rodas se desmanchavam e eles se direcionavam para as coxias para pegar os aviõezinhos de papel. Retornavam imediatamente ao palco em um “bolinho” e lançavam os aviões a plateia. Depois se organizavam em três filas para a forma final da coreografia.



Figura 10 – Estátuas sequenciadas (Canon); apresentação na *Mostra Estudantil de Arte*
Fonte: *print screen* de vídeo de arquivo pessoal

- g) *Agradecimentos*: davam as mãos, se deslocavam para frente do espaço cênico e abaixavam o tronco em sinal de agradecimento. @primeir@ da fila puxava tod@s @s outr@s em direção à saída.

3.2.5 Imprevistos inventivos

A composição coreográfica *Crian(DAN)ça* ficou extensa, devido às diversas criações e composições realizadas nas aulas, pois ao propor experiências de processos criativos para as crianças as possibilidades criadas por el@s eram tantas e de tamanha potência que eu mesma não admitia “deixar de fora” uma série de movimentos ricos em experiências que se mostravam significativas para el@s. Ao costurar os “retalhos coreográficos”, chegamos a uma composição de aproximadamente quinze minutos em que as crianças estavam em cena praticamente o tempo todo.

Como mencionado, a movimentação cênica da composição que seria levada a público ficou complexa e confusa para a maioria, pois se tratavam de crianças. Faltando poucas semanas para a apresentação⁴⁰, observei que elas não conseguiam memorizar toda aquela coleção de movimentos justamente por uma ansiedade de minha parte, já eu também era participante do processo criativo, em querer que aquela composição abarcasse toda nossa experiência em sala de aula, mas somente mais tarde compreendi tal impossibilidade. Na função de mediadora, me colocava em todos os ensaios como locutora das mudanças de cena. Minhas falas acabaram se tornando parte da composição, sem elas era como se um integrante de uma dupla faltasse aula, por exemplo.

Durante dias fiquei angustiada com esta situação e pensando em uma solução rápida para uma dificuldade que eu mesma criei. Uma composição em dança que não condizia com o processo e uma exigência enorme sobre as crianças. Elas tinham que memorizar, elas tinham que saber, elas tinham que se organizar, elas tinham que dar conta de um ano inteiro em quinze minutos de movimentos que foram codificados!

A resolução para esta situação foi criada quando, em conversa com a professora Christine Sílmor, me lembrei que no espetáculo *Proibido Elefantes* (2012), da Cia. *Giradança*⁴¹, tinha um narrador que ia descrevendo os movimentos que aconteciam em cena

⁴⁰ As crianças se apresentaram na Mostra Estudantil de Arte, na Mostra de Dança-Educação e na I Mostra de Arte da EMMC. Para detalhes desta apresentação ver 3.2.5 parágrafo sete.

⁴¹ “Gira Dança é uma companhia de dança contemporânea com sede em Natal/RN, e tem como proposta artística ampliar o universo da dança através de uma linguagem própria, utilizando o conceito do corpo diferenciado como ferramenta de experiências.” Disponível em <http://www.giradanca.com/companhia>

para o público em um microfone⁴². A partir desta experiência pude inventar um caminho para, junto às crianças, facilitar a continuidade do processo, que é dançar na presença do público. Resolvi fazer de minhas palavras movimentos tanto quanto os que eram realizados pel@s estudantes. Assumi a inserção do processo na composição e resolvi gravar minha voz e colocá-la na edição das músicas, refletindo o cotidiano da sala de aula na coleção de experiências organizadas como a composição *Crian(DAN)ça*. O texto criado junto às experiências em sala de aula a partir das ações das crianças e composto posteriormente era:

Caixa de brinquedos
 parou
 Os dois juntos
 Pro lugar
 Pausa
 rolou
 Levantou
 Chutar baixinho
 Ao assovio
 Pro lugar
 Matheus é na frente!
 Letícia, não esconde!
 Desmanchando, lento...
 Deitou
 Cobriu
 Trocar de posição
 Trocou
 Espreguiçou
 Puxa a roda pra frente João!
 Isso Janine, continua!
 Luiz, deixa seu colega entrar na roda também
 Saiu
 Violência física
 Gente, mas vocês estão rindo nesta cena? Não dá!!!
 Saiu para o disco voador
 Agora não dá pra entrar, você faltou à aula não criou a cena, no final vai todo mundo!
 Manu, não esconde na coxia
 Entrou todo mundo caminhando e trocando olhares
 IIIII já foi!
 Cena do trabalho infantil
 Cadê os níveis alto e baixo?
 Trocou
 Pelo espaço sem se esbarrar
 Vai Letícia
 No meio
 Um dois três quatro
 Olha as filas

⁴² *Proibido Elefantes* - Concepção, Coreografia e Direção: Clébio Oliveira. Bailarinos/criação: Álvaro Dantas, Jania Santos, Joselma Soares, Marconi Araújo, Rodrigo Minotti e Rozeane Oliveira. Disponível em <http://www.giradanca.com/>

Círculos
 Rodou
 Trocou
 Passou
 Pegou o avião
 Ao bolinhoooo
 Escadinha
 Deu a mão
 Agradece
 E sai pelo lado direito
 (Falas gravadas em áudio para *Crian(DAN)ça*)

Esta situação revelou a importância da experiência d@ própri@ professor/a nos processos criativos em *dança narrativa* na escola, especialmente a experiência estética. É fundamental que @ docente-artista esteja em constante contato com esta, a fim de trabalhar com referências nos processos criativos.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora conta com uma equipe que organiza programações artísticas para que os trabalhos das escolas possam ser apresentados à comunidade. No planejamento que elaborei para esta escola já estavam previstas três apresentações, sendo elas a Mostra Estudantil de Arte⁴³, no Teatro Pró-Música (Fig. 12), a Mostra de Dança-Educação⁴⁴ realizada no Cine Theatro Central (Fig. 11) e uma apresentação na própria escola.

⁴³ A *Mostra Estudantil de Arte* acontece junto a outro evento realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, a *Mostra Professor Também Faz Arte*, que acontece desde 2004. A *Mostra Estudantil de Arte* acontece desde 2009 e é organizada por docentes que fazem parte temporariamente da equipe da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora. O Objetivo da Mostra Estudantil é expor os trabalhos artísticos de todas as áreas de conhecimento em arte realizados nas escolas municipais. Assim, artes visuais, dança, música e teatro ocupam as galerias do Centro Cultural Bernardo Mascarenhas (CCBM) e, também, do Teatro Pró-Música. Estudantes e comunidade juizforana tem acesso à produção artística desenvolvida nas escolas situadas em todas as regiões da cidade.

⁴⁴ A *Mostra de Dança-Educação* foi criada em 2007 com o intuito de promover o momento de fruição dos trabalhos desenvolvidos pel@s própri@s estudantes. Assim, el@s eram artistas e público no mesmo evento. Além disso, as apresentações aconteciam no Cine Theatro Central, patrimônio cultural tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1994. A Mostra foi uma ação que propiciou que estudantes oriundos de classes menos favorecidas economicamente pudessem ocupar este equipamento cultural por mais um momento – pois o *Festival das Escolas Municipais de Dança-Educação* (FEMDE) já acontecia nestes mesmos moldes desde 1999, sendo a Mostra inspirada neste Festival – sendo protagonistas e produtores de arte em um espaço que é direito de tod@s.



Figura 11a – Cine Theatro Central (vista do palco)
Fonte: *site* de divulgação do espaço



Figura 11b – Cine Theatro Central (vista da plateia)
Fonte: *site* de divulgação do espaço



Figura 12 – Teatro Pró-Música
Fonte: *blog* de divulgação do espaço

A *Mostra de Dança-Educação* foi planejada numa parceria entre a Secretaria de Esporte e Lazer e a Secretaria de Educação da PJJ, professor@s das escolas de ensino básico e curso de formação continuada “Diálogos Avançados em Dança” (2013). Uma das propostas surgidas no curso para o evento, através da mediadora Christine Sílmor, foi criar um espaço para que pudessemos refletir, discutir e criticar os trabalhos apresentados, a fim de provocar mudanças no pensamento sobre o ensino de dança no contexto da escola básica. Sendo assim, tod@s concordaram com a proposta e entenderam que este seria um passo importante na tentativa de buscar a qualidade das propostas levadas à Mostra de Dança-Educação.

A dinâmica das apresentações aconteceu da seguinte forma: as escolas se inscreveram enviando um formulário no qual constava a sinopse do trabalho bem como as letras das músicas que foram utilizadas – a intenção desta última solicitação era levar @s professor@s a pesquisarem as letras das músicas a fim de evitar situações que violariam os direitos das crianças e dos adolescentes, como a comercialização do corpo feminino em letras de cunho sexual, a apologia à criminalidade, dentre outras. No dia do evento, uma escola por vez subia ao palco enquanto as outras escolas fruíam o trabalho apresentado; em seguida, quem havia feito a apresentação se deslocava para a plateia para observar o espetáculo seguinte, numa dinâmica onde @s própri@s estudantes apresentavam e assistiam aos trabalhos.

Tod@s @s professor@s participantes do curso mencionado anteriormente compreenderam a necessidade de se discutir sobre os trabalhos apresentados na Mostra, a fim de incentivar tod@s @s docentes-artistas na busca por um ensino de dança que alargasse o conhecimento e as experiências d@s discentes. Sendo assim, a proposta foi convidar duas artistas da cidade, formadas em Artes, atuantes no cenário artístico e com pesquisa na área da dança, para contribuírem com questões, apontamentos e sugestões a partir das apresentações dos processos desenvolvidos nas escolas. As convidadas foram Letícia Nabuco e Raíssa Ralola. Assim, ao final das apresentações fizemos um momento onde cada trabalho foi discutido entre @s professor@s, a fim de buscar as potencialidades dos mesmos.

As principais colocações feitas por Raíssa Ralola sobre *Crian(DAN)ça* foram:

Eu achei que o trabalho foi bem condizente com a temática Crian(DAN)ça. Que era um espaço para a infância acontecer. [...] E que tinha uma coisa muito interessante acontecendo entre eles, que era o cuidado, um cuidando do outro. [...] uma coisa de relação muito presente, de olhar, de troca...[...] as crianças sabem o que elas estão fazendo: que elas estão brincando em cena. Então o corpo está pronto, tem uma disponibilidade, o olho tá aberto, e o teatro não oprime, ou se oprime é poucas vezes. [...]e se alguém tropeça e cai eu auxilio

a levantar, e se alguma outra coisa acontece é possível trabalhar junto.
(informação verbal)⁴⁵

A convidada também questionou a inserção da voz e fez as seguintes perguntas: “por que da voz? [...] a voz tá ali pra deixar os guris mais soltos, sem a necessidade de marcar ou...? De quem é essa voz? É realmente a voz da professora? Se é a voz do adulto? Se é uma autoridade de poder?”. A resposta dada se assemelhou às reflexões feitas anteriormente e também pontuei que com a retirada da minha condução verbal @s estudantes perderam a ideia da brincadeira: “Acho que as regras do jogo saíram e aí perdeu” (transcrição de vídeo realizado na *Mostra de Dança-Educação*, 2013). Ainda completei:

[...] teve um ensaio que eu fiquei tão brava com eles, mas tão brava que eu [pensei]: gente, cadê a brincadeira se tem uma pessoa brava né? ‘Pára João Vitor, pára não sei o quê, pára de cuspir no chão, pára de não sei o que...’ eles gente, escalavam a grade da quadra, e eu: ‘meu deus, o que eu vou fazer, preciso por esses meninos um do lado do outro, e é fila, e entra e sai e pega avião...’ Aí eu lembrei do Giradança, na apresentação do Giradança tinha um narrador né. Só que não era um narrador que contava uma história, era um narrador que narrava o movimento. Aí eu falei assim: vou escrever o que eu estou falando. Eu já tinha decorado tudo que eu tava falando, aí eu pus a música e comecei a escrever: “Matheus pra frente, fulano não sei o que, aí erre gente, desculpa!” porque eu sempre errava numa parte, eu falava: nível tal, não era, era invertido. Eu falei gente, virou uma poesia coreográfica.
(informação verbal)⁴⁶

Também foi sugerido pela convidada Letícia Nabuco que eu inserisse a fala das próprias crianças, já que a proposta não era que esta voz induzisse a compreensão de um autoritarismo na relação docente/estudante. Sendo assim, aceitei a sugestão e modifiquei a estrutura da fala gravada inserindo a voz de uma estudante que passava um tempo maior na escola. Não foi possível, devido ao tempo, criar este áudio com tod@s os participantes.

Outra questão que considerei pertinente trazer nesta dissertação foi refletir acerca do tempo necessário para que as crianças pudessem desenvolver a autonomia nas criações. Em 2013 fui convidada pela equipe da Secretaria de Educação para fazer parte de uma mesa de debates sobre o ensino de arte na escola. Nesta palestra, gravada em vídeo, expliquei que no ano de 2011 iniciei as aulas de dança nesta escola buscando experiências em que as crianças pudessem se perceber como propositoras de movimentos. Em 2012, percebi que estavam mais confiantes em criar movimentos, e eu fiquei com a função de organizá-los em uma sequência

⁴⁵ Crítica feita pela artista convidada Raíssa Ralola transcrita da filmagem realizada na *Mostra de Dança-Educação*, 2013

⁴⁶ Minha fala transcrita da filmagem realizada na *Mostra de Dança-Educação*, 2013.

coreográfica a partir do procedimento da acumulação. Em 2013, ano em que *Crian(DAN)ça* foi desenvolvido, as crianças conseguiram criar sequências de movimento individuais e em grupos e variar os procedimentos para a composição, revelando terem corporificado as experiências e os conteúdos da dança desenvolvidos nas aulas.

As imagens que seguem foram capturadas de vídeos realizados em apresentações no Teatro Pró-Música e no Cine Theatro Central no segundo semestre de 2013. E m seguida a composição *MeninOAs* será compartilhada.



Figura 13 – Apresentação na *Mostra Estudantil de Arte* no Teatro Pró-Música



Figura 14a – Apresentação na *Mostra de Dança-Educação* no Cine Theatro Central (palco)



Figura 14b – Apresentação na *Mostra de Dança-Educação* no Cine Theatro Central (plateia)



Figura 15a – Apresentação na Escola Municipal Menelick de Carvalho



Figura 15b – Apresentação na Escola Municipal Menelick de Carvalho



Figura 15c – Apresentação na Escola Municipal Menelick de Carvalho



Figura 15d – Apresentação na Escola Municipal Menelick de Carvalho



Figura 15e – Apresentação na Escola Municipal Menelick de Carvalho

3.3 Experiências de processos criativos na composição *MeninOAs*

Esse segundo trabalho teve início a partir do meu desejo de encontrar um caminho para desenvolver as aulas de dança nesta escola, com adolescentes entre 11 e 16 anos, que despertasse a atenção d@s estudantes para aspectos que pouco eram discutidos ou levados em conta tanto no contexto da escola quanto em outras situações cotidianas. Por estar muito envolvida com a turma e, por diversas vezes, ser abordada para conversar sobre confidências, fiquei instigada a propor algo que tivesse estreita relação com a vida del@s, entendendo tal como Brigatto (2014) que @ professor/a precisa desenvolver uma escuta sensível que tem o propósito de trazer à tona o que @s estudantes anseiam, abrindo espaço para que possam expressar-se com criatividade.

Sempre que inicio as atividades de um ano letivo, fico indagando “o que vou fazer agora?”, “como propor algo significativo para eles e para mim?”, “como despertar reflexões e instigar o pensamento crítico?”. A sensação é de que nada vai acontecer, ou que tudo já foi esgotado. Então, diante desta situação cíclica, me propus a iniciar as aulas na busca por desenvolver um trabalho voltado para movimentos e atividades cotidianas com conteúdos da

dança. Os processos criativos se iniciam antes mesmo da ideia de um tema propriamente dito. Na proposta da *dança narrativa* a experiência do movimento pode ser disparadora do processo de criação. Sendo assim, entender que os processos criativos podem acontecer a partir de experiências de movimento também é um caminho para se pensar em como iniciar uma proposta de dança na escola. Nem sempre é necessário ter um tema para começar uma experimentação, podemos iniciar partindo de diversos caminhos que nos impelem a dar continuidade. Sendo o corpo *narrativa*⁴⁷, ou seja, se entendemos que somos *corpomídias*, nos quais acontecem transfigurações entre a informação que modifica o corpo e o corpo que modifica o ambiente, é compreensível que diversos elementos podem ser disparadores para a experiência estética em dança, que se configura a partir do corpo, do que ele já experienciou.

O que se pretende é que @ docente-artista conduza este processo de modo que busque n@s própri@s discentes a fonte da materialização da dança, ou seja, as informações⁴⁸ que esta dança vai trocar são informações que acontecem e se configuram por, num estágio anterior, terem sido experiências dest@s estudantes. Katz (2012) afirma que “a habilidade de dançar se constrói através do sensório-motor do corpo, que, como qualquer outro organismo, se transforma pela informação que agrega. Dança representa o resultado de um conjunto de informações que se materializam como corpo [...]” (p. 77)

No documento entregue à escola e feito por mim no ano de 2013, já constavam algumas pistas que aproximam a prática realizada com a proposta da *dança narrativa*: “Para desenvolver este tema exploraremos situações que estão presentes na vida dos alunos, fazendo com que seu próprio universo seja a fonte inspiradora da criação dos movimentos (Anexo 2)

O contato com @s discentes sempre me trazia inúmeras ideias. O modo como se movimentam, as conversas que surgiam, as músicas levadas para a aula, as considerações sobre a escola, enfim, estudantes *corpomídias* (KATZ E GREINER, 2015) sempre trocando com o ambiente e atualizando experiências. A partir deste contato gerado nas aulas e, principalmente, do que aqueles *corpomídias* comunicavam naquele espaço, me surgiu a ideia de desenvolver um trabalho com enfoque na adolescência. Silva (2015) afirma que Laban dizia que os motivos da [sua] época, os acontecimentos da [sua] atualidade, as inquietações que assolavam o [seu] cotidiano, precisavam ser o embasamento dos trabalhos coreográficos desenvolvidos.

Cotidianamente eu presenciava diálogos entre @s estudantes que traziam em seu bojo concepções formatadas sobre sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, machismo,

⁴⁷ Ver Capítulo 2.

⁴⁸ Neste caso me refiro a “informação” em espectro mais amplo, tal como compreende a *Teoria Corpomídia*, diferentemente da informação no sentido benjaminiano.

dentre outras. Certa vez, uma estudante que frequentava as aulas de dança enviou-me uma carta⁴⁹ solicitando “ajuda” para compreender o que se passava com seu corpo.

Tia. Dúvidas, perguntas, não sei nem como falar. Tenho todas as dúvidas que você possa imaginar. Eu nunca falei de sexo com ninguém, nem sobre homem. Imagina sobre mulher. A única coisa que escuto é que é errado e nojento. Claro que tenho vontade de saber como é. Igual não pensava que ia falar sobre sexo com minha professora, ainda mais sobre Lesbianismo. (FERRARI, 2014, p. 102)⁵⁰

Estas informações rotineiramente insistiam em aparecer, e pensei que seria pertinente propor um trabalho artístico que pudesse ter estas experiências como propulsoras da experiência estética em dança, justamente porque elas causavam curiosidade, incitavam a participação d@s adolescentes, provocavam o diálogo e a possibilidade de modificar estes corpos, partindo da concepção da *Teoria Corpomídia*. Ao levar a proposta para @s adolescentes através de uma conversa sobre este tema, el@s ficaram entusiasmados e manifestaram desejo de dançar suas vidas, pois diziam: “ninguém entende a gente!”. Sendo assim, a experiência relacionada às questões sobre adolescência e sexualidade seria a ignição para a experiência estética e produção de conhecimento em dança, e a experiência estética contaminaria os corpos, modificando-os.

3.3.1 Objetivos

Refletir sobre o universo adolescente e transformar estas reflexões e as experiências cotidianas deles em experiência artística foi a proposta na qual investi com esta turma e que se

⁴⁹ Por não ter formação específica na área considerei ser pertinente buscar orientação junto ao Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (GESED/UFJF) por intermédio de uma colega de trabalho que fazia parte do grupo. Solicitei que levasse a carta para que @s pesquisador@s pudessem me apoiar nas ações empreendidas junto à estudante, que solicitou claramente acolhimento. O professor Anderson Ferrari, do Departamento de Educação da UFJF, e também membro do grupo, publicou um artigo no qual a carta foi objeto de análise. Neste artigo a carta encontra-se na íntegra, porém, lamentavelmente um equívoco aconteceu devido ao trânsito das informações, pois o professor Anderson, ao receber a carta das mãos da professora com formação em Ciências Biológicas, colega de trabalho a qual solicitei que fizesse a interlocução entre mim e o grupo, publicou o artigo mencionando, no resumo e no corpo do texto, que a carta foi entregue a uma professora de Ciências: “Neste artigo, partimos da utilização da carta de uma estudante adolescente à sua professora de Ciências, atribuindo a essa relação e à Escola sentidos atravessados por saber/poder” (FERRARI, 2014, p. 101). O professor se comprometeu a corrigir a informação em outro trabalho que pudesse vir a publicar. Expliquei-o que era de suma importância relatar que a estudante ESCOLHEU conversar sobre sexualidade com a professora de ARTE/DANÇA, o que pode ser uma informação significativa no que concerne à abertura que as artes proporcionam para a PRESENÇA do corpo na escola. Será que esta estudante escolheu esta aula – a de dança – aleatoriamente? Será que a liberdade para tratar sobre temas relacionados ao corpo se daria da mesma forma com professores de outros componentes curriculares? A retificação da informação até a data de publicação desta dissertação ainda não foi feita ou compartilhada.

⁵⁰ Fragmento da carta da estudante entregue a mim e transcrita e publicada por Anderson Ferrari (2014).

aproxima do que estou chamando de *dança narrativa*, a partir dos estudos sobre a noção de *experiência* em Walter Benjamin. Segundo Dewey (2010), antigamente, arte e vida eram indissociáveis. Existia conexão entre as artes (pintura, escultura, arquitetura) e a vida. Nada era em vão, existiam relações. Neste sentido, a busca por relações entre a vida d@s estudantes com o trabalho o qual nos dedicamos naquele ano foi o principal fator considerado.

No projeto solicitado pela escola, como apontado na sessão que trata sobre o trabalho *Crian(DAN)ça*, também estavam descritos alguns objetivos gerais a respeito da proposta de composição coreográfica da turma de estudantes adolescentes. No material (Anexo 2) constavam as seguintes informações:

A montagem cênica sugerida visa abordar de forma lúdica e artística as questões que envolvem o universo dos alunos que estão na fase da adolescência. Poderão ser trabalhadas questões que envolvem a sexualidade como, por exemplo, as relações de gênero, a orientação sexual, práticas sexuais, gravidez, o consumo excessivo de drogas e álcool, a violência. A proposta também [tem como objetivo] buscar que os alunos experimentem outras formas de manifestação da dança, trabalhando com intervenções artísticas na escola e na rua. (2013, p. 8)

Além dos objetivos gerais descritos no documento entregue à coordenação pedagógica, também foi apontada como meta “[...] a criação de uma proposta cênica a ser apresentada em eventos da Secretaria de Educação e na própria escola”.

Para além dos objetivos registrados neste planejamento entregue a escola, também foram objetivos:

- a) Trabalhar os conteúdos da dança a partir do desenvolvimento de um processo criativo;
- b) provocar discussão a respeito do corpo;
- c) compreender as construções sociais de gênero impregnadas no corpo;
- d) desconstruir pré-conceitos relacionados à sexualidade;
- e) oportunizar espaço para experimentação de movimentos que, por vezes, são negados a@s estudantes;
- f) produzir um trabalho coreográfico que tivesse a adolescência como inspiração para criação e temática;
- g) oportunizar a fruição do trabalho coreográfico baseado nas questões da adolescência relacionadas a gênero e sexualidades a outr@s estudantes que não participaram das aulas através de apresentações;

- h) propor modos de se fazer dança que seja construído a partir do questionamento, da reflexão e da crítica;
- i) experienciar modos de se compor coreografias.

3.3.2 Primeira etapa: A *Pesquisa/Materiais*

Esta etapa, na composição *MeninOAs*, foi desenvolvida em duas partes, uma antes de minha entrada no Curso de Extensão “Sexualidades e Gênero na Educação” – que será descrito posteriormente – e outra, após minha entrada no referido curso, pois tive acesso a diversos materiais que puderam embasar o processo. No planejamento que realizei e disponibilizei para a escola, ou seja, antes de entrar no curso de extensão, constavam alguns materiais previamente pensados para facilitar a produção de conhecimento em dança. Sendo assim, no texto contava a seguinte descrição:

Os materiais utilizados serão de diversas qualidades partindo de entrevistas com adolescentes que estão presentes na vida dos alunos e que passaram ou passam por experiências como a gravidez na adolescência, o consumo de drogas; reportagens de revistas cujo público alvo é adolescentes (Capricho, por exemplo); vídeos e filmes que abordem a temática; dentre outras formas de pesquisa. (2013, p.8)

Sendo assim, em *MeninOAs*, os materiais utilizados efetivamente foram:

- a) Saia de tule vermelha;
- b) Filmes para despertar a discussão de gênero: *Acorda, Raimundo... acorda!* – Alfredo Alves, *Meninas* – Sandra Werneck, *Eu não quero voltar sozinho* – Daniel Ribeiro;
- c) Clipe: *Novinha Safadinha*, de MC Tarapi;
- d) Registro em vídeo de espetáculo: *Piracema* – Lia Rodrigues Cia. de Danças;
- e) Música: *Cheiro Verde* – Barbatuques;
- f) Software de edição de áudio: Audacity;
- g) Pesquisa sobre “a mulher na capoeira” discutindo preconceitos, tabus, funções e nomes de referência.

Iniciamos a proposta, neste período, também desenvolvendo uma *tempestade de ideias*, como em *Crian(DAN)ça*. Não consigo precisar em qual dos dois trabalhos a *tempestade de ideias* foi realizada primeiro, mas, ao perceber que a partir daquelas palavras era possível

potencializar o processo e me aproximar do pensamento d@s estudantes, optei por realizar em ambas as turmas. Coloquei em um papel pardo a palavra “Adolescência” e solicitei que cada adolescente dissesse uma palavra que viesse ao pensamento a partir desta primeira. Ofereci um exemplo para que ficasse mais claro e, em seguida, @s jovens foram colocando uma diversidade de ideias.

popularidade, liberdade, cursos, balada, baile, sexo, maternidade, sensibilidade, futebol, mudanças corporais, piercing, problemas, responsabilidades, brincadeiras de mau gosto, juízo, bagunça, zoação, amor, preconceitos, namorar, injustiças, bebida, TPM, (des)confiança, preservativo, sair, estria, ciúme, segredos, drogas, tesão, vícios, sentimento, vídeo game, ficantes, medo, carência, espinha, beijo, paixão, amizades, tristeza, puberdade, esportes, estudar, raiva, oportunidades, curtir, maquiagem, hormônios, felicidade, suor, compromisso, briga.

No segundo semestre de 2013 comecei a participar do curso de extensão *Sexualidades e Gênero na Educação* (2013) oferecido pelo professor Roney Polato, através da Universidade Federal de Juiz de Fora, principalmente para professor@s. O critério para a conclusão do curso de extensão era que os cursistas propusessem uma intervenção pedagógica relacionada a essa temática na escola a que eram vinculados. Coincidentemente, eu já estava desenvolvendo o trabalho – que, inicialmente, estava relacionado à adolescência, mas foi se desdobrando para questões de gênero e sexualidade. Juntei-me a um professor de História, que também era docente da mesma escola que eu, e a uma estagiária do curso de Licenciatura em Geografia da UFJF para desenvolvermos a proposta em conjunto.

Planejamos as ações que seriam desenvolvidas e dividimos propostas que poderiam ser trabalhadas pelo professor de história, por mim e pela estagiária. Fizemos a seleção de filmes, citados acima, também sugeridos no curso, para propormos as discussões. A estagiária Raquel levou propostas de debates, dinâmicas para o grupo e outras atividades. A maior dificuldade neste momento foi transformar em movimento, e posteriormente em elementos para a coreografia que estava sendo desenvolvida, as propostas refletidas nas aulas.

Uma das atividades desenvolvidas foi a realização de uma pesquisa via internet ou através de mestres a respeito do papel social exercido pela mulher na capoeira discutindo preconceitos, tabus, funções e nomes de referência. Neste dia tod@s @s estudantes realizaram a pesquisa solicitada, porém, muitas delas estavam iguais, o que me fez pensar que um havia copiado o trabalho do outro. Contudo, o debate foi proposto e conseguimos discutir sobre a mulher e a capoeira.

A seguir, compartilho fragmentos das experimentações realizadas em processos criativos na composição *MeninOAs*.

3.3.3 Segunda etapa: a *Experimentação/Criação*

A experiência enquanto docente-artista de dança foi me mostrando que @s estudantes se contagiavam com o desafio de conseguirem realizar determinados movimentos com grau de elaboração maior ou que necessitem de aptidões físicas como flexibilidade, força, equilíbrio e resistência. Sendo assim, atividades que exploravam o uso do espaço de modo desafiador, como, por exemplo:

- a) Caminhar sem se esbarrar, ocupando espaços vazios e, ao meu comando, realizar um salto;
- b) na interrupção da caminhada através da pausa de uma música eu dizia duas partes do corpo que deveriam se encontrar e realizar uma “forma” – cabeça com joelho, por exemplo, o joelho d@ estudante A deveria se aproximar da cabeça do estudante B e o joelho do estudante B se aproximava da cabeça do estudante A (Fig. 16);
- c) sequências de alongamentos direcionados por mim onde eles buscavam ir além, a partir do trabalho rotineiro, de limites no corpo;
- d) sequências de movimentos que trabalhavam o sistema articular, ósseo e muscular.



Figura 16a – Encontro das partes do corpo



Figura 16b – Encontro das partes do corpo

Conversamos, durante algumas aulas, a respeito do que era “ser adolescente” e os diversos estigmas sociais e estereótipos envolvidos nesta fase da vida. @s jovens contavam suas histórias, colocavam suas opiniões e insatisfações com determinadas acusações como: “adolescente é muito chato”, “adolescente é rebelde”, “não pode fazer isso”, dentre outras. Inicialmente, eles trouxeram questões relacionadas aos fatores biológicos da adolescência, como as mudanças corporais, as diferenças fenotípicas entre meninas e meninos, o surgimento de espinhas em função dos hormônios, dentre outros. As relações de gênero imediatamente surgiram nas discussões e foram provocadas por falas del@s mesm@s. Meninas se produzindo e utilizando maquiagem, meninos malhando e exibindo musculaturas abdominais; estereótipos que foram destacados e que disparou a criação de uma cena.

Solicitei que se dividissem em dois grupos, meninas e meninos. Cada grupo deveria executar ações consideradas “de meninas” e “de meninos”, sucessivamente. Depois de experimentarem nos grupos orientei-@s a trocar os papéis, logo, os meninos fariam a movimentação das meninas e as meninas dos meninos. A aula despertou gargalhadas, experimentações de movimentos incomuns, conversas a respeito do movimento, questionamentos de padrões, dentre outras manifestações. No armário da sala de aula tinham algumas saias de tule vermelhas e em uma das aulas um estudante pegou esta saia e colocou na cabeça, sugerindo um cabelo. Os colegas dando gargalhadas e valorizando a ação do estudante

também compartilharam da ideia e começaram a experimentar a saia de tule vermelha. Na Fig. 17 foi realizado um *print screen* de fragmentos do vídeo realizado no dia em que os adolescentes experimentaram este figurino como propositor de movimento. Observando a potencialidade daquela experiência me apropriei da ideia e sugeri que tod@s el@s experimentassem o uso comum e incomum da saia, e amb@s, meninas e meninos, experimentaram-nas. Os meninos, entusiasmados, com movimentos expansivos, alargados e com muitos ruídos, falas e risos, iniciaram uma experimentação com a saia de forma não convencional; ela logo foi apropriada por eles, até mesmo como um cabelo longo na cena.

Na experiência compartilhada nessa dissertação o figurino adquiriu um *status* especial, ou seja, ele foi propositor do movimento e da intenção da cena. Ao vestirem as saias, os meninos experimentaram qualidades de movimento que se aproximaram do imaginário deles a respeito do movimento considerado padrão das meninas.

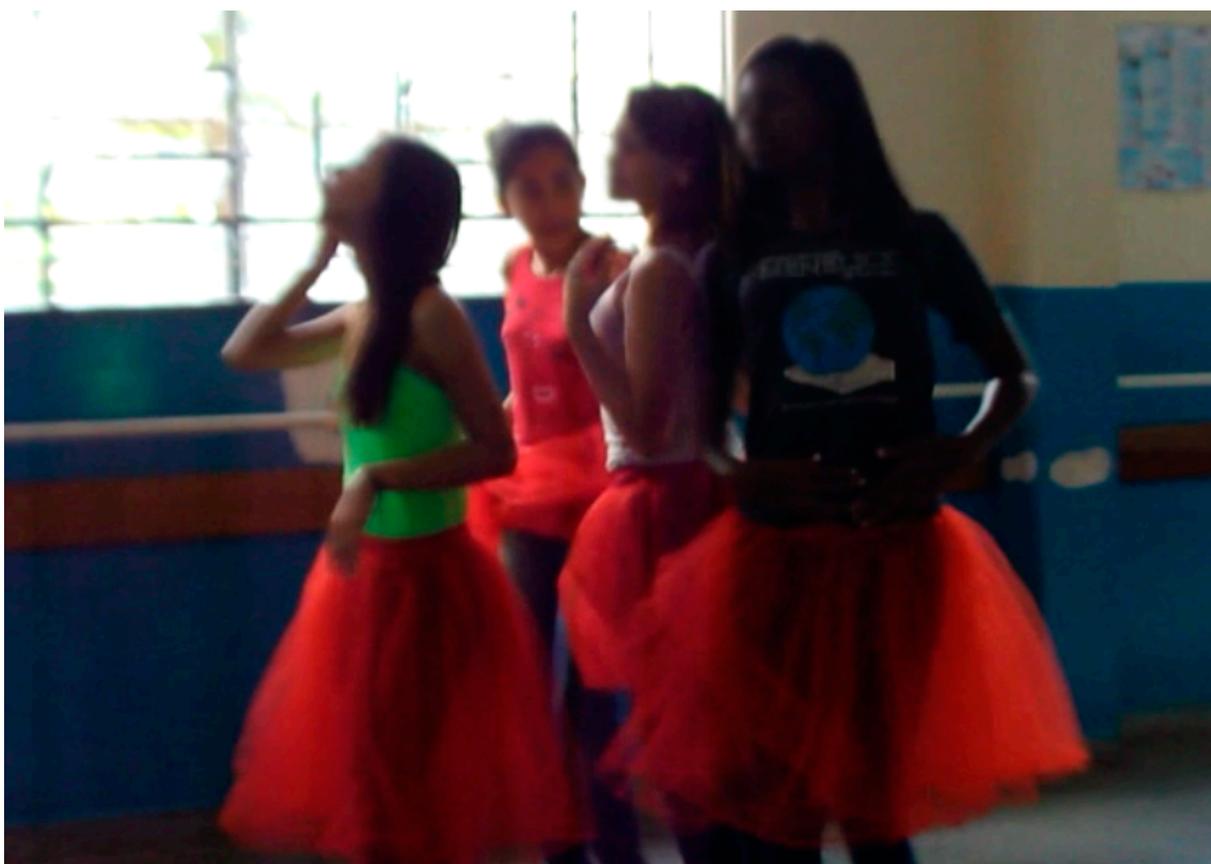


Figura 17a – Experiência com saias
Fonte: *print screen* de vídeo feito com dispositivo móvel (arquivo pessoal)



Figura 17b – Experiência com saias

Fonte: *print screen* de vídeo feito com dispositivo móvel (arquivo pessoal)

Nesta parte do processo foi possível discutir, a partir dos movimentos padronizados e da experimentação do padrão de movimento estabelecido para o outro sexo, a possibilidade e necessidade de borrar fronteiras de gênero extremamente delineadas. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (LOURO, 1997, p. 58) Experimentar o que fazem outros corpos, se mover de modo não convencional, brincar com os gêneros se permitindo experimentar corporalmente a movimentação que convencionalmente foi definida como “de menina” e “de menino”, questionar os limites impostos aos corpos e a potencialidade dos mesmos quando são provocados a novas possibilidades de movimento, foram propostas que provocaram novas experiências com o movimento para ess@s estudantes.

Durante o período que desenvolvi este trabalho pude propor atividades que envolviam contato corporal, jogos em grupo, exercícios de sensibilização, dentre outros. Percebi que o tema abordado abriu espaço para que o corpo tivesse liberdade de experimentar o movimento e as relações de maneira mais livre.

Rudolf Laban propõe em suas pesquisas as Oito Ações Básicas do esforço (1990), sendo elas:

Flutuar – Socar – Deslizar – Talhar – Pontuar – Torcer – Sacudir – Pressionar⁵¹

A estas ações acrescentei, como sugere Rengel (2008) outros verbos que indicavam movimentos, como: rodar, rolar, cair, saltar, dobrar, desmanchar, chutar, deitar, andar, dentre outras (Fig. 18). A autora nos lembra que, para Laban, uma ação corporal não é apenas algo físico, ela envolve uma relação em rede do indivíduo, “isto é, uma coexistência de aspectos emocionais, intelectuais e físicos do corpo” (RENGEL, 2008, p. 20).

Solicitei que cada adolescente escolhesse três palavras da *tempestade de ideias* feita no primeiro dia de aula e relacionasse a uma ação corporal que eles mesmos considerassem ou criassem alguma relação (Fig. 19). A partir destas indicações cada estudante construiu uma sequência simples com três movimentos interligados, o que revela, mais uma vez, que as etapas descritas neste trabalho não acontecem de modo separado, e sim em uma rede de relações imediatas.

SOCAR	EMPURRAR
TORCER	SACUDIR
FLUTUAR	DESLIZAR
CAIR	DESMANCHAR
LEVANTAR	JOGAR
GIRAR	TORCER
PULAR	PRESSIONAR
SALTAR	CHUTAR
RODAR	APROXIMAR
ROLAR	

Figura 18 – Ações sugeridas pela docente-artista
Fonte: *print screen* de material apresentado em aula e desenvolvido pela docente-artista

⁵¹ Por questões de tradução para português de obra em alemão, a nomenclatura adotada para esta dissertação foi a do *Dicionário Laban* (RENGEL, 2001).



Figura 19a – Composição criada a partir do laboratório de ação e movimento; apresentação na escola



Figura 19b – Composição criada a partir do laboratório de ação e movimento; apresentação na escola

Nos diálogos presentes nas aulas percebi que as falas reproduziam um discurso veiculado cotidianamente e que el@s própri@s tinham dificuldade de compreender. Solicitei a@s estudantes que escrevessem em uma folha frases que indicassem situações no dia-a-dia relacionadas aos gêneros cujas construções tinham motivações confusas, mas que involuntariamente seguíamos sem questionar. Mostrei dois exemplos: “menino não pode brincar de boneca” e “mocinha fica de perna fechada”.

Cada adolescente escolheu uma frase das que escreveu – alguns/algumas escreveram mais de dez frases, o que considerei relevante, pois se envolveram criticamente na proposta – e fizemos um áudio com cada um/a falando sua frase. Seguem alguns exemplos de frases criadas pel@s estudantes:

ESTUDANTE 1:

“Menina que fica com um monte de meninos é galinha, piranha e menino é pegador.”

“Menina não pode xingar”

“Menino não chora”

“Rosa é cor de menina”

“Mocinha não brinca com menino”

ESTUDANTE 2:

“Você tá igual um hominho jogando bola no meio da rua.”

“Para de ficar xingando igual homem”

“Tá igual homem cusindo”

“Homens não podem brincar de casinha”

ESTUDANTE 3:

“Menina não pode sentar de perna aberta”

“Menina não pode brincar de carrinho”

“Menina não pode jogar bola”

“Menino pode brigar, menina não”

ESTUDANTE 4:

“Menina no meio de menino é sapatão”

“Só porque é homem não pode arrumar casa”

ESTUDANTE 5:

“Menino que chora é gay.”

“O homem pensa que mulher é empregada.”

“Uma menina que beija menina não faz parte da sociedade.”

“Um homem que gosta de outro homem não são aceitos como homens.”

Questionei se el@s achavam interessante criar um áudio em que essas frases fossem misturadas até se tornar uma grande confusão de informações que nos são diariamente impostas e muit@s concordaram, alguns/algumas ficaram duvidos@s, mas ninguém se opôs. Realizei uma montagem no software livre “Audacity”⁵² na qual a fala destes participantes se misturava formando um excesso de informações atravessadas umas nas outras. Quando apresentei o áudio editado @s adolescentes ficaram surpresos e manifestaram terem gostado muito da proposta, especialmente porque era a voz del@s que tinha sido gravada. A edição da trilha sonora poderia ter sido feita junto a@s estudantes ou até mesmo em parceria com @ professor/a das aulas de informática, incentivando-@s a aprender a desenvolver uma função extremamente necessária para a dança, a sonoplastia. Porém, devido a dificuldade de tempo e ao desencontro com @ professor/a deste componente curricular, não foi possível trabalhar desta forma.

É importante ressaltar que, na proposta da *dança narrativa*, a imprevisibilidade do planejamento é algo com que @ docente-artista precisa estar disponível para lidar, pois, em se tratando de um processo de ensino/aprendizagem que tem como principal fonte as próprias experiências d@s estudantes, que são considerados como *corpomídias*, ações inesperadas podem ocorrer a qualquer momento – o que não significa deixar de planejar ou propor um ensino de arte voltado, como nos lembra Barbosa (1989), para a compreensão da criatividade como espontaneidade. Desvios, mudanças, abandonos, recomeço...

Mais uma experiência começava a ser despertada. Discutimos sobre o excesso de informações que padronizam o gênero em nosso cotidiano como argumento para o processo criativo. A sequência com os três movimentos, citada anteriormente, foi incorporada às falas, a fim de explorar os excessos na cena.

Também assistimos em uma das aulas fragmentos do espetáculo *Piracema*, idealizado e dirigido pela artista Lia Rodrigues (2011), da Lia Rodrigues Companhia de Danças, do Rio de Janeiro. O interesse em mostrar este trabalho se deu devido à configuração espacial e a movimentação não homogênea dos bailarinos, que poderia contribuir para a percepção d@s

⁵² Software livre de edição de áudio. Disponível em <http://www.audacityteam.org/download/>

estudantes e de uma possível aproximação da cena que estávamos criando. Além disso, a Proposta Curricular da Rede Municipal sugere que sejam analisados trabalhos coreográficos diversos a fim de trabalhar a “[p]ercepção e sensibilidade estética, análise e crítica de produções coreográficas” (JUIZ DE FORA, 2012, p. 23) através da exibição e debate de vídeos.

Depois da experimentação com as saias de tule, propus que desenvolvêssemos uma sequência de movimentos a partir de hábitos cotidianos deles; com isso, os discentes propuseram movimentos inspirados em situações como arrumar os cabelos, trabalhar a força muscular, calçar um sapato de salto, dentre outros. Os movimentos foram ampliados para que se tornassem extracotidianos e também foram ligados uns nos outros, iniciando a célula coreográfica solicitada. Também incorporamos o que chamamos de “pegadas”, que eram movimentações onde, em dupla, um/a adolescente suspendia o corpo d@ outr@ produzindo uma ação com contato corporal, como revela a Fig. 20. Meninos elevavam meninas e, propositalmente, meninas elevavam meninos, buscando refletir sobre padrões corporificados de força, sensibilidade, leveza, dureza, dentre outros. A cena, aos poucos, foi se configurando e cada vez mais a movimentação era experienciada pel@s jovens.



Figura 20 – “Pegadas”; apresentação de *MeninOAs* na escola

Para continuar a pesquisa de movimentos retornei à *tempestade de ideias* e percebi que alguns esportes tinham sido levantados pel@s adolescentes. Assim, dividi-@s em grupos e solicitei que cada grupo organizasse um conjunto de movimentos realizados em esportes

escolhidos por el@s (Fig. 21). Foram organizados três grupos, sendo o que o primeiro pesquisaria a movimentação do vôlei, o segundo do basquete e o terceiro escolheu criar a movimentação a partir do vídeo game, palavra que também estava na *tempestade de ideias*.



Figura 21a – Composição a partir dos movimentos dos esportes (vôlei)
Fonte: *print screen* de vídeo feito com dispositivo móvel (arquivo pessoal)



Figura 21b – Composição a partir dos movimentos dos esportes (vôlei)
Fonte: *print screen* de vídeo feito com dispositivo móvel (arquivo pessoal)



Figura 21c – Composição a partir dos movimentos dos esportes (vôlei)
 Fonte: *print screen* de vídeo feito com dispositivo móvel (arquivo pessoal)

Propus que os grupos trabalhassem com a imitação (RIBEIRO, 2014) de movimentos, sendo que um grupo ensinaria ao outro sua sequência coreográfica, para que esta fosse cada vez mais ampliada e executada em uníssono⁵³.

Nos três encontros nos quais recebemos a estagiária do curso de Extensão referido desenvolvemos propostas que fomentaram as reflexões e discussões a respeito da sexualidade na adolescência. As atividades foram sugeridas pela estagiária e sofreram algumas alterações sugeridas por mim. Sendo assim, a primeira delas foi chamada de *inventário de cicatrizes*. A proposta consistia em cada estudante contar a história de uma cicatriz que marcou seu corpo. Foi um momento muito delicado e rico, pois tod@s contaram um fragmento de suas histórias. No período em que realizamos esta proposta fiquei buscando um modo de transformá-la em parte da composição, mas não encontrei este caminho. Revisitando os processos, vejo que poderia ter inserido o *inventário de cicatrizes* tal como ele aconteceu, com adolescentes contando suas histórias com variações na entonação do som, por exemplo. Esta ideia me ocorreu

⁵³ Ver sessão 3.2.4.

agora, pois, recentemente, assisti ao documentário *Sonhos em movimento*⁵⁴ (2010) no qual, em uma determinada cena, adolescentes contam suas histórias, que são ouvidas pelo público somente quando o microfone se aproxima de cada um deles.

Em outro encontro, propusemos reflexões a partir do filme *Meninas*, de Sandra Werneck (2006), que tem como tema principal a gravidez na adolescência. Após assistirmos ao filme, dividimos a turma em quatro grupos e conduzimos um debate no qual cada grupo era considerado uma parte da sociedade que deveria tomar atitudes antes, durante e após a gravidez. As três instituições foram: a família, a escola e o Estado. O outro grupo foi @ adolescente que seria mãe ou pai. O debate foi muito calmo, pois percebi que el@s ainda estavam tímidos para falarem sobre sexo (Fig. 22). Mas tod@s participaram, posicionando-se de algum modo.



Figura 22a – Propostas de discussão a partir do filme *Meninas*

⁵⁴ Documentário realizado em 2010, dirigido por Anne Linsel e Rainer Hoffmann. A coreógrafa Pina Bausch resolveu remontar um de seus últimos espetáculos, *Kontkthof*, com adolescentes de 14 a 18 anos que nunca tinham dançado artisticamente.



Figura 22b – Propostas de discussão a partir do filme *Meninas*



Figura 22c – Propostas de discussão a partir do filme *Meninas*



Figura 22d – Propostas de discussão a partir do filme *Meninas*



Figura 23a – Grupos de debate sobre gravidez na adolescência



Figura 23b – Grupos de debate sobre gravidez na adolescência



Figura 23c – Grupos de debate sobre gravidez na adolescência



Figura 23d – Grupos de debate sobre gravidez na adolescência

Neste mesmo dia e ainda nos mesmos grupos entregamos um papel com uma palavra escrita a partir da qual el@s deveriam criar uma cena como em um jogo de mímica, onde @s colegas adivinhariam a situação criada (Fig. 23). O que el@s não sabiam era que, para todos os grupos, a palavra era a mesma: sexualidade. Assim pudemos discutir as diversas formas de se pensar a sexualidade, pois todos os grupos criaram cenas únicas a partir da mesma palavra.



Figura 24 – Cena criada a partir da palavra “sexualidade”
Fonte: *print screen* de vídeo realizado em sala (arquivo pessoal)

3.3.4 Terceira etapa: A *Composição*

Diferentemente das danças criadas com as crianças, nas quais pude investir em uma diversidade de formas de compor – acumulação de movimentos, improvisação instantânea, cenas dramatizadas, sincronia, simetria, assimetria, cânone, dentre outras –, com @s adolescentes o procedimento mais utilizado foi a acumulação de movimentos em sincronia. Percebi que a turma tinha grande interesse em dançar juntos a mesma movimentação, ou seja, em uníssono. Ainda assim, trabalhando no pensamento da *dança narrativa*, foi possível provocar experiências nas quais a composição se diferenciasse um pouco do mesmo uníssono de sempre.

A composição *MeninOAs* foi organizada da seguinte forma:

- a) Frases: grupo todo em movimentos assimétricos e repetitivos. Cada estudante com sua sequencia de três ações. Borrando fronteiras meninos/meninas: um grupo de meninos no lado direito e fundo do palco realizando movimentações que destacavam valências físicas – jogando capoeira, fazendo flexão de braços, exibindo o “tanquinho”. Outro grupo, de meninas, vestidas com a saia vermelha de tule, na ponta esquerda do palco realizando gestos que destacam a leveza, o cuidado e a delicadeza – se maquiar, pentear os cabelos, fazer poses no espelho (Fig. 25).



Figura 25 – Meninas e meninos; apresentação no Festival das Escolas Municipais de Dança Educação (FEMDE)

Fonte: *print screen* de vídeo realizado pela autora (arquivo pessoal)

- b) Estes dois grupos se deslocavam para o meio do palco onde trocavam as saias, passando a vesti-las somente os meninos. Cada grupo ocupava o espaço do outro e realizava a mesma movimentação que o outro iniciou naquele local, sendo assim, meninas exibiam valências físicas e meninos se moviam delicadamente.
- c) Movimentos cotidianos: tod@s @s estudantes ocupavam o espaço cênico geral e realizavam a sequência de movimentos em uníssono a partir da mistura de movimentos “de” meninos e meninas.
- d) Pegadas: se encontravam em duplas para o momento do contato, onde invertemos a relação tradicional na qual o homem segura o peso da mulher, sendo assim, as meninas suspendiam os meninos.



Figura 26 – “Pegadas”; apresentação de *MeninOAs* no FEMDE.
Fonte: *print screen* de vídeo realizado pela autora

- e) “V”: se organizavam espacialmente no desenho de um “V” e realizavam a “sequência da capoeira”, integralmente criada por eles.



Figura 27 – “V”; apresentação de *MeninOAs* no FEMDE
Fonte: *print screen* de vídeo realizado pela autora (arquivo pessoal)

- f) Esportes: sequência de movimentos em uníssono que tinham como base a pesquisa sobre os esportes.
- g) Final: grupo todo até posição de encerramento.

Quando perguntei em questionário sobre como eram desenvolvidas as criações e qual o papel del@s nestas construções, um estudante escreveu as seguintes palavras:

As criações viam (sic) através de discursões (sic) trabalhos e através das discursões (sic) e trabalhos ia surgindo ideais de como poderia ser montada a dança. Meu papel era colocar em pratica (sic) o que estava sendo discutido e montado dando ideias etc...⁵⁵

A dança levada a público é uma parte da produção de conhecimento desenvolvida nas aulas, mas não exclusiva, pois o processo como um todo contribuiu para a efetivação da composição *MeninOAs*. Chamo de processo todas as experiências que envolveram o pensamento que estávamos desenvolvendo, sendo elas: os filmes assistidos e discutidos, as questões despertadas nas aulas, as dinâmicas realizadas junto à estagiária, dentre outras.

Foram realizadas três apresentações deste trabalho na cidade de Juiz de Fora. A primeira no Cine Theatro Central (Fig. 11), no Festival das Escolas Municipais de Dança-Educação; outra realizada na própria escola (Fig. 26); e, por fim, no seminário realizado pelo curso de extensão do qual este trabalho recebeu grandes contribuições.



Figura 28 – Apresentação de *MeninOAs* no FEMDE
Fonte: *print screen* de vídeo realizado pela autora (arquivo pessoal)

⁵⁵ Resposta a questionário realizado com estudante que participou durante dois anos consecutivos das aulas de dança na EMMC.



Figura 29a – Apresentação de *MeninOAs* na escola



Figura 29b – Apresentação de *MeninOAs* na escola



Figura 29c – Apresentação de *MeninOAs* na escola

3.4 Avaliação, reflexões e desdobramentos das *danças narrativas Crian(DAN)ça e MeninOAs*

Nem tudo que foi planejado efetivou-se como proposta para as aulas e um dos fatores que dificultaram algumas ações foi o período da greve d@s professor@s da Rede Municipal. Cheguei a propor que @s estudantes realizassem entrevistas com jovens que se tornaram pais e mães, a fim de aproximá-l@s de outras realidades adolescentes, porém, somente o roteiro com as questões foi desenvolvido. A pesquisa por reportagens em revistas de interesses adolescentes também não foi uma proposta concretizada, pois não conseguimos angariar materiais a tempo de realizar as experiências com o movimento. Outro fator que considero ter dificultado as ações foi a falta de tempo para melhor planejar as atividades. Situação comum na vida de professor@s é a duplicação da jornada de trabalho. E este era o meu caso, pois trabalhava quarenta horas na rede municipal e complementava com aulas de dança na rede particular de ensino. Além disso, nem tudo que eu planejava se efetivava tal qual havia sido idealizado. Assim como em *Crian(DAN)ça*, as ações planejadas estavam em constante mudança, pois tudo dependia da resposta dos adolescentes. As entrevistas citadas, por exemplo, foram criadas em aula pel@s própri@s estudantes, el@s se mostraram interessados nesta

proposta, pois discutiram as perguntas em grupo, escreveram, apontaram colegas que já conheciam para realizarem a entrevista e se mostraram entusiasmadas para realizá-las. Porém, mesmo cobrando em inúmeras aulas, as entrevistas não chegaram às minhas mãos.

À medida que as aulas se passavam e que eu trocava experiências com estas estudantes, fui criando expectativas de configurar um trabalho cênico grande, talvez em formato de espetáculo, no qual poderíamos ocupar uma sessão curta de um teatro, por exemplo. Para isso, o roteiro que eu idealizava era extenso e se desdobraria em um resultado de aproximadamente trinta minutos. Nem tudo aconteceu como idealizado, e a estrutura dos trabalhos que foram levados a público se configurou em um tempo de quinze minutos para *Crian(DAN)ça* e sete minutos para *MeninOAs*. Esta informação é pertinente, pois incita a reflexão da realidade que atravessa o dia-a-dia da escola. Ao idealizar um resultado final, que talvez não fosse condizente com o caminho escolhido para o processo, me choquei com minhas próprias fragilidades enquanto docente-artista. Por diversas vezes questioneei: o que eu faço agora? Como conectar tudo isso? Como não cair no óbvio? Como mostrar o resultado deste processo complexo e delicado?

A composição de *Crian(DAN)ça* e *MeninOAs* foi elaborada a partir da movimentação das próprias discentes em laboratórios de criação conduzidos por mim no intuito de propor uma experiência corporal para que a prática artística em dança tivesse a autoralidade como um dos princípios inegáveis no ensino de dança na escola (RIBEIRO, 2012b). Ao experimentar e trabalhar de modo autoral em *Crian(DAN)ça*, estas estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e participar de um modo de fazer dança diferente do repertório que eles conheciam e que geralmente lhes era acessível. Sendo assim, a proposta da *dança narrativa*, como este processo é compreendido nesta dissertação, foi um caminho que possibilitou experiências nas aulas de dança que não se transformaram em coreografias desenvolvidas exclusivamente pelo professor/a somente para serem enfeites de festividades da escola.

Em alguns casos, trabalhei com movimentações em que estas estudantes tiveram que reproduzir a forma que eu produzia em meu corpo, ou seja, imitando os movimentos a partir da observação. Porém, é importante ressaltar que nestes casos os objetivos estavam relacionados à pesquisa e à experiência do movimento no próprio corpo, a fim de ampliar as possibilidades de dançar e compreender que o corpo é capaz de se mover de múltiplas formas. Corroboro o raciocínio de Ribeiro (2014) ao afirmar que “[...] observar com a intenção de apropriar-se do movimento do outro traz o sujeito para o presente da ação e o conecta com aquilo e aquele que vê por meio de uma interação intersubjetiva” (RIBEIRO, 2014, p. 5). Sendo assim, a imitação não necessariamente implicou em “reprodutibilidade mecânica” (RIBEIRO, 2014, p. 5), bem

como fragmentos não imitados, ou seja, criados a partir da experiência de laboratórios de pesquisa de movimentos autorais⁵⁶, não necessariamente estiveram isentos desta mesma compreensão mecânica do movimento. Foi possível perceber, por exemplo, nas cenas sobre infâncias sofridas criadas autonomamente pelas crianças que havia uma mecanicidade na execução por parte de alguns/algumas del@s. A imitação esteve presente em todo o processo, ela foi o fio condutor que perpassou todas as cenas, pois, mesmo que a imitação do movimento não se desse através de minhas proposições, ela acontecia através das proposições d@s propri@s estudantes, especialmente no procedimento de acumulação. Sendo assim, a imitação, frequentemente criticada em pesquisas no universo da dança acadêmica, no contexto da *dança narrativa* é entendida como tendência (RIBEIRO, 2014). Nesta pesquisa, a imitação foi compreendida tal qual propõe Ribeiro (2014), que afirma: “Observar, imitar e repetir não necessariamente implicam reproduzibilidade mecânica, desengajada e descontextualizada, podendo fazer parte de um treinamento de si na experiência do aprender com o outro aquilo que ‘é’ do outro” (RIBEIRO, 2014, p. 5), bem como pela necessidade de memorização e domínio técnico do movimento a ser executado.

Ainda sobre a questão da imitação, busquei desenvolver movimentações que trabalhavam com a transferência de peso, o foco em determinadas partes do corpo para se chegar à compreensão do todo, o estudo das ações básicas do movimento propostas por Rudolf Laban (1978), dentre outros conteúdos da dança, bem como o descobrimento de outras possibilidades de movimento criadas a partir da ampliação de repertório, no intuito de facilitar os momentos de criação.

Revendo os vídeos gravados por mim durante as aulas, observei que a organização do processo realizado durante o ano em uma configuração que pudesse ser compartilhada com o público era muito valorizada. Dos doze vídeos curtos gravados em aulas da turma A, que tinha o objetivo de desenvolver as experiências de criação para a produção de conhecimento em dança, somente um não se tratava de registro de sequência coreográfica criada pelas crianças. Este foi o recurso encontrado para que eu pudesse ter uma memória da criação d@s estudantes, pois era comum que el@s esquecessem, nas aulas subsequentes, a sequência criada em aula anterior, o que dificultava a evolução do trabalho, pois precisava ficar recordando ou até mesmo refazer o laboratório.

⁵⁶ Entendendo que a autorialidade não é imune à contaminação, pois somos *corposmídia*, ou seja, um movimento criado por determinada criança não surge “do nada”, pois este movimento se manifesta a partir da coleção de informações que o corpo é.

Neste sentido, o trabalho com processos criativos desestabiliza @ docente-artista de dança e @ coloca em posição de pessoa que precisará aprender o movimento d@ estudante para memorizá-lo e, nas aulas seguintes, poder auxiliá-l@s, caso a criança esqueça, por exemplo. Sendo assim, os registros realizados em vídeo neste trabalho estiveram relacionados a esta assertiva, pois se tratavam de vídeos curtos de pequenos fragmentos de sequências de movimento.

Quanto às minhas expectativas, afirmo que *Crian(DAN)ça* e *MeninOAs* alcançaram-nas, mas acabaram trilhando um caminho diferente do que eu havia planejado. Esta pode ser considerada uma das características da *dança narrativa*: a abertura para a imprevisibilidade, para a invenção e para uma experiência estética que tenha como fonte principal a própria experiência d@s participantes. Poder proporcionar a experiência do movimento que tivesse a intenção de potencializar características próprias das crianças e adolescentes, consideradas pela escola como indisciplinadas, “bagunceiras”, pois estavam atreladas principalmente ao excesso de movimento e à vitalidade das crianças e jovens, foi uma possibilidade vislumbrada para produzir um desvio à docilização dos corpos – tão presente no universo da escola.

Voltando o olhar para a questão dos padrões veiculados nos meios de comunicação que homogeneizam os corpos e o movimento, é comum estudantes que se matriculam na dança por interesse pessoal – muitos participam por desejo dos responsáveis – chegarem demonstrando inclinações específicas nas aulas, como, por exemplo, praticar *danças urbanas* relacionadas à cultura *hip hop*, ao ritmo do *funk*, dentre outras, além do interesse de dançar músicas presentes nas diversos meios de comunicação social como a televisão e *clipes* da internet.

Katz (2012) expõe, em entrevista⁵⁷ disponibilizada *online*, suas considerações a respeito das danças nos meios de comunicação audiovisuais. De acordo com a pesquisadora, a dança está presente nos programas televisivos de canais abertos, porém, o que a entrevistada questiona é que somente certo tipo de dança encontra espaço neste meio de comunicação deixando ausente tantas outras danças ou inserindo-as apenas pontualmente. Nas palavras da professora:

[...] por exemplo, a cultura popular: ela entra muito pontualmente num certo tipo de programa e num certo tipo de matéria muito pontual que não é capaz de enfrentar essa outra dança que está semanalmente na televisão, sendo cada vez mais reiterada nos seus modos de fazer como sendo ‘a dança’. Ou seja, não dá pra gente dizer que a dança não está na mídia. Está. Mas quais são os tipos de dança que não estão? E cada vez mais quem assiste, ou seja, os telespectadores todos, vão se sentindo confortáveis com esse tipo de dança e

⁵⁷ Entrevista concedida à Silvia Kiefer para TCC cujo tema era “A Dança como Linguagem e Retomada do Corpo”. Disponível em <https://youtu.be/XLJ6uFI0Dng>.

totalmente desconfortáveis para receber uma outra informação de dança com a qual eles não encontram nunca. (KATZ, 2012)

Se o corpo é formado por um conjunto de informações trocadas e que vão contaminando-o – as quais estou considerando como *narrativas corporais*, retomando a ideia provocada por Benjamin do oleiro que imprime sua marca na história, ou seja, modifica-a e transforma-a em *narrativa* preche de *experiências* –, as danças veiculadas na televisão – e amplio esta reflexão para a internet, considerando que @s estudantes acessam conteúdos em vídeo que, de certa forma, ampliaram o espectro de danças, mas que ainda assim direcionam para um padrão de corpo e de movimento que se aproximam da televisão – contaminam estes corpos e, por serem restritas no sentido da diversidade de modos de fazer e de corpos, acabam reduzindo as possibilidades de ampliação da experiência d@s estudantes.

Neste sentido, compreendo a escola como ambiente responsável por ampliar as possibilidades de experiências d@s discentes. A *dança narrativa* se propõe a produzir conhecimento em dança de modo que amplie o repertório de fazer dança e conhecer dança. A questão que se fazia presente em minhas reflexões enquanto docente-artista era como envolver est@s discentes nas aulas de modo que houvesse interesse e, ao mesmo tempo, que eu também pudesse estar envolvida. Todo início de ano estudantes nov@s se matriculavam com interesses próximos aos d@s estudantes anteriores, modificando apenas o que estivesse em voga nos meios de comunicação audiovisuais; deste modo, busquei um caminho para flexibilizar as possibilidades de trabalhar os conteúdos da dança.

Dois meninos que participavam das aulas de dança na escola praticaram capoeira em seus bairros durante um período, porém, por diversas razões optaram por interromper as atividades. Sempre que trabalhávamos com criação de movimento eles traziam esta referência para suas composições. Para a construção da sequência de movimentos coreografada, nos apropriamos de movimentos da capoeira, selecionados, organizados e ensinados por eles. Ao perceberem que na dança poderiam trabalhar com alguns códigos da capoeira – sabendo que não estavam fazendo a capoeira, e sim se apropriando da movimentação para a criação em dança – estes jovens resolveram retomar as atividades em seus bairros. Percebi que as aulas de dança reverberaram nestes meninos, trazendo o desejo da busca por experiências que pudessem nutrir nosso processo criativo. Além disso, as aulas os motivaram a retornar a uma atividade pelas quais eles já se interessavam.

A *Lei 10.639/2003* (BRASIL, 2003) torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira especialmente nos componentes curriculares de História, Literatura e Arte⁵⁸. A pesquisa de movimento voltada para a capoeira foi caminho traçado que possibilitou trabalhar parte da história da cultura afro-brasileira nas aulas de dança, focando na atuação das mulheres na capoeira. Sendo assim, busquei incentivá-los em praticamente todas as aulas a compartilhar suas experiências na capoeira com a turma, o que acabou estimulando outr@s adolescentes a praticarem a capoeira. Esta movimentação experienciada por eles e inegavelmente importante nas nossas aulas, pois já se configuravam como parte do corpo destes estudantes, trouxeram para as coreografias vitalidade, força, precisão e desafio na realização das sequências – elementos apreciados por tod@s.

Neste momento me permito pontuar uma sensação que sempre me envolve quando estou em processo de criação com @s estudantes. Para mim tudo acontece com muita intensidade. O que para o leitor pode parecer uma cena de dez minutos, devido a tantos elementos, tantas reflexões e conexões, na composição cênica se materializa em um minuto e meio. Neste sentido me proponho a refletir o quanto este trabalho pode ter contribuído para est@s adolescentes, o quanto atravessad@s el@s puderam ser por estas reflexões que aconteceram no corpo – independente deste estar em cena, na sala de dança ou na biblioteca.

Retomando o pensamento que vem perpassando todas as reflexões deste processo – a compreensão da experiência como elementar para o desenvolvimento da cognição corporificada –, trago as apresentações dos processos realizados a fim de elucidar a importância desta experiência para a produção de conhecimento em dança dest@s estudantes. Ao subirem aos palcos de dois importantes teatros da cidade e na escola, foram despertadas n@s jovens emoções que provavelmente ainda não tinham sido experienciadas.

Vale ressaltar que esses equipamentos culturais ficam localizados no Centro de Juiz de Fora e que, geralmente, são cobrados ingressos para que a população possa usufruir de algum espetáculo artístico realizado nestes locais. Além disso, @s estudantes dificilmente ocupam o palco destes importantes espaços culturais da cidade. A expectativa para se apresentarem, especialmente no Cine Theatro Central, é muito grande. E a responsabilidade ao subir em um palco cuja vista, que pode ser retomada na Fig. 11, é de uma imensidão imponente, devido à sua arquitetura e quantidade de público – o teatro tem capacidade de 1851 lugares –, por vezes inibem o movimento.

⁵⁸ Cabe salientar que a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) modifica o texto da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) para acrescentar o estudo da História indígena.

A partir da literatura específica compartilhada nesta dissertação, pude inferir que esta experiência contamina estes *corpomídias* e os transforma. Cabe questionar: o que modificou nestes *corpomídias*? Qual a qualidade da transformação ocorreu nestas crianças e adolescentes a partir desta experiência, que ousou dizer por conhecimento próprio, causam emoções muito intensas antes, durante e após a subida ao palco?

A artista convidada Raíssa Ralola, ao comentar sobre a composição *Crian(DAN)ça* afirmou: “as crianças sabem o que elas estão fazendo: que elas estão brincando em cena. Então o corpo está pronto, tem uma disponibilidade, o olho tá aberto, e o teatro não oprime, ou se oprime é poucas vezes” (informação verbal). Tal reflexão me provocou no sentido de entender o que aquela composição engendrou ao ser levada ao palco, bem como a imposição das informações com as quais se entrou em contato quando estavam sobre ele – coxias gigantes, profundidade da plateia, palco cuja área é mais que o dobro da área da sala de dança da escola, plasticidade das pinturas nas paredes, as curvas de sua arquitetura, ornamentação com lustres e cortinas de veludo, dentre outras. A artista Letícia Nabuco lembra que, por vezes, a experiência do palco acaba se tornando traumática para @s jovens, e, no caso de *Crian(DAN)ça*, a alegria de estar no palco e a leveza estavam muito claras em todas as crianças, pois havia espaço para o erro ou, talvez, não houvesse erro, pois naturalmente os eventos que aconteciam na cena, tal como as experiências na vida, faziam parte da composição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalto alguns fatores que possibilitaram o desenvolvimento da *dança narrativa* na EMMC, aproximando-a dos objetivos propostos. Situações frequentemente enfrentadas por docentes-artistas foram resolvidas através do diálogo recorrente, o que não gerou empecilhos para o desenvolvimento desta prática artístico-pedagógica. É necessário compreender que estas mudanças demandam tempo e que @ docente-artista está constantemente formando a comunidade escolar – direção, coordenação, professor@s, colaborador@s, estudantes e responsáveis.

As aulas ocorriam em sala ambiente de dança; o tempo de setenta e cinco minutos duas vezes na semana destinado a este componente curricular da base diversificada foi definido entre mim e a escola pensando nas especificidades e necessidades das turmas; a equipe diretiva sempre esteve disposta a escutar, compreender e resolver as questões desta área de conhecimento de acordo com as possibilidades da escola; a continuidade do trabalho em ano subsequente possibilitou avanço no que concerne aos conteúdos específicos da dança. Sendo assim, a expansão dos tempos destinados à arte no currículo da Educação Básica precisa ser uma realidade, a fim de proporcionar às crianças e adolescentes um ensino/aprendizagem em arte de qualidade.

A pesquisa que resultou nesta dissertação se encaminhou na direção da hipótese de que os processos criativos são potenciais para instigar a inventividades e a experiência estética. Nas experiências propostas em sala de aula às crianças e adolescentes el@s foram criador@s das composições e foi possível perceber que produziram conhecimento em dança partindo da noção de autoralidade. Considerando os *corpomídias* participantes, compreendo, a partir do referencial trazido para esta dissertação, que a experiência formativa para cada estudante se corporificou como singular, pois as transformações ou contaminações ocorridas em cada um/a foi única, justamente porque cada integrante compartilha suas próprias *narrativas* corporais.

A *dança narrativa* aqui apresentada não tem o intuito de indicar princípios considerados universais para a dança, tampouco passos, critérios e receitas para o ensino desta área de conhecimento na escola. Também se afasta de ser um conceito ou uma teoria. Prefiro adotar os termos ideias, noções e tendências para indicar uma proposta de organização de um pensamento sobre a arte da dança na escola que considere a *experiência* como caminho para a construção de conhecimento e desenvolvimento da cognição. O intuito é fazer com que o docente-artista

pense sua prática a partir de concepções contemporâneas que trazem o corpo como unidade indissociável.

Propor um modo de fazer é arriscado e, obviamente, falível. Há que se considerar uma gama de elementos que envolvem o contexto de cada docente-artista, e, portanto, melhor que propor uma forma de fazer é propor um modo de pensar a dança na escola. Neste aspecto @ docente-artista fica livre para atuar como docente-artista, com aulas que são criações dependentes de suas *narrativas* corporais e d@s estudantes envolvid@s nos processos, e não reproduções como um maquinário, que, independente do lugar e de quem manuseia, executa sua função. O ato de reflexão sobre a própria prática é um aspecto indispensável à *dança narrativa*. Portanto, não se tratou de trazer para esta dissertação trajetórias de sucesso e modos estanques de produzir conhecimento em arte, mas sim experiências que foram refletidas e discutidas.

O que se pretendeu foi, partir da concepção do *corpomídia* de cada estudante e docente-artista – ou seja, corpos que, através de suas experiências, revelam uma coleção de informações trocadas com o ambiente – propor experiências em dança na escola que priorizassem a produção de conhecimento que acontece a partir das relações entre as experiências d@s estudantes e docentes-artistas – que podem fazer parte da memória que acionada como lembrança ou da memória corporal, considerando que a primeira também é corporal – e as experiências propostas nos processos criativos. Esses processos partiram da compreensão do corpo como mídia de si mesmo e da *vivência (Erlebnis)* elevada a um alto grau no século XXI, a qual estamos chamando de *experiência*, ou seja, levou-se em conta a proposição de Benjamin de uma *barbárie positiva*, que propõe encontrar uma forma de lidar com essa nova característica da experiência moderna – o excesso de informações que destitui o caráter de transmissão oral da *experiência* pela *narrativa*. Sendo assim, foi possível compreender que, ao partir das experiências d@s estudantes, que se transformaram em narrativas corporais, diversos modos de se fazer dança foram provocados, dentre eles, a autoralidade do movimento, a imitação de códigos como da capoeira, a imitação dos movimentos autorais tanto meus, enquanto docente-artista, quanto d@s participantes, na improvisação a partir de estilos, na proposição de um tema, no movimento em si como o próprio tema, dentre outras possibilidades.

Sendo assim, a proposição da *dança narrativa* se apresentou como um caminho para possibilitar experiências nas aulas de dança que escaparam da lógica imposta pelos meios de comunicação audiovisuais, construindo um pensamento que não enveredasse para a docilização dos corpos. Foi possível identificar que a dança desenvolvida no componente curricular da base diversificada do currículo de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

produziu conhecimentos específicos na área de conhecimento dança, como por exemplo, nos momentos em que as crianças compuseram células coreográficas a partir de improvisações diversas, quando relacionaram palavras a ações básicas de movimentos e quando se apropriaram de elementos experienciados no cotidiano – como a capoeira – para a construção de sequências de movimento, dentre outros. Além disso, as apresentações em si também são produções de conhecimento em dança – tanto quando ocorrem na sala de aula com @s própri@s colegas sendo o público, como em teatros da cidade ou na quadra da escola. As apresentações dos processos também possibilitaram que outr@s jovens pudessem fruir o trabalho artístico produzido na própria comunidade escolar, disseminando a produção de conhecimento em dança produzida por el@s mesm@s junto à docente-artista, não sendo estas apresentações coreografias criadas pela professora para fins homogeneizantes.

Algumas ações realizadas em aulas, como, por exemplo, as que foram propostas junto ao curso de extensão, não fizeram parte diretamente da composição, mas foram de grande relevância no amadurecimento do pensamento sobre sexualidade destes jovens. Neste sentido, outras experiências em aula também tiveram grande relevância na produção de conhecimento em dança, como as atividades iniciais de investigação espacial e corporal, ressaltando o *status* que o corpo tem no desenvolvimento da cognição. Nem tudo que é experienciado na *dança narrativa* se torna conteúdo claro do objeto estético, mas estas experiências, por terem envolvido @s estudantes e provocado emoções e sentimentos como a alegria – visualmente identificados nos vídeos nos quais eles timidamente expressam suas opiniões entre risos e movimentos de abaixar a cabeça após a fala – contaminaram e transformaram, de algum modo, estes *corpomídias*. Ou seja, cada discussão proposta, cada ação desenvolvida com @s estudantes, de algum modo, a partir dos estudos realizados, se configuraram como corpo e desenvolveram a cognição, principalmente no que concerne à produção de conhecimento em dança. As questões que ficam para possíveis desdobramentos desta investigação são: com que qualidade estas informações puderam ser configuradas? Quais narrativas corporais passaram a ser produzidas nestes corpos?

Este trabalho despertou, em mim, a vontade de continuar desenvolvendo pesquisas na área do ensino/aprendizagem de dança na Educação Básica, especialmente no que concerne à compreensão de que este processo acontece na unidade *corpomenteambiente* a partir das experiências d@s estudantes. Espero que este estudo possa contribuir para a compreensão de um ensino/aprendizagem promissor na Educação Básica e que incentive a criação de outros modos de fazer/pensar a dança na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORDA, RAIMUNDO... ACORDA!. Direção de Alfredo Alves. S.i.: Ceta-ibase, 1990. Digital, son., P&B.

ALMEIDA, T. *et alii*. “Professora, nós iremos dançar mesmo na rua?”: reflexões sobre a Dança da Escola no Calçadão. In: III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 2013. Salvador, Bahia. *Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Salvador: Comitê Dança em Mediações Educacionais, 2013. Disponível em <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>>. Acesso em: 13 de fev. 2016.

ALVARENGA, Arnaldo Leite. *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84YTNS>> Acesso em: 21 fev. 2015.

AMADO, Cecília; STTROPPIANA, Bernardo. *Capitães da areia* [Filme]. Direção de Cecília Amado. Produção de Bernardo Stroppiana; Cecília Amado. Brasil, Telecine, 2011. DVD, 1h38min. Digital.

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. “Criança não trabalha”. In: PERES, Sandra; TATIT Paulo. *Pé com pé*. São Paulo: Palavra Cantada, 2005. 1 CD (50 min.). Digital.

_____. “Contato imediato”. In: ANTUNES, Arnaldo. *Ao vivo no estúdio*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007. 1 CD (60+ min.). Digital.

BARBATUQUES. “Cheiro Verde”. In: BARBATUQUES. *O seguinte é esse*. Brasil: MCD, 2005. 1 CD. Digital.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados*, São Paulo: v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2016

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Vol. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRIGATTO, Agda Cristina. *Os caminhos do artista educador em busca de imagens significativas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927293>> Acesso em: 25 jun. 2015.

CAMPOS, Maria Helena Gonçalves. Entrevista concedida a autora. Juiz de Fora, 03 mar. 2016.

COELHO, Fred. Entrevista concedida ao blog A HOBRA. 26 jul. 2016. Disponível em <<https://hobra.art.br/2016/07/26/valorizar-o-processo-e-valorizar-nao-um-objeto-final-mas-um-fazer-constante-uma-entrevista-com-fred-coelho-nosso-provocado-to-value-the-process-is-to-value-not-a-final-object-but-a-const/>> Acesso em: 27 jul. 2016.

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

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, João Pessoa. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf> Acesso em: 10 mai. 2016.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*, Curitiba: Edição Especial n. 1, 2014, p. 101-116.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e a educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287>> Acesso em: 11 set. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: memória, história narrativa. In: *Mente. Cérebro & Filosofia*, nº 7. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. *Revista Fronteiras*, São Leopoldo, Ed. Unisinos, v. 3, n. 2, dez. 2001.

KATZ, Helena. *Um, Dois, Três*. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID editorial, 2005.

_____. Entrevista concedida a Silvia Kiefer. 13 abr. 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/XLJ6uFI0Dng>>

_____. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. *Trama Interdisciplinar*, ano 1, v. 2, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3108>> Acesso em: 26 jul. 2015.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). *Lições de dança 3*. 3ª ed. São Paulo: UniverCidade Editora, 2003.

_____. (Org.). *Arte & cognição: corpomídia, comunicação, política*. São Paulo: Annablume, 2015.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo, Summus: 1978.

_____. *Dança educativa moderna*. São Paulo, Ícone: 1990.

LAUNAY, Isabelle. Laban, ou a experiência da dança. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (Orgs.). *Lições de dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios Revista de Filosofia*, Natal, v. 20, n. 33, 2013. Disponível em <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/33P-449-484.pdf>> Acesso em: 09 set. 2015.

LINSEL, Anne; HOFFMAN, Rainer. *Sonhos em movimento* [Filme]. Direção de Anne Linsel e Rainer Hoffmann. Produção de Anahita Nazemi e Gerd Haag. Alemanha, 2010. DVD, 1h29min. Digital.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Arte da Composição, Teatro do Movimento*. LGE Editora. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

MAURO, Helena Leite. *A conexão orgânica corpo-voz-som em processo de atuação, com base em Delsarte, Dalcroze, Artaud e Grotowski*. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8QFHUH/disserta_o_de_mestrado_concluida_oficial.pdf?sequence=1> Acesso em: 14 jun. 2016.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. “Bola de Meia, Bola de Gude”. In: NASCIMENTO, Milton. *Milton Nascimento*. Nova Iorque: Sony Music Entertainment, 1997. 1 CD.

PALHARES, Thaís. Benjamin: experiência e vivência. In: *Mente. Cérebro & Filosofia*, nº 7. São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. *Pós*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 - 104, 2013. Disponível em <<http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118/93>> Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Ensino/aprendizagem de arte e sua pesquisa. In: ROCHA, Maurílio Andrade; MEDEIROS, Afonso. *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, 2014.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000223233>> Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. Ler a dança com todos os sentidos. *Cultura e Currículo*, Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 2008a. Disponível em <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII*. São Paulo, Annablume, 2008b.

_____. Ensino/aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. In.: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Org.). *Arte & cognição: corpomídia, comunicação, política*. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, Lenira Peral; SANTOS, Milane de Almeida. Expressividade como movimento expressivo: uma alternativa a uma mundividência fragmentada. In: *I Seminário de Pesquisa do Grupo de Pesquisa Estudos Corponectivos em Dança*. Programa de Pós-graduação em dança da UFBA, 2012.

RIBEIRO, Daniel; ALMEIDA, Diana. Eu não quero voltar sozinho. Direção de Daniel Ribeiro. Produção de Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Brasil, Lacuna Filmes, 2010. Online, 17min. Digital.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. Prática da invenção no exercício da improvisação em dança. In: *V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE*. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Monica_Medeiros_Ribeiro_-_Pratica_da_invencao_no_exercicio_da_improvisacao_em_danca.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. *Corpo, afeto e cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros – entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas*. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012a. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-8ZBHP9>> Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. O prazer estético: um laboratório somaestético na sala de aula de dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 163-178, 2012b. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Processos de ressonância e imitação verdadeira: operadores da autonomia e identidade na experiência de ensino-aprendizagem de práticas corporais. *Cultures-Kairós* [En ligne], Paris, 2014. Disponível em: <<http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=846>> Acesso em: 04 set. 2015.

_____. Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis. In.: KATZ, Helena; GREINER, Christine (Orgs.). *Arte & cognição: corpomídia, comunicação, política*. São Paulo: Annablume, 2015.

RODRIGUES, Lia. *Piracema* [Espetáculo de Dança]. Direção de Lia Rodrigues, 2011.

SALLES, Cecília. *Redes da Criação: construção da obra de arte*. 2ª ed. São Paulo: Horizonte/Vinhedo, 2008.

SILVA, Edna Christine. Dança e arte na educação. *Cadernos do Professor*. Edição Especial. Prefeitura de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2010, p.p. 34-45.

_____. A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. In: III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Comitê Dança em Mediações Educacionais, 2014. Disponível em <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-7.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. *Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar*. Guararema, SP: Anadarco, 2015.

_____. Sala ambiente para a dança na Educação Básica. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança*. Comitê Dança em Mediações Educacionais, 2015. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anais>> Acesso em: 14 jun. 2016

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

TARAPI, Mc. Novinha safadinha. Brasil: Galerão Records, 2013. Web.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

WATERS, Roger. Another brick in the wall. In: *The wall*. Inglaterra: Harvest Records, 1979. 1 CD.

WERNECK, Sandra. Meninas. Direção de Sandra Werneck. Produção de Sandra Werneck e Belisário Franca. Brasil: Cineluz, 2005. DVD, 1h10min. Digital.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 17 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação: LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>> Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais Arte. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 18 set 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Parecer nº 5 de 07 de maio de 1997. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Publicado no Diário Oficial da União de 16 mai. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer nº 4 de 29 de janeiro de 1998. Relator(a) conselheiro(a): Regina Alcântara de Assis. Publicado no Diário Oficial da União de 30 mar. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 23 jul. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer nº 7 de 07 de abril de 2010. COMISSÃO: Adeum Hilario Sauer (presidente), Clelia Brandao Alvarenga Craveiro

(relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Jose Fernandes de Lima (membros). Publicado no Diário Oficial da União de 9 jul. 2010, Seção 1, Pág.10.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a Passo. 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1>> Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 2 jun. 2016.

JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_artes.pdf> Acesso em: 17 jan. 2015.

JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS. Edital Nº 277 – SARH – Processo de Contratação Temporária de Professor, 2015. Disponível em <<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/277/index.php>> Acesso em 22 jan. 2016.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Arte (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

SITES CONSULTADOS

<http://gente1lugar.wix.com/geplugar>

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>

<http://www.giradanca.com/>

<http://www.audacityteam.org/download/>

<http://www.theatrocentral.com.br/>

<http://ficagmuriaemg.blogspot.com.br/>

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista com Maria Helena Gonçalves Campos.

T: O trabalho que vou desenvolver é sobre a dança na escola. [Você poderia relatar] como foi o histórico do ensino de dança no CAIC, como é que começou, como é que foi a inserção da dança na escola no CAIC?

M: Você vai gravar?

T: Vou, isso.

M: Tá. Na verdade o CAIC era, é um Centro de Difusão cultural inicialmente dentro do projeto... o Pronaic tinha um projeto que era administrado pelo Governo Federal e universidades que construía alguns prédios com destinação à escola, atendimento à comunidade até em alguns setores de área médica e cultural, de um modo geral cultural. Essas unidades eram muito grandes e Juiz de Fora recebeu 4 unidades. Uma foi o CAIC Santa Cruz, o outro CAIC do bairro Linhares, o outro acabou sendo entregue à Polícia Militar que construiu o Colégio Militar, que tem a mesma estrutura dos CAICs, mas esse dinheiro foi meio desviadinho para Polícia Militar, e o CAIC Rocha Pombo, que é esse que você trabalhou – CAIC Rocha Pombo não foi construído escola, ele foi um projeto bem diferente, ele não tinha a estrutura dos outros CAICs, ele foi construído um Centro de Difusão Cultural. Tanto que o nome dele é Centro de Difusão Cultural Rocha Pombo. Porque a ideia era trazer da comunidade todas as... as pessoas que tivessem algum tipo de habilidade na área artesanal, na área de dança, na área de música, etc. para dentro desse centro cultural. Em contrapartida também a prefeitura ofereceria algumas outras coisas. E dentro deste projeto a prefeitura... nós pedimos à prefeitura professores na área de artesanato... Não! Antes disso, precede a isso a consulta que nós fizemos a comunidade. A gente bateu de porta em porta, era um bairro pequeno, “o que você espera desse Centro Cultural, o que você gostaria de ter?” e assim a dança foi uma das oficinas que o pessoal mais solicitou. A Dança de Salão, o Street Dance, a Dança de Rua, a Dança Contemporânea, todo tipo de dança.

T: Foi perguntado para jovens, adultos e idosos? Todas as pessoas vocês perguntaram?

M: todas as faixas de idade. Inclusive muitas mães queriam o balé que a gente acabou não implementando porque o balé carecia de uma estrutura maior e melhor, enfim... e aí a gente foi uma das primeiras oficinas que a gente abriu. Então a gente foi e voltou com essa enquete que a gente fez na comunidade, essa pesquisa que a gente fez na comunidade para a prefeitura e aí dizemos: o que a comunidade deseja é isso, os adultos queriam a Dança de Salão, as crianças o Balé ou alguma dança o Jazz, alguma dança que ocupasse os meninos e que eles aprendessem a dançar e desenvolvessem esse tipo de habilidade, e a dança para os jovens que, assim de cara, a Dança de Rua foi a mais solicitada e a gente começou com isso.

T: E aí quem que era...

M: E aí na época era a prefeitura do Custódio Mattos. A Professora Tereza, que era Secretária de Educação, topou o projeto e a gente começou. Além da dança, é claro, nós fizemos outras... capoeira, artesanato, variados...

T: E aí desde o início eram professores? Aí a secretaria mandou professores, não foi monitor...

M: Professores. Monitor não, professores. Só que aí a gente tinha um problema sério aí porque a gente não tinha professores de dança especificamente. Tinha professor de Educação Física que tinha feito algum tipo de habilitaç..., algum tipo de curso...

T: Experiência em dança...

M: Algum tipo de experiência em dança. E aí a prefeitura permitiu que a gente fizesse uma... um negócio que é até complicado sob o ponto de vista da seleção que é feita hoje na prefeitura, porque tem um cadastro que é feito de contratação dos professores e este cadastro tem que ser seguido por ordem de pontuação que o professor tenha de trabalhos, de curso etc, etc. E aí ela permitiu que a gente divulgasse o projeto de dança e alçasse dessa listagem, mesmo fora dessa ordem, dos professores que porventura tivessem algum tipo de habilidade em dança. Foi um negócio meio complicado, mas a gente chegou a discutir no sindicato na época e o sindicato concordou, porque não bastava só ser professor de Educação Física, tinha que ter algum tipo de habilidade. E aí nós começamos lá com várias turmas de dança. Nós chegamos a ter 280 alunos em dança.

T: E aí quem propôs esse projeto foi o Governo Federal?

M: Não, não. O Governo Federal só dá o prédio.

T: Só deu o prédio. Aí a proposta de ocupação do prédio foi vocês que...

M: a proposta foi: o governo entrega o prédio à prefeitura, e a prefeitura dentro do projeto que já existia na universidade que era um projeto de ocupação, mas já tava encerrando a participação da Universidade nesse projeto, que era um projeto, uma estrutura tipo os CIEPs alguma coisa assim no Rio de Janeiro, mas que tivesse um trabalho voltado para comunidade com permanência do menino mais tempo na escola.

T: Aí a partir do momento que o Governo Federal entregava o prédio era domínio da prefeitura?

M: Era domínio da prefeitura. Aí a prefeitura assumiu isso.

T: Aí a prefeitura que escolheu se ia ficar para a assistência social, secretaria de educação...

M: É. Foi.

T: E aí foi dado a Secretaria de Educação essa atividade no caso.

M: Essas atividades... aí a Secretaria de Educação ficou com a... com o prédio, assumiu a gestão do prédio, me nomeou para direção naquela época diretor de CAIC, que era um cargo onde você tinha que sair catando, aí você tinha essa função de descobrir ou dentro da prefeitura ou dentro da cidade alguém que pudesse ser contratado pela prefeitura né que tivesse notório saber.

T: Entendi. Para poder trabalhar dança e as oficinas. Então na época ainda não era escola?

M: Não, não era escola. Eram oficinas, era um Centro de Difusão Cultural, não era escola. Aí a gente começou a perceber que para trazer as mães e até as meninas e meninos maiores para o

Centro de Difusão Cultural a gente precisava de um espaço para abrigar os pequenininhos. Foi aí que surgiu a ideia de começar com a Educação Infantil.

T: Porque aí as crianças ficavam na escola...

M: Aí as mães traziam as crianças ou os irmãos mais velhos traziam as crianças enquanto eles estavam na escola eles podiam dançar e fazer outras atividades. A partir daí depois a escola foi ampliando por si só porque aí veio a necessidade de construir um novo prédio e ampliou para outros segmentos da educação.

T: E em que ano...

M: 95. 1995...

T: Que criou a escola?

M: Não, 1995 foi o início das atividades do Centro de Difusão Cultural. Em 1996 nós começamos com a Educação Infantil.

T: E aí depois disso Ensino Fundamental entrou quando?

M: É, o Ensino Fundamental foi assim, depois de 3 anos com a Educação Infantil aí o menino precisa ir pro primeiro ano, aí a gente foi estendendo, abrindo a primeira série, segunda série...

T: Foi a partir da necessidade dos alunos da Educação Infantil...

M: Exatamente. Foi fazendo a ampliação a partir da...

T: E hoje em dia ainda é um Centro de Difusão Cultural ou é uma escola?

M: Não. Hoje é uma escola, é uma escola gerida pela prefeitura. E dentro da escola hoje a gente tem uma luta terrível pra manter o projeto, porque depois que virou uma escola começou um tipo de ciúme no restante da rede dizendo... Inclusive eu ouvi de uma secretária de educação que lá... que nós tínhamos uma ilha de excelência, que lá era uma ilha de excelência. Uma coisa absurda. Não tinha cabimento as outras escolas não terem a dança, e a gente tinha dança e outras atividades. Aí as outras escolas começaram a pressionar a partir do Rocha Pombo pra ter também essas oficinas porque eles tiveram notícia do tanto que isso melhorava a vida da comunidade. Melhorava a vida da comunidade, melhorava a vida das crianças, o índice de violência diminuiu, o índice de gravidez na pré-adolescência diminuiu. Então assim, as pessoas iam pra escola dançar, os finais de semana eram ocupados com festas que eles faziam, os meninos chegaram a participar de dança inclusive no Sul do Brasil, participar de concurso, o Street Dance ganhou prêmio...

T: Ah, os meninos do Street, Panda, Bananinha...

M: É. Isso, aquela turma. Eles ganharam prêmio fora de Minas Gerais e aí as outras escolas começaram a fazer essa pressão. Que de toda forma não foi ruim, que acabou a prefeitura tendo que abrir espaço... Nós firmamos uma trincheira do lado de lá que não queríamos que acabasse o projeto e eles tiveram que abrir espaço para as outras escolas. E aí acabou disseminando a dança, acabou criando um festival de dança-educação...

T: Que aí quer dizer a proposta de tempo integral aqui já veio antes do próprio governo lançar a semente...

M: Exatamente, exatamente.

T: E aí eu queria saber como é que é feita, como é que era feita a seleção dos alunos que participavam das oficinas?

M: Não tinha uma seleção. Basicamente querer né. Você escolhe. A gente tinha Jazz, dança disso, dança daquilo outro... bom, ia por faixa de idade né, e pelo gosto da criança: “ah eu não quero dançar Dança de Salão”, então você vai fazer Jazz.

T: E hoje em dia como é feita a seleção desses alunos? Porque agora tem a verba do Mais Educação né?

M: Em tese, sim. A verba do Mais Educação a gente já não recebe tem 1 ano e meio já. Mas tudo bem, vamos lá que seja. Mas hoje os meninos da escola já são direcionados para as oficinas. Antes a gente trazia os meninos da comunidade para as oficinas independente dele ser, de estudar na escola ou não. Hoje a coisa inverteu. Hoje os meninos matriculam na escola, já são direcionados através do projeto de integralidade da escola, de escola integral, os meninos já são direcionados para as oficinas. E a gente abre um espaço para a comunidade. Um tanto é dos meninos da escola e outro tanto é de meninos de outras escolas, ou que não estão em escola nenhuma.

T: Tá. E aí a justificativa para abrir espaço para comunidade é por conta do histórico da escola...

M: Do histórico da escola.

T: Ela começou sendo o Centro de Difusão Cultural...

M: Ela começou sendo um Centro para a comunidade.

T: E aí esses alunos agora que estão, esses alunos que entram, tem alguns critérios para eles serem colocados nas oficinas nas aulas ou não tem critério, são todos?

M: Não, na verdade a gente não queria muito obstáculo, não. Porque assim, a gente começou a inverter as coisas, por exemplo, tinha uma época que a gente solicitava que o menino tivesse matriculado em alguma escola e que ele tivesse bem, tivesse com notas boas, tivesse um rendimento legal nas escolas. Muito bem, isso já excluía os meninos que estavam com problema em várias escolas.

T: Nessa época ainda não tinha Mais Educação, não tinha nenhum programa do governo pra isso, né?

M: Não, não tinha Mais Educação. Aí depois a gente percebeu que os meninos que eram excluídos eles iam continuar excluídos a vida toda. Não iam participar de nada. Aí teve uma escola que foi sensacio... fundamental para nós que deu seguinte relato: agente matriculou,

vocês matricularam alguns meninos nossos que eram terríveis e quando eles começaram a dançar eles melhoraram muito.

T: Tá, outras escolas que vocês abraçaram os alunos “bagunceiros”...

M: Dessas escolas. Bagunceiros. Então é perto, então lá tem várias escolas perto então a gente começou: “você está matriculado no André Rebouças? por exemplo, então pode vir dançar aqui”. E aí eles começaram a dar esse feedback pra gente, “olha, o menino começou a dançar aí e mudou muito a vida dele aqui”. Aí a gente percebeu, ora pois pois né, então vamos embora, vamos fazer “errado”, vamos pegar os meninos que estão excluídos de toda forma, vamos botar na dança porque aí ele, a gente reverte a situação educacional dele né. E aí assim nós fizemos. Quer dizer, alguns são mais difíceis mais complexos, mas de um modo geral a gente melhorou muito a vida desses meninos. E não tem mais nenhum tipo de... impedimento para que ele faça a dança. Precisa estar numa faixa de idade, porque a gente localiza por grupos né, pra dançar, e ele precisa gostar e frequentar e ser assíduo.

T: É um interesse espontâneo, né?

M: Ter interesse espontâneo.

T: Entendi. Qual a justificativa para contratação do número de professores de dança que o CAIC tem? Porque o CAIC tem um quadro de três ou quatro professores de dança, e é uma das poucas escolas que conseguiram isso...

M: A justificativa é o número de alunos por participação da comunidade. Hoje tem uma parte desses professores trabalhando na escola integral com a dança mesmo, com os pequenos, você tem o número grande de alunos e porque precisa continuar atendendo a comunidade. Aí não tem outra alternativa, tem que contratar mais professores e tem que contratar professores em horários que atende a comunidade que sai do trabalho à noite. Por exemplo, agora tenho uma professora entrou lá agora ela tá trabalhando à noite no lugar [do professor de dança de salão] então a gente tinha Professor tem professor que precisa numa avaliação de horário de tal forma que atenda comunidade.

**ANEXO 2 – Planejamento entregue à Coordenação Pedagógica da Escola Municipal
Menelick de Carvalho**

**PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL MENELICK DE CARVALHO**

Dançando na escola

Projeto pedagógico

TATIANA DE OLIVEIRA ALMEIDA

Juiz de Fora, 2013.

INTRODUÇÃO

O projeto Dançando na Escola foi criado a partir da Proposta Curricular da rede municipal, publicada no ano de 2012. Considerando esta proposta como base de sustentação para o projeto que será desenvolvido, busquei algumas diretrizes orientadoras da dança na escola.

As propostas de um ensino de Arte mais atualizadas estão ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte. (Proposta Curricular, 2012, p. 9)

Refletindo sobre uma prática pedagógica contemporânea em Dança, percebe-se a necessidade de trabalhar em consonância com diversas linguagens artísticas, respeitando a diversidade dos sujeitos que direta ou indiretamente estarão envolvidos com a proposta.

O projeto será desenvolvido na Escola Municipal Menelick de Carvalho e atenderá crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O objetivo principal é trabalhar a Dança como área de conhecimento buscando desenvolver os conteúdos e habilidades desta linguagem artística. Especificamente, o trabalho com a Dança visa promover experiências significativas através do conhecer, fazer, apreciar e criticar.

A dança nasce da pesquisa em movimento, a partir da experiência, da improvisação, da interação, da criação, considerando o funcionamento e as atitudes do corpo em si. A dança é a experiência do corpo em movimento com o espaço, o tempo, o peso e o fluxo, dentro de uma cinesfera pessoal que acontece no espaço/lugar. (Proposta Curricular, 2012, p.21)

As construções em dança significativas para o sujeito necessitam partir da pesquisa do próprio corpo e movimento. A dança na escola precisa, com urgência, repensar seus critérios e valorizar as pesquisas e construções feitas pelos próprios alunos. A escola precisa estar atuante neste processo, compreendendo que as danças propostas pelo senso comum (mídias televisivas e virtuais, shows que visam a comercialização do corpo da mulher, coreografias e passos formatados que atendam a um padrão de corpo geralmente magro ou torneado, etc.) necessitam de reflexão e discussão para que se possa evitar a reprodução destes códigos de poder que excluem e tiram a potência do sujeito.

Através das aulas de dança que já vem sendo desenvolvidas desde 2011 sob este enfoque, os padrões de composição de danças na escola estão sendo modificados, dando espaço a uma prática que busca valorizar a diversidade através da identidade de cada aluno.

JUSTIFICATIVA

Considerando-se que o movimento é o principal meio pelo qual crianças e adolescentes se comunicam e interagem, acredito que a dança seja de grande importância para que esta comunicação seja aprimorada e desenvolvida com toda sua potencialidade. “As ciências cognitivas afirmam que é o movimento que dá ignição para a elaboração do pensamento. O corpo que dança está em constante transformação, trocando informações, construindo mapas, imagens e o pensamento incorporado.” (Proposta Curricular, 2012, p.21)

Se tratando de um trabalho que já vem sendo desenvolvido com êxito nesta escola optou-se em dar continuidade ao processo no ano de 2013. Nos dois últimos anos a escola ofereceu as atividades de dança com grande número de adesão dos alunos, tanto crianças quanto adolescentes.

Além das aulas cujo trabalho pedagógico foi desenvolvido, os alunos tiveram oportunidade de apresentar suas propostas cênicas em diversos espaços – Mostra Estudantil de Arte, FEMDE, Intervenção a Dança da Escola no Calçadão, própria escola, Circuito de Leitura – compartilhando saberes e apreciando obras de outros alunos e professores.

METODOLOGIA

As aulas serão desenvolvidas no período contraturno, ou seja, antes ou após as atividades curriculares dependendo do turno que o aluno se encontra. Cada turma terá duas aulas por semana, com carga horária de aproximadamente uma hora por dia. Participarão das atividades os alunos que manifestarem interesse, não sendo caracterizada como obrigatória.

Os planos de aula e as atividades aplicadas estarão, na maioria das vezes, apoiadas na Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – Artes). Outras propostas poderão ser agregadas de acordo com a necessidade das turmas e da escola.

Também serão desenvolvidos trabalhos interdisciplinares, especialmente com outros projetos da escola. É importante ressaltar que o trabalho interdisciplinar será realizado quando

o tema proposto for de interesse para a dança, não sendo esta associada a mero enfeite ou animação de festas e atividades de outras disciplinas.

Para o desenvolvimento das aulas é extremamente necessário que a escola tenha: sala/espço amplo devidamente limpo para o desenvolvimento de atividades onde o corpo entra em contato com o chão; caixa acústica ou caixa amplificadora; aparelho de som ou DVD. Outros materiais poderão ser solicitados ao longo do ano de acordo com as propostas de aula (papel craft ou pardo, folha A4, impressões e xerox, canetas piloto, tinta guache colorida, fita crepe, barbante, balões, bolinhas de massagem, CD virgem, esqueleto do corpo humano, dentre outros).

GASTOS E NECESSIDADES

Ao longo do ano os alunos participarão dos eventos promovidos pela Secretaria de Educação, FUNALFA e Secretaria de Esporte e Lazer. Para isso, é necessário fretar ônibus e custear os figurinos e cenários (caso sejam necessários). Os eventos previstos para o ano de 2013 bem como a previsão de seus gastos são:

- A Dança da Escola no Calçadão: ônibus para levar alunos que vão dançar + camisas brancas e materiais vermelhos para confecção dos figurinos;
- Mostra de Dança-Educação: ônibus para levar alunos que vão dançar + figurinos para turma das crianças;
- Festival Nacional de Dança de Juiz de Fora: ônibus para levar os alunos para apreciarem um espetáculo de Dança;
- Exposição ou visita a espaço cultural: ônibus para levar os alunos para conhecerem espaços artísticos;
- Circuito de Leituras: ônibus para levar os alunos que vão dançar;
- Mostra Estudantil de Arte: ônibus para levar alunos que vão dançar + figurinos para turma dos adolescentes;
- FEMDE: ônibus para levar alunos que vão dançar.

CRONOGRAMA DE EVENTOS

Atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Inscrições e matrículas		X										
Início das aulas			X									
Desenvolvimento das aulas			X	X	X	X		X	X	X	X	X
Intervenção no Calçadão						X						
Mostra de Dança-Educação						X						
Festival Nacional de Dança JF						X						
Visita a espaços artísticos								X				
Inscrição para Circ. de Leituras						X						
Circuito de Leituras								X				
Inscrição Mostra E. de Arte								X				
Mostra Estudantil de Arte										X		
FEMDE											X	
Apresentação na escola											X	
Encerramento												X

PLANEJAMENTO 2013:

- **Turma 1:** Pesquisa e desenvolvimento sobre o tema “Infâncias”.

O trabalho propõe que os alunos se envolvam na construção de um processo criativo que fale sobre os diversos tipos de infância. Propõe-se discutir sobre as brincadeiras que permeiam o universo dos alunos em paralelo com as brincadeiras experienciadas por seus pais ou pessoas do convívio; refletir sobre o envolvimento do corpo nesta fase da vida considerando

que a criança se movimenta muito (sobe em árvore, corre, pula, desafia espaços) enquanto os adultos, mesmo tendo passado pela infância, oprime o movimento, adota posturas e ações ditadas por uma sociedade disciplinar que, na maioria das vezes, deseja que o sujeito siga determinados padrões em detrimento de sua autonomia e liberdade de expressão; infâncias de meninos de rua que precisam (ou são obrigados) trabalhar em sinais de trânsito, vender papelão, pedir dinheiro, meninos que são escravizados (apresentar trabalho de fotografia do artista Sebastião Salgado) etc.; conhecer a infância de adultos que fazem parte de suas vidas e que podem resgatar suas memórias e passá-las às crianças; perceber como os brinquedos de hoje são diferentes dos de antigamente e como eram/são produzidos.

Para o desenvolvimento deste trabalho serão realizadas entrevistas com pais ou adultos que estão presentes na vida dos alunos; utilizaremos músicas que se relacionem com a temática – Arnaldo Antunes com “Criança não trabalha” e “Contato Imediato”, O Teatro Mágico com “Cidadão de Papelão”, Milton Nascimento “Bola de meia, bola de gude”, dentre outras que serão pesquisadas. Será proposto para a escola um trabalho interdisciplinar onde os alunos poderão criar e confeccionar brinquedos que serão usados como objetos cênicos.

As coreografias serão elaboradas a partir da movimentação dos próprios alunos em laboratórios de criação propostos pela professora. Em alguns casos trabalharemos com movimentações em que os alunos terão que reproduzir os passos, porém, é importante ressaltar que nestes casos o objetivo é a pesquisa e experiência do movimento no próprio corpo (transferência de peso, foco em determinadas partes do corpo, estudo das ações básicas do movimento propostas por Rudolf Laban, etc.) bem como o descobrimento de outras possibilidades, além de ampliar o repertório de movimento que facilitará nos momentos de criação.

- **Turmas 2 e 3:** Pesquisa sobre a adolescência e as questões que envolvem esta fase da vida.

A montagem cênica sugerida visa abordar de forma lúdica e artística as questões que envolvem o universo dos alunos que estão na fase da adolescência. Poderão ser trabalhadas questões que envolvem a sexualidade como, por exemplo, as relações de gênero, a orientação sexual, práticas sexuais, gravidez, o consumo excessivo de drogas e álcool, a violência. A proposta também buscar que os alunos experimentem outras formas de manifestação da dança, trabalhando com intervenções artísticas na escola e na rua.

Para desenvolver este tema exploraremos situações que estão presentes na vida dos alunos, fazendo com que seu próprio universo seja a fonte inspiradora da criação dos

movimentos. Os materiais utilizados serão de diversas qualidades partindo de entrevistas com adolescentes que estão presentes na vida dos alunos e que passaram ou passam por experiências como a gravidez na adolescência, o consumo de drogas; reportagens de revistas cujo público alvo são adolescentes (Capricho, por exemplo); vídeos e filmes que abordem a temática; dentre outras formas de pesquisa.

Este trabalho tem como meta a criação de uma proposta cênica a ser apresentada em eventos da Secretaria de Educação e na própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em

<<http://www.pjf.mg.gov.br>>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes. 1998.