



**DANÇA-TEATRO NO ENSINO MÉDIO**  
Uma poética formativa no Colégio de Aplicação da UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JEFERSON DE OLIVEIRA CABRAL

**DANÇA-TEATRO NO ENSINO MÉDIO**  
Uma poética formativa no Colégio de Aplicação da UFRGS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas. Orientação Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, agosto de 2020.

*Mãe e Pai, por onde a vida lhes  
levar, eu quero estar lá...*

## AGRADECIMENTOS

Na vida, é poético o momento em que posso olhar para trás, para os rastros de meus passos e prestar uma singela homenagem e principalmente presentificar minha gratidão a diversos seres que fizeram de minha trajetória acadêmica possível.

Sempre, à Nena e Valério, meus amados pais, que representam cada parte do amor que busco na troca com o mundo, dedico minha vida a vocês. E também, à minha família, em especial Tia Dora, Mano, Rapha e Jean, vos amo.

À minha amada orientadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Sempre lembrarei de ti.

Às alunas e aos alunos da poética formativa, bem como ao Colégio de Aplicação da UFRGS e seus professores de Teatro.

Às minhas amigas de caminhada acadêmica, artística e de afeto: Carol, Ju, Mag, Polão e Rê.

À Lu Paludo pelo amor trocado e por ser minha *mestra* no campo da dança.

Aos colegas de docência do curso de Dança-UFPel, em especial Josi, Carminha e Xanda.

À banca examinadora pelos apontamentos preciosos na qualificação e na defesa final da Tese. Vocês foram especiais nesse dançar.

À memória de Pina Bausch pelo legado e seu amor pela dança, que conseguiram atravessar oceanos e flertar com minha existência.

E por fim, agradeço à presidenta Dilma e ao presidente Lula pelos incentivos públicos ofertados a mim desde o ano de 2011, quando entrei como cotista de Escola Pública no curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS. Sem as ações afirmativas, que mudaram a cara “branca e elitista” das Universidades brasileiras, eu, filho da COHAB, periferia de Porto Alegre, não estaria prestes a ser Doutor.

## RESUMO

A Tese reflete sobre descobertas e desafios de uma proposta pedagógica intitulada “Uma poética formativa em dança-teatro”, inserida num espaço de educação formal de Ensino Básico. O objetivo central é propor disparadores pedagógicos em dança-teatro a jovens do Colégio Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os disparadores consistem em formas de compor coreografias por meio da interação entre os estudantes e suas narrativas de vida. Os campos teóricos abrangidos no estudo são Composição Coreográfica, Pedagogia da Dança e Dança-Teatro e as autoras que inspiram a Tese são Lourence Louppe, Sayonara Pereira, Luciana Paludo, Claudia Gálhos, dentre outras e outros pesquisadores. A metodologia de pesquisa inspira-se em alguns procedimentos do conceito de pesquisa-ação, na qual somente através de uma proposta prática e diálogo entre pesquisadores e colaboradores surgem as possíveis descobertas do estudo. Como procedimentos metodológicos foram utilizados o levantamento do estado da arte sobre os campos de estudos apresentados aqui; a problematização escrita de tais conceitos; observação e vivência na Mimese companhia de Dança Coisa e um detalhamento reflexivo do pulsar da proposta pedagógica em dança-teatro do CAp. Espera-se que a poética formativa possibilite a jovens um contato artístico com suas narrativas de vida, o que poderá arquitetar uma forma de construção de conhecimento por meio de uma proposta pedagógica em dança-teatro.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Dança. Educação Pública. Juventudes.

## **ABSTRACT**

The Thesis reflects about the discoveries and challenges of a pedagogical proposal entitled "A formative poetics in dance-theatre" when inserted in a space of formal education. The central objective is to verify the effectiveness of pedagogical triggers in dance-theatre with young people in *Colégio de Aplicação (CAp) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. The triggers consist in ways of composing choreography through the student's contact with their life narratives. The theoretical fields covered in the study are Choreographic Composition, Dance Pedagogy and Dance-Theatre and the authors who inspire the Thesis are Lourence Louppe, Sayonara Pereira, Luciana Paludo, Claudia Gálhos, among others researchers. The research methodology is inspired in some points by the concept of action research, in which only through a practical proposal and dialogue between researchers and collaborators the possible discoveries of the study appear. In addition, methodological procedures were used to survey the state of the art on the fields of study presented here; the written problematize of such concepts; observation and experience in the Mimese dance company and a reflective detailing of the of the pedagogical proposal in dance-theatre on CAp. It is hoped that the formative poetics will enable young people to have an artistic contact with their life narratives, which could architect a way of building knowledge through a pedagogical proposal in dance-theatre.

**Keywords:** Dance Pedagogy. Public Education. Youths.

## RESUMEN

La Tesis reflexiona sobre los descubrimientos y desafíos de una propuesta pedagógica titulada "Una poética formativa en danza-teatro", insertada en un espacio formal de educación básica. El objetivo central es verificar la importancia de los disparadores pedagógicos en danza-teatro con jóvenes del *Colégio Aplicação (CAp)* de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. Los disparadores consisten en formas de componer coreografías a través de la interacción de los estudiantes con sus narraciones de vida. Los campos teóricos cubiertos en el estudio son Composición Coreográfica, Pedagogía de la Danza y Danza-Teatro y los autores que inspiran la Tesis son Lourence Louppe, Sayonara Pereira, Luciana Paludo, Cláudia Gálhos, entre otras y otros investigadores. La metodología de investigación se inspira en el concepto de "investigación en acción", en el que solo a través de una propuesta práctica y el diálogo entre investigadores y colaboradores surgen los posibles descubrimientos del estudio. Como los procedimientos metodológicos han sido: mapear el estado del arte en los campos de estudios presentados aquí; la problematización escrita de tales conceptos; observación y experiencia en compañía Mimese cia. de Dança Coisa y detalles reflexivos del pulsar de la propuesta pedagógica de danza-teatro en el CAp. Se espera que la poética formativa permita a los jóvenes hacer contacto artístico con sus narrativas de vida, que podrá traer a ellos una forma de construir conocimiento mediante una propuesta pedagógica en danza-teatro.

**Palabras clave:** Pedagogía de la Danza. Educación Pública. Juventudes.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Temas.....	60
TABELA 2: Currículo dos 5 e 6º anos do Ensino Fundamental.....	62
TABELA 3: Currículo dos 7 e 8º anos do Ensino Fundamental.....	64
TABELA 4: Base curricular do 1º ano do Ensino Médio.....	66
TABELA 5: Base curricular do 2º ano do Ensino Médio.....	68
TABELA 6: Base curricular do 3º ano do Ensino Médio.....	70
TABELA 7: Habilidades em Dança do 1º ao 5º.....	75
TABELA 8: Habilidades em Dança do 6º ao 9º.....	76
TABELA 9: Competências da Dança no Ensino Médio.....	78
TABELA 10: Habilidades para Arte no Ensino Médio.....	79
TABELA 11: Habilidades para Dança no Ensino Médio.....	80

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Espaço cênico com luzes. Fonte: Paula Martins.....	44
IMAGEM 2: Exercício <i>swing</i> de pernas. Fonte: Acervo da pesquisa.....	111
IMAGEM 3: Primeira cena. Fonte: Paula Martins.....	144
IMAGEM 4: Segunda cena. Fonte: Paula Martins.....	145
IMAGEM 5: Terceira cena. Fonte: Paula Martins .....	146
IMAGEM 6: Quarta cena. Fonte: Paula Martins .....	146
IMAGEM 7: Quinta cena. Fonte: Paula Martins.....	147
IMAGEM 8: Sexta cena. Fonte: Paula Martins .....	148
IMAGEM 9: Sétima cena. Fonte: Paula Martins .....	148

## SUMÁRIO

RESUMO .....	05
ABSTRACT .....	06
RESUMEN .....	07
LISTA DE TABELAS .....	08
LISTA DE IMAGENS .....	09
<b>O MENINO NUM DE VIR DE PESQUISA/VIDA .....</b>	<b>11</b>
<b>1. UMA POÉTICA FORMATIVA EM DANÇA-TEATRO .....</b>	<b>25</b>
1.1 Uma inspiração em Pina Bausch.....	33
1.2 O caminhar metodológico.....	42
1.3 Aproximações com a legislação .....	49
1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	49
1.3.2 Lições do Rio Grande .....	57
1.3.3 Base Nacional Comum Curricular .....	71
<b>2. PEDAGOGIAS PARA CRIAR .....</b>	<b>82</b>
2.1 Para embasar meu ensino de criação .....	83
2.2 Improvisação e aquisição de vocabulário na cia. Mimese .....	86
2.3 Notas acerca do conceito de narrativas (auto)biográficas .....	96
<b>3. A AÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO .....</b>	<b>105</b>
3.1 Diário de campo .....	106
3.1.1 Dissipando tensões e afinando interesses .....	106
3.1.2 Contracenar e estar presente cenicamente.....	108
3.1.3 O jogo teatral das fichas.....	109
3.1.4 Da dança livre ao “bailinho” .....	111
3.1.5 Uma introdução à dança contemporânea.....	112
3.1.6 A aula estava <i>TOP</i> .....	115
3.1.7 O prazer da dança aliado à improvisação .....	116
3.1.8 Narrativas (auto)biográficas na dança-teatro.....	119
3.1.9 “O que eu amo sem medo?” .....	120
3.1.10 Acordos e compromissos .....	124
3.1.11 “Como eu me vejo?” .....	127
3.1.12 Marco inicial da criação cênica coletiva.....	132
3.1.13 Abrindo a sala de aula para ouvir opiniões.....	134
3.1.14 Quando o diretor olha a cena de fora .....	137
3.1.15 Luz, câmera e dança .....	141
3.1.16 Rastros da experiência .....	149
3.2 Um olhar às juventudes com as quais convivi .....	151
<b>ONDE CHEGAM OS PASSOS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
APÊNDICE I – Projeto enviado à Comissão de Pesquisa .....	171
APÊNDICE II – Plano de ensino da disciplina .....	181
APÊNDICE III – Modelo de termo de participação .....	182
APÊNDICE IV – Avaliação trimestral dos alunos frequentes.....	183

O MENINO NUM DEIR DE PESQUISA/MDA



O menino quer dançar. Em cada brincadeira, ele busca formas de dançar o seu tempo. Dança<sup>1</sup> sozinho, na segurança do seu quarto, com a porta fechada, para que seus pais não o vejam, ou nos corredores do prédio em que mora. Quando o menino olha suas solidões percebe que muitas vezes as compartilha com a dança, com o impulso de mover seu corpo através dela.

Ao vasculhar seu baú de memórias, o menino recorda que, com menos de seis anos, caminha às pressas ao Pronto Socorro da cidade de Porto Alegre, vai amparado por sua mãe. Isso porque o menino resolve dançar em cima de uma caixa de papelão que outrora abrigava um fogão. Mas, no momento da queda, a caixa está repleta de roupas usadas; onde se criou uma plataforma.

O menino, como sempre muito engenhoso, coloca as roupas de sua mãe e transforma esse lugar em um carro alegórico de carnaval, no qual ele imagina ser uma passista, sambando e sendo ovacionada pela arquibancada. O lúdico do momento acaba quando ele se desequilibra, cai da caixa/carro alegórico e bate com a cabeça na quina da cama de seu quarto. É aí, que entra a mãe, atenta a seu filho, e leva seu “Nenê” ferido na cabeça numa jornada de ônibus da zona sul da cidade até o bairro Bom Fim. Sim, a mãe do menino o chama de Nenê. É lindo pensar que ela sabia que ele estava dançando num carro alegórico. Hoje o menino é um homem, mas a cicatriz que vive nele o faz lembrar daquele dia dançante, que terminou no Pronto Socorro da cidade.

Outras lembranças dançam no imaginário do menino. As vivências dançantes, antes restritas ao quarto e aos corredores do prédio, tomam outros rumos quando ele entra no grupo de dança da escola Leocádia Felizardo Prestes, no bairro Cohab Cavalhada, periferia de Porto Alegre. Ele dança nesse espaço dos 11 anos até os 17 anos. Porém, ainda com 11 anos é convidado a ser bolsista em uma academia de dança, onde aprende *Ballet* e *Jazz*. Apresenta coreografias e recorda com um intenso afeto do dia em que sua mãe vai ao teatro da Assembleia Legislativa Dante Barone, no centro da capital gaúcha, para ver sua apresentação acompanhada do irmão mais velho do menino. Aquela mulher de sorriso sempre amoroso é sua grande

---

<sup>1</sup> A palavra dança aparece no texto com a inicial maiúscula, quando diz respeito a componentes curriculares e cursos em instituições de ensino. Adoto a mesma forma para mencionar disciplinas como Educação Física, Artes Visuais, dentre outras.

incentivadora para arte na vida. Ah, foram inúmeros os “sim” que ele ouviu dessa doce mãe. Outra história pitoresca envolvendo o menino e a dança ocorre quando ele participava do grupo de *Ballet*, a professora consegue com que todas e todos fossem apresentar coreografias em um festival de dança em São Paulo. E por um “segredo” que o envergonhava, o menino guarda para si a vontade de dançar e não vai mais aos ensaios, conseqüentemente, não viaja. O menino não sabe lidar com o fato de chupar bico aos 12 anos. E por ser diferente, deixa a dança por alguns pares de anos.

Aos 22 anos, os acasos da vida levam o menino ao encontro da academia de dança de sua infância e início da juventude. Muita coisa acontece no decorrer do tempo. Ele participa de um grupo de Teatro, viaja pelo Brasil, mas havia algo com a dança que ainda pulsava. Assim, ele começa as aulas de *Jazz* novamente. Um dia, caminhando pela orla do Guaíba na zona Sul de Porto Alegre, ele se depara com o prédio de uma escola de dança que oferecia bolsas de estudos para rapazes, e, de imediato, joga-se na oportunidade de dançar todos os dias da semana. No Centro de Arte de Porto Alegre, dirigido por Aldo Gonçalves<sup>2</sup>, o menino vive um momento de resgate consigo. Mas, passados dois anos, ele percebe que o *Ballet* e o *Jazz* não são as vertentes da dança que mais o movem. Ao ouvir o menino, Gonçalves consegue que ele ganhe uma bolsa no curso de dança contemporânea de Eva Schul<sup>3</sup>.

A dança contemporânea representa para o menino um lugar de aconchego, de descoberta e de possibilidades. Ele não havia sentido seu corpo de forma tão sensível antes, mas seus estudos em Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o fizeram mais uma vez pausar seu caminho dançante. Isso porque o menino acredita que cursar Licenciatura em Teatro é um caminho para viver de Arte no Brasil, bem como usufruir de um direito seu ao entrar no Ensino Superior por *cotas sociais* destinadas a estudantes que cursam todo o Ensino Básico em escolas públicas.

O ciclo de reviravoltas na vida é surpreendente e a dança mais uma vez clama para adentrar no cotidiano do menino. Ele realiza estudos a partir de um

---

<sup>2</sup> Professor de dança, coreógrafo e diretor de espetáculos, reconhecido na cidade como um grande nome da dança *Jazz*. Possui mais de 20 anos de carreira.

<sup>3</sup> Professora, bailarina e coreógrafa. Dedicada desde os 16 anos à Dança, tendo tido contato com o *New York Citty Ballet*, George Balanchine e Hanya Holm. Atualmente, dedica-se à criação de espetáculos e aulas de dança.

intercâmbio na Universidade Técnica de Lisboa, depois de um processo de seleção difícil, e lá cursa um semestre no curso de Dança. Um momento de sonho, mas requer desapego, pois ele fica um longo período longe de sua mãe. A comunicação, por telefone, somente uma vez por semana, repetidas vezes, é banhada em lágrimas de saudade de ambos os lados, mas a mãe sabia que o filho vive algo único do outro lado do oceano.

A vivência com dança em Lisboa traz uma promessa na mala do menino: não se separar mais do ato de dançar. Em seu último ano de faculdade, ele vive trocas e produção de desejos no Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre (GED). Naquele momento, o desejo por profissionalização nasce, mas o registro profissional só acontece dois anos mais tarde. Porém, o ano é encerrado com um desafio que marcará o menino, o espetáculo de finalização do GED, uma releitura da Sagração da Primavera. A mãe está presente na estreia e vibra com o trabalho ao lado de sua irmã, tia do menino.

No mesmo ano, o menino apaixona-se pelo trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch e toma seu legado como tema de pesquisa em sua monografia em Teatro; e anos mais tarde no Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas<sup>4</sup>. A poética de Bausch move o menino a lugares não conhecidos. Isso porque a coreógrafa busca potencializar em cena a humanidade de seus bailarinos. O espaço acadêmico torna-se uma possibilidade de equilíbrio entre o ser e o ter, pois ali o menino já compreende que viver de arte é uma tarefa árdua, portanto, investe na docência como forma de fazer coisas que realmente o movem na vida.

O ano de 2017 reserva uma surpresa. O menino entra para o elenco de uma companhia de dança contemporânea, e, em contato com Luciana Paludo ele não é mais o mesmo. O olhar filosófico e generoso da diretora da companhia de dança empodera o menino a ver-se como dançarino e a construir mundos com seus movimentos; algo que reverbera em muitos campos da sua vida. Ainda nesse ano, o menino participa de um processo seletivo para professor substituto no curso de Dança da Universidade Federal

---

<sup>4</sup> Títulos: “Um despertar para dança-teatro” (TCC), orientação de Suzane Weber. “Dança-teatro com jovens: uma proposta pedagógica inspirada nos modos de criação de Pina Bausch”, orientado por Vera Lúcia Bertoni dos Santos (Dissertação).

de Pelotas. Em sua prova didática discorre sobre a composição coreográfica de Bausch como construção de conhecimento, sendo aprovado, porém, em terceiro lugar, não foi chamado para dar aulas.

Em 2018, o mundo pausa por alguns momentos para o menino. Lembram daquela mulher forte e amável que caminhara com ele desde sua gestação? Ela cumpre sua missão nessa vida. Vai dançar em outros palcos, mas seu amor está com o menino em cada passo na vida e em sua dança. Ele promete que cada vez que subir no palco estará emanando e produzindo amor à sua mãe. Ela adora ir aos teatros ver seu nenê representar e dançar. E antes de sua partida, o menino acredita que ela faz um arranjo com seus Orixás, sua Nossa Senhora da Aparecida, seu Krishna; para que o menino tenha com o que sonhar após sua transcendência. O concurso que o menino passa em terceiro lugar o chama para ser professor de Dança por dois anos.

No ano presente, o menino caminha para o final da escrita em palavras de uma Tese, tarefa árdua. Porém, ele compreende sua escrita como um fixar de passos na terra, para que suas ideias transcendam essa vida e possam seguir dançantes na leitura de outras pessoas. Contudo, demasiadas vezes, o menino se pergunta qual a Tese que ele está criando e defendendo. As respostas são inúmeras, mas a que mais pulsa em seu ser é a ideia de que a dança-teatro de Bausch é um elemento da pedagogia da dança e que pode respirar dentro de um espaço público de ensino. Ou seja, o menino acredita que seu trabalho pode contribuir à educação de jovens ao conhecerem através da poética-formativa em dança-teatro formas artísticas de beber suas histórias de vida.

O personagem deste preâmbulo é Jeferson de Oliveira Cabral, filho de Maria Doroti de Oliveira Cabral, que decidiu compartilhar sua narrativa (auto)biográfica em forma de conto no início de sua Tese em Artes Cênicas, partindo de uma história individual para possibilitar o olhar de como a dança se emaranha à vida do menino. O mundo é repleto de pessoas e esta narrativa é somente mais uma entre tantas, mas que possibilita mirar algo que poderia passar despercebido.

Tendo contado alguns fatos e enfatizado detalhes dançantes da minha vida, dou um primeiro passo neste texto, entrando em cena na escrita, na condição de criador, que busca tecer uma relação com o próprio dançar. Uma

forma singela de visualizar movimentos da vida em uma rede de lembranças e reflexões que me permitem olhar a coreografia de minha trajetória como bailarino, ator, professor e pesquisador. Tantas facetas, muitos de mim, que almejo, mostrar pulsando juntas no texto; assim como um grupo de pessoas faz quando dança em um grande palco. Ou seja, com esta proposta, busco promover que cada pessoa mostre seu dançar. E na tessitura de minhas palavras pretendo fundir e mostrar a potência desse conjunto de forma uníssona, mas também olhando suas particularidades.

O segundo passo é equilibrista. Remete a um equilíbrio entre paixões. Desde criança o mover dançante perpassa meus caminhos, seja na escola de dança ou no espaço restrito do meu quarto. Seja no desejo por fazer teatro e lograr formação nessa área como profissão, juntamente com a docência, ou, nos encontros “dancísticos” em montagens de espetáculos de dança e espaços de formação práticos nos quais mergulhei.

O terceiro passo foi dançar-me. O tempo trouxe-me certo empoderamento em relação ao campo de conhecimento da dança. O tempo a que me refiro é a imersão em experiências que me deram emancipação para ver e respeitar-me como ser dançante. Há alguns anos caminho para esse entendimento, que nos dias atuais pulsa forte em mim. E percebo que algumas situações colaboraram para isso. Citarei as mais relevantes.

A vivência que passei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possibilitada pela pesquisa que culminou em minha Dissertação, que possuiu a dança-teatro como foco de investigação. Meu principal desejo era ver-me como um docente da área da dança, para com isso provocar jovens de um espaço não formal de ensino a moverem-se no caminho de fusão que concebi entre a dança-teatro e a pedagogia, por meio de uma prática pedagógica em dança-teatro com inspiração Bauschiana<sup>5</sup>.

Ao final do trajeto percorrido no Mestrado, por um “acaso”, me interessei pelo trabalho da coreógrafa, bailarina e professora Luciana Paludo, quando, em abril de 2017, ingresso como bailarino na Mimese Companhia de Dança-Coisa,

---

<sup>5</sup> No decorrer do estudo, a dança-teatro foi compreendida como possibilidade educacional às artes cênicas. Um dos objetivos visava a criação de uma prática pedagógica com inspiração no trabalho de Bausch.

sob sua direção. Tal “lugar” representa para mim um espaço de (auto)conhecimento do meu dançar.

Os ensaios são imersos em uma atmosfera de generosidade com o mover de cada pessoa e aquisição de vocabulário. Ouso dizer até mesmo que ocorre uma redescoberta e partilha dos movimentos da diretora para a companhia, pois há história em sua poética de dançar. Logo, viver esse lugar tece em mim o entendimento de que sou um corpo dançante potente. Esse processo de aceitação culminou em uma defesa de dissertação performática, na qual dançava e transitava entre explicitar as descobertas da pesquisa e ações prático-performativas tanto com os jovens que partilhei, em espaço não formal, a proposta pedagógica em dança-teatro, como na performance artística que caracterizou a defesa.

O final do Mestrado reforçou meus vínculos e desejos pela docência. Dessa forma, participei de concursos para professor de Dança e Teatro que representavam e representam os passos que quero trilhar. A trilha desejada está relacionada com a partilha e provocação de pessoas em situação escolar que tenham relações com a dança por meio de uma prática formativa em dança-teatro, o que está intimamente ligado com as premissas da minha investigação no Doutorado.

Na minha Tese de doutoramento reflito sobre a inserção de uma prática formativa de dança-teatro, processada num determinado espaço formal de Ensino Público, tal seja, o Colégio de Aplicação (CAp)<sup>6</sup> da UFRGS, na intenção de problematizar diversos aspectos evidenciados no encontro do projeto com a escola. Alguns aspectos que serão discutidos cercam os temas da aceitação da proposta pelos alunos e pelo CAp, sua relação com o ambiente de ensino e suas atividades, bem como o envolvimento dos participantes (jovens estudantes) com disparadores pedagógicos em dança-teatro, que buscam tratar suas narrativas pessoais como (auto)biografia para criação de coreografias.

---

<sup>6</sup> O CAp foi concebido e criado como proposta de ensino para o diálogo entre a Universidade e sua comunidade, mais especificamente estudantes do Ensino Público. A relação estabeleceu-se através dos estágios de docência dos graduandos da instituição, no ano de 1954, como uma extensão do curso de Filosofia. Porém, em 1971, sua coordenação passa para Faculdade de Educação. A situação permaneceu assim até o ano de 1996, quando o prédio localizado na entrada do Campus do Vale (na Avenida Bento Gonçalves, bairro Agronomia, da cidade de Porto Alegre) foi entregue à comunidade da UFRGS (LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 209-210).

O professor de dança em mim pulsa. Quer dançar. Quer provocar a dança de outras pessoas. Quer mostrar que todos podem se mover com inspiração na dança, que suas histórias de vida podem gerar coreografias e que partir do ato de coreografar é possível tecer caminhos de produção de saberes sobre quem se é.

Assim, apresento o questionamento central do estudo: que relações podem ser estabelecidas a partir de uma proposta pedagógica em dança-teatro, com foco no uso de narrativas pessoais como disparadores pedagógicos de criação em dança, no contexto público de Ensino Médio?

A inquietação tornou-se algo importante no meu caminho de pesquisa porque articulo premissas para criação de uma pedagogia para dança-teatro. A proposta de desenvolver um trabalho com inspiração na vertente alemã da dança contemporânea no contexto escolar brasileiro configura uma contrapartida à sociedade em que vivo. Ademais, possibilita estabelecer diálogo entre os elementos curriculares do espaço formal de ensino e poéticas formativas em dança.

Desse modo, meu objetivo principal é propor uma metodologia para o ensino de dança-teatro na Educação Básica. Como objetivos específicos destacam-se: refletir acerca da relação entre discentes do Ensino Médio (do CAP) e a instituição escolar (sua estrutura e funcionamento), perante a vivência de uma poética formativa em dança-teatro; experimentar elementos pedagógicos da dança-teatro que favoreçam interações dos estudantes entre si e suas narrativas (auto)biográficas; realizar experiências formativas de dança-teatro; ampliar o diálogo entre a Universidade e o CAP; proporcionar diálogos entre Artes Cênicas, Educação e Filosofia, e contribuir para novas poéticas de ensino e aprendizagem às artes da cena, em especial, à criação em dança<sup>7</sup>.

A ideia motora da pesquisa é refletir acerca da relação dos discentes com suas narrativas pessoais, por meio de experiências formativas de composição coreográfica em dança-teatro, que aconteceram no CAP de março a julho de 2019. Assim, o uso de narrativas como elemento de criação coreográfica, dramatúrgica e cênica constitui um aporte à construção de

---

<sup>7</sup> A referida criação foi registrada num documentário intitulado “Dança-teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS”. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HtkcMR\\_6n1I](https://www.youtube.com/watch?v=HtkcMR_6n1I)

saberes na dança-teatro, revelando-se fundamental ao levantamento das minhas hipóteses a respeito de uma pedagogia experimental a essa vertente artística.

Outro aspecto importante do trabalho desenvolvido é a estreita ligação entre as experiências formativas e a construção de saberes sobre si (JOSSO, 2010). Sob esse aspecto, aposto numa educação sensível, em cidadãos mais sensíveis a si, ao outro e ao mundo que habitam. Entendo que uma formação em conexão com a ideia de (auto)biografia possibilita aos sujeitos da relação educativa partilhar outras possibilidades de reflexão diante de artefatos de suas histórias de vida.

Sendo assim, justifico o trabalho formulando alguns dos muitos questionamentos que me movem como artista, docente e pesquisador no âmbito da academia; e estabeleço, nos parágrafos que seguem, uma passagem reflexiva pelos aportes teóricos e artísticos que fundamentam o estudo.

Para efetivar a pesquisa inspirei-me em alguns aspectos da metodologia de pesquisa-ação, visto que, pensar a pesquisa através de uma ação me impulsiona a compreender que ela não acontece sem pessoas que possam agir dentro de seu universo, para além do pesquisador, das orientações que acata ou dos procedimentos que adota. Nesse caso, para além até mesmo do âmbito da pós-graduação, visto que as ações da pesquisa, embora localizadas na Universidade pública, abarcaram o Ensino Médio. Isso fez com que os procedimentos metodológicos fossem parte fundante do estudo. Darei atenção à metodologia da investigação no capítulo um.

Deste modo, opto, inicialmente, por evidenciar as particularidades de cada um dos eixos teóricos da pesquisa, são eles: o conceito de narrativa (auto)biográfica em cena; a composição coreográfica da dança-teatro de Pina Bausch; e a poética formativa em dança-teatro.

Início pela noção de narrativa, na intenção de problematizá-la e dar a compreender sua funcionalidade no trabalho. Na perspectiva que pretendo enfatizar, o ato de narrar configura-se como uma forma de criação de discurso sobre os acontecimentos vivenciados e de invenção de um olhar sobre o estar no mundo. Tal olhar passa pela compreensão do ambiente social que vivemos,

ou seja, por uma visão mais geral da sociedade, mas se relaciona também às particularidades da narrativa de vida de cada sujeito.

As chamadas “grandes narrativas” constituem-se pela história nelas impregnada, caracterizando um acesso à memória coletiva. Mas são os relatos pessoais, as chamadas “micro ou pequenas narrativas”, frutos das memórias e relatos individuais, que interessam particularmente ao trabalho que desenvolvo junto aos jovens participantes do processo formativo em dança-teatro.

Compreendo a memória diretamente ligada à narrativa e ao conhecimento, pois o compartilhamento memorial se dá em parte considerável pela narração, na invenção ou reconstrução do presente, que é feita ao se contar determinado acontecimento sobre algo a alguém.

Dentre diversos autores que atualmente se dedicam a compreender o ato de narrar como construção de conhecimento, destaco a pesquisadora francesa Marie-Christine Josso, referência mundial nos estudos acerca das histórias de vida; e alguns importantes pesquisadores brasileiros, como Elizeu Santos e Gislaine de Araújo Alves, que se utilizam do conceito de narrativa (auto)biográfica para discorrer acerca da formação de professores em suas relações com a docência, buscando entender o trajeto e a criação de didáticas de ensino a partir das experiências de vida.

Alio-me aos estudos de Josso (2007), que defendem uma formação do sujeito a partir do reconhecimento das histórias de vida que o constitui. Através do processo de interação com suas narrativas, o sujeito institui uma relação com seu espaço de criação de subjetividades.

Para Josso (2007), a narrativa é parte constitutiva da memória, pois é através dela que a memória é compartilhada. Nessa perspectiva, a autora propicia uma compreensão de reinvenção de si a partir do contato do sujeito com suas narrativas, com suas formas de contar-se. A criação das narrativas está ligada à construção de conhecimento advinda dessa prática.

Alinhada aos preceitos teóricos de Josso, Alves (2015, p. 9) amplia a compreensão do trabalho com elementos (auto)biográficos:

O estudo (auto)biográfico mostra ser um método que permite revelar e compreender o sujeito e suas significações com relação às próprias construções e trajetórias de formação pessoal e profissional, através das narrativas orais ou escritas, documentos pessoais, diários íntimos ou diários de formação.

Tais estudos fundamentam meu olhar ao conceito de histórias de vida. Desse modo, estabeleço vínculo com a ideia de (auto)biografia, ou seja, com narrativas cotidianas individuais. A partir do contato com as narrativas há um entendimento de sua potência como possível elemento de criação cênica. No subcapítulo dedicado ao tema apresentarei outros autores e aprofundarei as discussões. A relação da dramaturgia com depoimentos pessoais inspira-me a refletir sobre o “entre” existente em um sujeito que não se permitiu ou teve possibilidade de contato poético com fragmentos de suas histórias e a oportunidade de criação desse elo, vislumbrando a invenção de subjetividades. Aprofundar a criação de uma poética formativa vinculada a esse modo de conceber a cena contemporânea constitui um desejo primordial na Tese.

Outro aspecto a enfatizar no meu estudo é o processo de criação e aprendizagem em dança-teatro, mais especificamente o legado da coreógrafa, pedagoga e diretora alemã Pina Bausch (1940-2009). A poética de Bausch caracteriza-se por um processo cênico ligado a improvisações realizadas pelos integrantes da sua companhia, capaz de aguçar, provocar, invocar narrativas de vida, potencializando seus sentidos no espaço de criação e ensaio.

Nos processos de criação desenvolvidos junto à sua companhia, *Tanztheater Wuppertal* (dos anos de 1983 até 2009), a coreógrafa instaurava um ambiente de contato com artefatos narrativos (auto)biográficos. Nas palavras da pesquisadora Carla Lima (2007, p. 29):

Interessa a ela [Bausch], principalmente, a forma como os sujeitos tecem a própria história, presente nas lembranças, mas também naquilo que não faz imagem, nem lembrança e, no entanto, marca o corpo formatando músculos, direcionando ossos, definindo as maneiras de pisar e de construir por meio dos pés, o caminhar e o movimento. Marcas que desenham no corpo afeto e história e que interferem na maneira como caminhamos na vida ou em como reagimos a ela.

O fazer artístico de Bausch compreende, dentre vários outros aspectos estéticos e técnicos, uma profunda conexão entre as histórias de vida dos integrantes do seu elenco aos espetáculos. Nos processos de ensaio da coreógrafa observa-se uma escolha por criar as coreografias e discursos cênicos a partir de improvisações do elenco sobre suas próprias histórias. Tais improvisações aconteciam após um momento de questionamento de Bausch

sobre a vida cotidiana das pessoas envolvidas na criação. Nesse processo, as cenas improvisadas não se restringem a qualquer vertente artística, e possibilitam aos seus criadores recorrer a referências advindas da dança, do teatro, da performance<sup>8</sup> e da música. Dessa forma, Bausch e seu grupo delineavam uma cena espetacular, levando para o palco narrativas de vida dançadas e encenadas, sob o crivo da sua sofisticada ótica artística.

O estudo apurado sobre os processos de criação de Bausch motivou reflexões acerca das possibilidades de transposição desses elementos de criação da coreógrafa, que nomeio “disparadores pedagógicos”, para uma “poética formativa em dança-teatro”.

Nesse sentido, cabe salientar que a minha dedicação ao estudo da dança-teatro remonta alguns anos de prática e reflexão como bailarino, professor e pesquisador, o que me levou, a partir do ano de 2015, quando ingressei no Mestrado em Artes Cênicas da UFRGS, a desenvolver estudos e projetos em torno de um tema que denominei “por uma pedagogia para dança-teatro”. Nessa trajetória, tive oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema, qualificar significativamente a minha ação pedagógica e publicar diversos artigos em periódicos da área de Artes Cênicas (dentre eles a *Urdimento*, a *Cena* e a *Revista da Fundarte*)<sup>9</sup>, intensificando a minha inserção no campo e estabelecendo diálogos frutíferos com pesquisadores e professores interessados nas relações entre dança e pedagogia.

Numa retomada das noções trabalhadas na Dissertação e retomadas nesta Tese, considero que: os “disparadores pedagógicos” em dança-teatro visam parte da construção da poética formativa, que é composta por improvisações teatrais, por estratégias para composição em dança e pelo uso da palavra com ou sem a presença de texto dramático, ocasionando momentos de produção de narrativas (auto)biográficas por meio de improvisações em ambas as áreas artísticas citadas; ao passo que a “poética formativa em dança-teatro” organiza-se na fusão de elementos da pedagogia do teatro e da

---

<sup>8</sup> No decorrer do texto, usarei o termo *performance* também como sinônimo de apresentação.

<sup>9</sup> CABRAL, Jeferson de Oliveira Cabral. SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Notas sobre a Teatralidade na Obra de Pina Bausch. **Revista da Fundarte** nº 37, 2019.

\_\_\_\_\_. Uma prática performática na dança-teatro: o uso de experiências pessoais como dramaturgia e como processo formativo. **Revista Urdimento** nº 28, 2017a.

\_\_\_\_\_. Experiência e Narração: reflexões a partir do documentário de dança-teatro *Sonhos em Movimento*. **Revista Cena** nº 22, 2017b.

dança, compondo uma proposta pedagógica e metodologia de ensino híbrida, conectada aos modos de criação da cena contemporânea.

A partir dos estudos realizados entendo que trabalhar a partir de narrativas (auto)biográficas através da poética em dança-teatro implica vivenciar uma metodologia de ensino ligada a premissas da cena contemporânea, que compreendem o artista como propulsor da criação, de suas demandas, emancipando e democratizando seu *status* de criador. No contexto do estudo, as narrativas (auto)biográficas na cena só existem pela ação da poética formativa, e o uso de narrativa como disparador pedagógico de criação em dança-teatro é o que leva a pensar na formatividade da (auto)biografia na construção de cenas.

Dessa forma, escolhi como eixos teóricos do estudo os conceitos de narrativa autobiográfica, dança-teatro e composição coreográfica, explicitarei brevemente cada um deles nesta introdução, deixando margem para aprofundá-los no decorrer dos capítulos, nos quais, tendo definido esses eixos teóricos, procederei ao levantamento do estado da arte de cada eixo, na busca de exaltar suas particularidades e destacar possíveis entrelaçamentos com a minha pesquisa.

Nos estudos de doutoramento e no diálogo com a professora orientadora da Tese, evidenciou-se a necessidade de desenvolver a chamada poética formativa de modo experimental. A ideia era ampliar o estudo e fortalecer a investigação refletindo sobre a dança-teatro de forma a aliar aspectos teóricos a vivências práticas. Já a escolha por realizar a parte prática da pesquisa no CAP da UFRGS correspondeu a uma vontade antiga, surgida nos estágios de docência que realizei ao longo do Curso de Graduação de Licenciatura em Teatro (2011-2014). Na ocasião, tendo optado por estagiar em escolas da Rede Municipal e Estadual, acabei por abrir mão da oportunidade de atuar no CAP, instituição geralmente requisitada para os estágios dos licenciandos em Teatro e Dança da UFRGS.

Expostos os aspectos gerais, explicito que a presente Tese é composta por três capítulos. No primeiro, exponho as bases teóricas e práticas da chamada “poética formativa em dança-teatro”. Assim, justifico a inspiração do trabalho na dança alemã, representada pela dança-teatro, e explicito a escolha pelo uso de dramaturgias contemporâneas nas artes da cena, mais

especialmente, na criação em dança por meio de experiências biográficas. Apresento, ainda, a metodologia e as etapas da pesquisa; e estabeleço fricções entre as premissas de minha proposta pedagógica e a legislação em Dança no Brasil, representada pelos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Lições do Rio Grande do Sul.

No capítulo dois discorro sobre referenciais pedagógicos para composição em dança, bem como, relato algumas experiências pessoais como membro numa companhia de dança, analisando as reverberações dessa atividade na minha proposta de poética formativa em dança-teatro.

O último capítulo apresenta o registro e problematização da parte eminentemente prática da pesquisa, tendo em vista o propósito de evidenciar as reações e relações propiciadas pela proposta e formular possíveis respostas aos questionamentos norteadores do estudo. Ou seja, traz, por assim dizer, os “rastros” da experiência da dança-teatro no Ensino Médio. Discute-se, ainda, alguns escritos de teóricos que dedicam seus estudos ao tema “juventudes”, na intenção de ampliar a compreensão da realidade na qual se inserem os estudantes participantes.

A finalização da Tese acontece de forma sensível ao trazer, mais uma vez, a metáfora do pesquisador como menino, que expõe a relação entre sua pesquisa e sua vida. Nesse momento, são apresentadas as etapas da investigação realizadas, desde o momento da entrada do autor no curso de Doutorado, até suas conclusões do processo de escrita da Tese, que apresentam as possíveis mudanças em sua formação a partir da pesquisa, que passa, agora, a permear esse texto.

UMA POÉTICA FORMATIVA EM DANÇA-TEATRO



Começo a delimitar meus desejos na investigação com o capítulo que se inicia, no qual apresento o detalhamento do que concebo ser uma poética formativa e sua relação com premissas de criação em dança-teatro. Busco estabelecer relações entre aspectos teóricos e práticos da proposta, gerando uma discussão sobre a metodologia de pesquisa, tendo por base determinados princípios do conceito de pesquisa-ação.

Minha ideia inicial era apresentar a dança-teatro aos estudantes participantes da pesquisa, trazendo elementos fundamentais da sua prática adaptados ao contexto escolar, entretanto, o fato da minha experiência prática como dançarino ter se dado de forma híbrida, ou seja, não propriamente pautada pelos ensinamentos de Bausch, acabou motivando uma espécie de transposição dessa vertente da dança. Dessa forma, assumo minha inspiração na transposição do legado de Bausch através do que nomeio “poética formativa em dança-teatro”, que entendo representar uma pedagogia para o ensino de dança.

Oportunamente, emprego o termo “poética” no meu trabalho a partir da compreensão que possuo sobre ele: noção ligada, por sua vez, ao modo de produção de diversos campos da arte. São elementos que compõem estratégias para materializar o que se concebe no plano das ideias, ou seja, a estética. Sob essa ótica, pensar a poética de determinado evento artístico, por exemplo, implica refletir sobre as ideias do coletivo, artista ou movimento que o concebeu, bem como sobre as formas que tomaram corpo e formaram sua cena, coreografia, exposição, dentre outras formas, espaços e modos de fruição artística.

A bailarina e pesquisadora Mônica Dantas (1999) relaciona o termo poética à concepção de “fazer” na dança, considerando as novas descobertas do “fazer” como poéticas distintas de criação para esse campo. Tendo por base esse e outros referenciais, a proposta formativa em dança-teatro concebida a partir das experiências refletidas nesta Tese é entendida como uma poética através da qual busco pensar modos de fazer em dança ligados à ideia de formatividade.

A noção de formatividade foi incorporada à minha pesquisa a partir da necessidade de compreender a proposta pedagógica em dança-teatro a ser desenvolvida no meio escolar como parte integrante de um processo mais

amplo, de formação individual e coletiva dos estudantes envolvidos, o que motivou diversas leituras e estudos multidisciplinares. Nesses estudos, identifiquei um conceito cunhado pelo filósofo italiano Luigi Pareyson, acerca do que poderia ser formatividade em arte. Pareyson (1993) criou um modo para compreensão do que está para além do fruir em artes. Sua concepção filosófica consiste no ato de entender que a existência de um elemento artístico (obra de arte) necessita de um ato anterior a ele, que é a sua construção; alguém que forme esse produto artístico. Pareyson denomina o ato anterior de formatividade, que segundo ele, consiste na “união inseparável entre a produção e invenção”. Nessa perspectiva: “‘Formar’ significa [...] ‘fazer’ inventando ao mesmo tempo ‘o modo de fazer’” [...] (PAREYSON, 1993, p. 13). “Em síntese, formar significa por um lado fazer, executar [...], encontrar o modo de fazer, inventar, descobrir, figurar, saber fazer; de tal maneira que a invenção e produção caminham passo a passo” (PAREYSON, 1993, p. 60).

A partir dos estudos de Pareyson, interpreto a noção de “invenção” como um ato artesanal individual de quem faz o processo de criação; e considero que um ato de criar em arte é formativo somente quando o resultado é inventado, sem a imposição externa de regras, o que delimita a importância da invenção de um processo de formação. E transponho a concepção do filósofo para o ambiente da educação em dança, inspirando-me nela para caracterizar a minha proposta pedagógica como formativa.

Sob essa perspectiva, a poética formativa em dança-teatro intenta o compartilhamento com outras pessoas em espaço escolar, buscando contribuir na formação dos envolvidos num amplo sentido. Considero a formatividade na dança-teatro como um fazer embasado em inspirações teóricas que reinventam e ampliam formas de entender a própria dança-teatro. Um olhar artesanal, criado por meio de ações práticas que concebem premissas de criação para pedagogia da dança, descortinando fronteiras entre o universo da dança e do teatro.

No decorrer do trabalho desenvolvido junto aos estudantes do CAp, fomos inventando o que seria a poética formativa em dança-teatro, ainda que, previamente ao início da nossa interação, eu a tivesse planejado em detalhes. O convívio dos jovens entre si e com a proposta materializou a ideia de invenção, revelando o teor formativo da experiência. Para além dos teóricos

que embasaram a proposta, fomos contemplados com um genuíno trabalho de invenção, revelador de um espaço de formatividade em arte.

Evidentemente, essa incursão da proposta entre jovens no sistema escolar não se fez isenta de conflitos, pelo contrário, o convívio, e o próprio trabalho, foram cercados de desafios, iniciativas frustradas, recuos e adaptações ao contexto da escola pública, à realidade dos estudantes e às limitações do próprio pesquisador.

Tendo explicitado por alto as inspirações teóricas fundantes da minha pesquisa, saliento que a proposta pedagógica aqui delineada não caracteriza um modelo fechado ou uma sequência estanque de atividades, ou mesmo um método a ser seguido. Vislumbro a possibilidade de que cada docente que com ela se depare possa transpor seus princípios e práticas à realidade da sua sala de aula e a desejos dos seus sujeitos, tendo em vista as características e peculiaridades de cada espaço de ensino e aprendizagem.

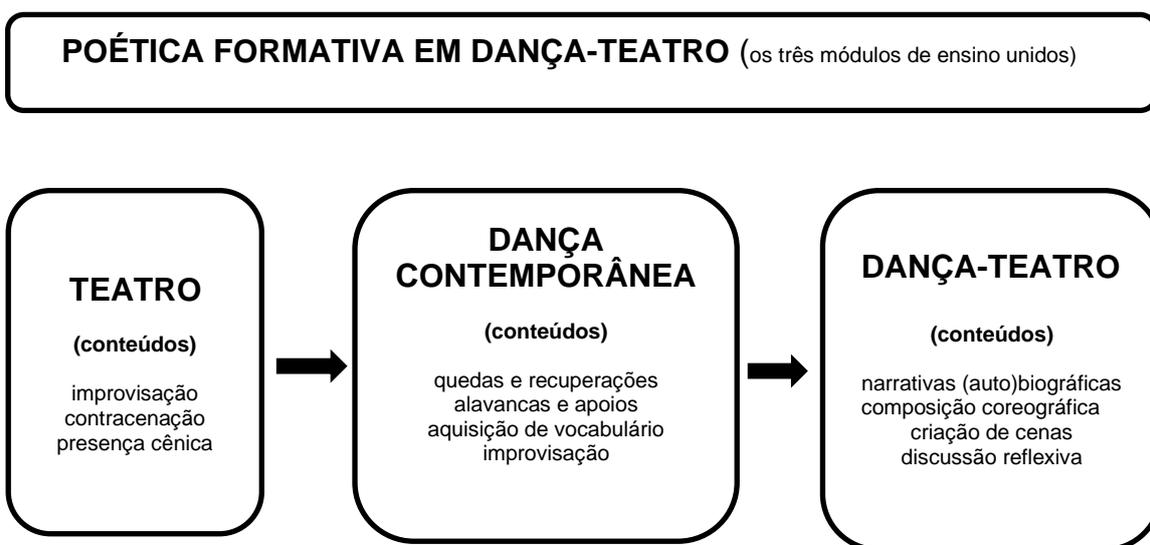
Dessa forma, exponho e problematizo o plano de ensino concebido e implementado, cuja ementa tinha em vista proporcionar aos estudantes do CAP uma experiência artística coletiva sensível, amparada na poética formativa em dança-teatro.

Como objetivos do processo, foquei na aprendizagem dos alunos, o que envolve habilidades como contracenar com os colegas, improvisar a partir de premissas teatrais, explorar a presença cênica, vivenciar o corpo em atividade, em quedas e recuperações, explorar o uso de alavancas e apoios no solo (oriundos da dança-contemporânea), executar sequências coreográficas pré-existentes, improvisar em dança e experimentar a criação de coreografias a partir de suas narrativas de vida (disparadores em dança-teatro). Apresentei os objetivos compreendendo-os como conteúdos de aula.

A metodologia dos encontros compreendeu uma mescla entre procedimentos diretivos, contendo momentos de exposição sobre os elementos artísticos propostos, e relacionais, ancorados no diálogo entre os sujeitos da sala de aula, envolvendo debates e trocas de experiências. Contudo, o foco centrou-se na imersão prática nos conteúdos. Já a avaliação aconteceu de forma processual, a partir do engajamento dos alunos nas atividades propostas; e considerando os resultados coreográficos atingidos apenas uma

parte do processo, e não o seu fim. Como estratégia avaliativa, utilizei-me da observação direta, bem como dos depoimentos dos jovens a cada final de aula.

Para melhor explicar a poética formativa como referencial curricular (conteúdos), elaborei uma forma visual, na qual os três módulos de ensino desenvolvidos acontecem na ordem apresentada a seguir, correspondendo ao raciocínio pedagógico que estipulei para que os estudantes tivessem uma primeira interação com alguns conteúdos básicos das artes, de forma empírica e separadamente, para, num momento seguinte, criarmos juntos uma maneira de hibridação desses saberes, até chegarmos na proposta pedagógica em dança-teatro propriamente dita:



O estudo sobre as possibilidades pedagógicas da dança-teatro parte do pressuposto que o fazer artístico de Bausch consiste numa fusão de vertentes das artes cênicas em seu fazer, com foco na dança e no teatro. Assim sendo, antes de abordar aspectos específicos de criação em dança-teatro, fez-se necessário que os participantes da poética formativa vivenciassem aspectos básicos do teatro e da dança.

No plano de ensino que construí, a obra da diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (2010) constituiu a base da noção de improvisação nas artes cênicas, por meio da sistematização dos chamados “jogos teatrais”. Sua maneira de organizar as sessões de trabalho, em etapas de conhecimento e desenvolvimento teatral, foi uma forte inspiração para o planejamento das atividades aqui expostas. Os conceitos de jogo e improvisação foram caros ao

primeiro módulo de ensino. Numa proposta em sala de aula, o jogo pode ser enfatizado como o elemento de conexão entre os estudantes e o teatro, de exposição e contracenação.

Outro aspecto que interessava à minha ação pedagógica relacionada aos conteúdos de teatro eram os vínculos que a arte teatral estabelece com a vida cotidiana, que envolvem a expansão do imaginário, através de práticas de jogo e contracenação. A narrativa de cunho teatral prima por retratar acontecimentos da existência humana (BROOK, 2002) de forma condensada, portanto, a abordagem dos conteúdos teatrais que compõem a poética formativa em dança-teatro focou-se no objetivo de provocar os participantes a criar cenas através de improvisações. Através delas busca-se produzir a autonomia criativa, o estado do momento presente, ou seja, um teatro centrado em ações rápidas, processadas, por diversas vezes, de maneira instantânea.

No âmbito da dança, tomei por base aspectos da dança contemporânea (que serão discutidos detalhadamente no capítulo dois), vertente que possibilita a qualquer corpo dançar, sem exigências de corpos ideais e qualidade estética ou técnica definidas e considerando as questões que pairam no horizonte da pedagogia em dança. Para as pesquisadoras Fernanda Almeida e Kathya Godoy (2012, p. 2), a pedagogia para dança

[...] propicia a experimentação, no corpo, das possibilidades imaginativas do indivíduo, colaborando com o desenvolvimento, aperfeiçoamento e manutenção da coordenação motora, equilíbrio, atenção, consciência corporal [...].

Assim, as atividades com a dança promoveram um despertar dos jovens às propostas de movimentações corporais ligadas à dança contemporânea. Na disciplina ofertada no CAp foram trabalhados elementos para a construção de um corpo sensível para proposições artísticas. E a dança contemporânea forneceu elementos básicos para a consciência corporal, constituído por diferentes práticas.

Afirmo meu interesse pela dança contemporânea, através das palavras do pesquisador Airton Tomazzoni. Segundo ele, a dança contemporânea não implica “modelo” ou “padrão de corpo ou movimento”. Nessa perspectiva, a qual me filio neste trabalho,

[...] a dança não precisa assombrar por peripécias virtuosas e nem partir da premissa de que há “corpos eleitos”. Na dança contemporânea, a máxima repetida por pedagogos ortodoxos de que

“não é tu que escolhes a dança, mas a dança que te escolhe” não tem sustentação. E, dessa forma, pode-se reconhecer a diversidade e estabelecer o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamento (TOMAZZONI, 2006, p. 20).

Tomazzoni ressalta que, mesmo com toda a liberdade conquistada pela dança contemporânea, não se deve banalizar suas premissas:

A liberdade trazida pela perspectiva da dança contemporânea não dispensa ideias fortes e a inventividade das grandes obras de qualquer forma artística, nem um domínio técnico (ainda que isso não caiba mais apenas nas esferas do aprendizado de passos corretos). A dança contemporânea evidencia que escolhas estéticas revelam posturas éticas. Numa época de tantas barbáries impostas ao corpo, é preciso recuperar esta ética quando se escolhe fazer arte com o corpo – seja o seu, seja (principalmente) o dos outros. (TOMAZZONI, 2006, p. 21).

Essas considerações levam a pensar na sensibilidade e delicadeza que cercam a preparação de um espaço e de uma proposta de ensino que possibilitem a construção de saberes acerca do corpo e do movimento. As premissas pedagógicas em dança aqui dispostas dialogam com as iniciativas já citadas e com a transcrição dos saberes que vivenciei como estudante, professor universitário de dança e dançarino, caracterizando assim uma didática própria de ensino, impregnada de diversas inspirações.

A ideia foi mesclar disparadores pedagógicos de ambas as áreas artísticas, teatro e dança, para lograr um processo de iniciação a noções básicas dessas formas de arte. Cabe salientar que os discentes do CAP possuíam estreitos vínculos com o Teatro, tendo em vista que desde os anos iniciais do Ensino Fundamental estabeleceram relação com a disciplina, de forma teórica e prática.

A partir da vivência no módulo I (teatro) e II (dança contemporânea), tornou-se possível aos alunos experimentarem-se na dança-teatro, o que ocorreu na transposição do que compreendo como núcleo do legado de Bausch para o contexto pedagógico. Os procedimentos para essa transposição foram extraídos dos registros sobre os ensaios de sua companhia.

Pode-se dizer que, na dança-teatro, o sujeito é convidado a expor-se para, com isso, criar percepções sobre si. Na concepção que enfatizo, um dos princípios pedagógicos centrais na dança-teatro é transformar subjetividades em cena, construindo conhecimento a partir de experiências extraídas do cotidiano.

“Para a criação de uma peça, Pina Bausch fazia mais de cem perguntas aos bailarinos. Todas as respostas eram anotadas e registradas em vídeo” (SILVEIRA, 2013, p. 100). Logo, sendo as narrativas pessoais um dos motes do processo de Bausch, foi preciso estabelecer como ter acesso a elas.

No trabalho de dança-teatro em sala de aula, junto a jovens estudantes, surgiram alguns desafios: como estabelecer uma atmosfera de contato sutil com as narrativas pessoais dos alunos, para criar uma relação de troca sensível entre eles? De que formas explicitar a importância do acesso a histórias de vida e sua potência cênica?

Na minha prática pedagógica tenho buscado estabelecer relações de cumplicidade e respeito com os alunos, que saibamos o que se passa em nossas vidas, para que possamos refletir sobre elas no decorrer do processo. Acredito que essa relação foi fundamental para que pudéssemos utilizar as experiências pessoais de cada um de maneira improvisacional.

Na poética formativa, os participantes foram estimulados a narrar livremente suas experiências, permitindo ao imaginário trazer-lhes conflitos e discussões pertinentes às suas vontades.

Uma das premissas de Bausch em sua poética é conhecer como as pessoas se concebem reflexivamente dentro da sociedade. No caso da proposta aqui enfocada, sugiro iniciar por um artifício para incentivar a prática de jogos cênicos com os participantes, que consiste na exposição da intenção do trabalho, tal seja: partir da vivência de cada aluno perante sua vida e sobre a sociedade em que vive.

Conversar abertamente, buscando sanar possíveis dúvidas, foi o primeiro passo para aproximar os participantes do trabalho e angariar a confiança deles. Os interesses da iniciativa foram revelados de forma ética, com vistas a explicitar os objetivos de um trabalho experimental envolvendo a dança-teatro e explicar preceitos, referências e benefícios dessa prática.

Feito isto, instaurou-se um primeiro momento, que consistiu na provocação da memória para criação de cenas. A diretora e pesquisadora em Dança Lícia Maria Moraes Sánchez (2010) refere-se ao trabalho de Bausch como uma religação das lembranças de quem somos e como uma reconstrução de tais pertencimentos por meio do mergulho no que a autora chama de "dramaturgia da memória". Sendo assim, o que alicerçou a poética

formativa em dança-teatro fora um acordo sensível de transpor memórias, fagulhas identitárias, para um espaço de aprendizagem e troca comum.

### 1.1. Uma inspiração em Pina Bausch

Após focar a visão educacional que idealizei à dança-teatro, ao problematizar minúcias da poética formativa, enfatizo o ato político de conferir as devidas referências aos elementos teóricos e artísticos que me levaram a conceber a ideia central da pesquisa. Afinal, minha proposta investigativa não se configura isenta de fundamentos e inspirações; pelo contrário, sou movido por histórias que retratam um tempo e uma forma de conceber o ato de dançar. Desse modo, trago uma breve e simples linha do tempo acerca da dança-teatro.

A ideia de *Tanztheater* (dança-teatro) foi expressa inicialmente pelo coreógrafo alemão *Kurt Jooss* (1901-1979), discípulo do teórico e pesquisador educacional de movimento *Rudolf Von Laban* (1879-1958), cuja obra é, conforme a pesquisadora brasileira Sayonara Pereira (2007, p. 33), referencial à construção dessa expressão artística. A dança-teatro relacionava-se ao modo que Jooss concebia a criação, uma forma que via a dança ligada a diversas vertentes da arte.

Autores como a portuguesa especialista em dança-teatro *Claudia Galhós* (2010, p. 44), mencionam que, nos anos 1920, Laban conhece o então bailarino e futuro coreógrafo Jooss, jovem artista que contribuiria para o desenvolvimento artístico e o legado pedagógico de Laban. Todavia, após quatro anos de trabalho conjunto, Jooss tornou-se um criador independente.

O contato com Laban é de extrema importância para a criação do ideal da dança de Jooss, em sua preocupação de possibilitar uma formação sólida e abrangente a um novo profissional da dança. Em 1927, Jooss, assume como professor no departamento de dança da escola de artes *Folkwang Hochschule*, em Essen, na Alemanha, e pode, assim, criar sua companhia de dança e atuar nas funções de professor e coreógrafo.

É nessa escola em que a jovem Pina Bausch passa a frequentar, como aluna, e após um longo período de intercâmbio nos Estados Unidos, em 1968, posterior a seu retorno, é convidada a ser diretora da companhia de Jooss. E

mais adiante, é chamada por Arno Wustenhofer, 1973, a dirigir a companhia da cidade de *Wuppertal*, nomeando-a de *Tanztheater Wuppertal*.

Apresento um panorama resumido sobre o processo de criação da companhia de Bausch, para, com isso, expor minúcias de seu legado artístico, que interessam à pesquisa.

A dança-teatro de Bausch utilizava narrativas pessoais como processo de construção de dramaturgia. Logo, o texto cênico dos espetáculos de Bausch era criado a partir do intérprete, nas palavras de Pereira (2007, p. 39), a criação acontecia com o intuito de conhecer o que motivava o elenco em suas vidas, a partir de indagações:

[...] a primeira pergunta não será COMO as pessoas se movem, mas O QUÊ move as pessoas. São nas respostas dadas a estas questões que será encontrado, provavelmente, o grande valor artístico do *Tanztheater*. Ter esta experiência e não necessitar expressá-la através de palavras, mas, sim, com movimentos-falados, gestos, ações, e ainda poder acrescentar-lhe um ritmo, parece ter sido uma grande qualidade demonstrada pelo *Tanztheater*.

Tal questionamento, que considero inspirador, leva a compreender que a dança-teatro, mais especificamente o legado de Bausch, representa um modo de fazer arte intimamente ligado às subjetividades de seus artistas. Sendo assim, para tratar da dança-teatro, ao tecer essa breve linha do tempo sobre o movimento *Tanztheater* alemão, assumo que dar foco à linhagem de Laban, Jooss e Bausch é uma escolha, pois esse movimento da dança possui outros expoentes tão importantes quanto os que aqui aparecem, tais como Dore Hoyer, Susanne Linke, dentre outros.

Problematizo as motivações de Bausch ao retratar a vida cotidiana em suas obras. Para isso, apoio-me em autores como: Galhós (2010), Royd Climenhaga (2009), primeiro pesquisador a escrever um livro sobre dança-teatro nos Estados Unidos e Ciane Fernandes (2000). As palavras de Gálhos possibilitam refletirmos sobre o trabalho de Bausch:

Ela saiu para o mundo, encontrou as pessoas que habitam o mundo, mergulhou nessa realidade, por vezes estranha, disforme, cruel, para trazer à sua superfície da pele de cada pessoa, bailarino, para depois as devolver ao mundo, reveladas (GALHÓS, 2010, p.87).

Com o objetivo de refletir sobre a vida do homem comum e seus papéis sociais, Bausch lançou-se à prática de um elemento híbrido, a dança-teatro, dentro das artes cênicas. Todavia, cabe expor sua grande influência da dança

expressionista alemã, do seu mestre Jooss e seus aprendizados vivendo na América do Norte, em 1960. Essas referências bricolam-se para representar o imaginário social significado por Bausch em seus trabalhos.

Para aprofundar o diálogo teórico e prático entre o teatro e a dança, a pesquisadora brasileira Ingrid Dormien Koudela (2001), referência no campo da pedagogia do teatro, estreita e defende vínculos entres essas vertentes artísticas. A autora refere-se à Bausch como a “irmã mais jovem” de Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo e diretor reconhecido por revolucionar o fazer teatral no período da Alemanha nazista. Koudela relaciona os modos de criação dos artistas por compreender a poética de Bausch como uma revolução no campo da dança, do mesmo modo que foi a de Brecht no teatro. Essa relação acontece porque, nas peças de Brecht não importava o drama psicológico, mas sim a função social do sujeito na cena; e, na dança-teatro de Bausch, tampouco importa a interpretação de um papel por parte dos atores-dançarinos, pois “os *dancers cum actors* são chamados a jogar eles mesmos através das improvisações, produzindo material em torno de um foco dado” (KOUDELA 2001, p. 23). Assim, Koudela aproxima universos artísticos e fortalece a presença de Bausch como figura chave também da história do teatro mundial.

Analisando os espetáculos de Bausch, sabemos que grande parte deles aborda temas como: o universo líquido das relações sociais, a sociedade mecanizada, opressora; e também, o universo das potencialidades do amor. O cotidiano representado por Bausch constrói-se a partir de uma sociedade emergencial que necessita expressar os elementos que um dia podem levá-la a um colapso. Contudo, a coreógrafa o expõe para que tenhamos noção e não passividade ao mundo que se forma todos os dias, as vinte quatro horas inteiras, fora de nossa porta. Bausch

[...] carrega uma crítica feroz precisamente por tornar visível uma composição humana na sociedade que não está totalmente inscrita nas dinâmicas de relacionamento quotidianas. Nesse sentido, é radicalmente transformador das formas estabelecidas e hierarquizadas por estatutos das relações (GALHÓS, 2010, p. 28).

Conforme Galhós (2010, p. 35), Bausch relata que em sua infância lhe fazia bem observar as pessoas no restaurante de sua família, lugar em que ela deu seus primeiros passos de dança e onde vira cenas de felicidade, de

tristeza, separações e sempre prestara muito atenção no acontecimento dessas relações. Não é à toa que alguns de seus trabalhos partem da visão da infância de seus atores-bailarinos. Koudela (2001, p. 23) reforça esse recurso de criação no legado de Bausch, porque, segundo a autora, a infância para coreógrafa era “muitas vezes revelada na encenação dos dançarinos por medos infantis, mostrados em jogos rituais, sendo algumas vezes todos crianças, às vezes adultos e crianças”.

Existem problemáticas sociais que são lançadas à cena em diversos espetáculos de Bausch, tais como as questões que envolvem o masculino e o feminino, a solidão, o corpo disciplinado e os seres como títeres da máquina social, dentre outros exemplos que partem de uma micropolítica dos seres, ou seja, dos pequenos atos que nos identificam como massa.

A contextualização social expressa de forma tão comprometida na poética artística de Bausch revela-se também nos discursos da coreógrafa sobre o seu próprio trabalho. Nesse sentido, um ponto considerado muito relevante para Bausch é a possibilidade de expressar, na dança, o que não se consegue por meio do discurso verbal, o que as amarras sociais fazem calar ou esconder. Sobre esse ponto crucial do seu trabalho, Bausch comenta num depoimento fornecido a Climenhaga:

Eu quero expressar algo que eu não posso dizer unicamente com palavras. Algo que eu tenha urgência em dizer, mas não verbalmente. Estes são sentimentos, ou questionamentos, que não tenho respostas. Estou lidando com coisas que todos sentimos, que ocupam nossa linguagem universal. Eu posso somente agir com meu próprio instinto. Quando eu confio em meu sentimento, eu acredito que ele não é só meu. Eu divido com os outros. (BAUSCH *apud* CLIMENHAGA, 2009, p. 40, tradução nossa).

No trabalho de Bausch, observa-se um desejo de proporcionar uma linguagem universal sobre os seres humanos como seres sociais, pondo em cena suas ações, pois ela parte do humano de seus artistas, para criar seu universo cênico.

As questões de gênero aparecem repetidamente nas obras de Bausch, problematizadas sobre o signo da submissão e objetificação da mulher, condenada social e culturalmente por ser considerada uma criatura frágil. Uma cena do espetáculo *Café Muller* (1978), por exemplo, mostra uma mulher totalmente entregue ao tempo do homem, como uma metáfora das relações

contemporâneas: ela busca diversas vezes estabelecer contato com ele, e acaba sempre ficando sozinha. Na cena, os bailarinos de Bausch levam a pensar não apenas na supremacia de um sexo sobre o outro, mas nas razões desse jogo de poder e suas consequências nos dias atuais.

Existe um ponto a ser questionado nos espetáculos, a ser refletido pelos espectadores: até que ponto nossas próprias emoções são genuínas? Compartilhamos todas elas, como seres vivos de um mesmo mundo.

Bausch também buscou nos seres comuns a espetacularidade do cotidiano que move as pessoas, com o intuito de revelar a beleza de um pesadelo, como diversas vezes fora classificada sua obra. Para explicitar essa premissa, Galhós compreende que Bausch, com seu trabalho

tocou na essência da alma humana. [...] Sem saber, Pina Bausch foi uma visionária, que revelou um mundo complexo, nem sempre agradável de ver, e que contém em si toda beleza e o terror de viver (GALHÓS, 2010, p. 27).

O sentimento de busca também aparece como pano de fundo quando Bausch representa a sociedade. A busca por não estarmos sozinhos ou a solidão presente em uma desilusão amorosa. Os sentimentos dos indivíduos são explorados, suas reações perante ações enraizadas no cotidiano social, os risos, os choros, dentre outros. As reflexões são postas em cena e trazem o pensar de cada um ao enfrentar os obstáculos da existência humana.

Como expressão de crítica social ao comportamento massificado, podemos exemplificar descrevendo o momento inicial da peça *Kontakthof* (pátio de contatos) de 1978, em que os artistas caminham em passos uníssonos, como se obedecessem a uma forma, e logo após tomam o palco como um grande campo de venda, no qual as mercadorias são eles mesmos, dentro de suas roupas de gala, que também são elementos de crítica da dança-teatro. Tais subsídios representam as nossas máscaras aos acontecimentos que nos tocam e formam como indivíduos. A pesquisadora brasileira Ciane Fernandes (2000), em seu estudo sobre repetição e transformação na criação grupo, define o tratamento da sociedade por meio do olhar de Bausch como a repetição de nossos passos corriqueiros.

Nas obras de Bausch, a repetição explora a trama relacional que permeia, atrapalha, distorce e determina a experiência e o significado na dança e na estrutura social, confirmando e rompendo conceitos. Paradoxalmente, a repetição abre novas e inesperadas formas de

perceber a vida humana no palco e no cotidiano. (FERNANDES, 2000, p. 75).

Quando se pensa em dança-teatro é aberto um elo entre as noções de disciplina a que são submetidos nossos corpos pela sociedade, o comportamento dos indivíduos e a reflexão sobre como nos vemos dentro deste emaranhado de relações. Desse modo, o trabalho de Bausch trata das verdades construídas e oferecidas ao sujeito. A partir dessa premissa estabeleço conexões com a contribuição do filósofo francês Michel Foucault (1979), que se refere ao processo de docilização de hábitos tornados naturalizados na nossa sociedade pela disseminação estratégica das tecnologias de poder.

Em sua concepção não são mais as grandes instituições norteadoras da educação ou dos ambientes punitivos institucionalizados que dominam o povo e sim seu próprio olhar regulador no convívio social. Assim, deixamos os poderes normativos, as grandes máquinas sem a culpa e sem o trabalho do controle, pois o fazemos sem perceber. Vemos a leitura da sociedade por Bausch dialogando com diversos elementos suscitados por Foucault em seus estudos. Ele menciona que não sabemos as nossas verdades e Bausch, em uma entrevista, expressa um pensamento semelhante:

Poucas pessoas sabem o que acontece dentro de si mesmas, por que elas têm certos sentimentos, por que elas de repente sentem-se infelizes ou contentes consigo mesmo, por que elas passam por momentos de depressão, etc. (BAUSCH *apud* CLIMENHAGA, 2009, p. 63, tradução nossa).

Conforme a pesquisadora brasileira Carla Lima (2008), no trabalho do *Tanztheater Wuppertal* a escrita cênica da dança-teatro é tomada pelo universo de encontro com o sensível. Para a autora, a sociedade Bauschiana é feita de energia, de algo invisível que permeia os corpos e transforma tudo em sentimento, sendo cada ser um planeta distinto com todas suas imperfeições e maravilhas. A vida tece esse afeto que construímos, nós formamos os objetos de ação e materialização dos sentimentos. “O olhar de Pina Bausch busca o sujeito, interrogando o que a ele se relaciona – seus desejos, frustrações, sua relação com o mundo e com a própria vida.” (Lima, 2008, p. 28). Podemos compreender o diálogo do olhar de Bausch como a tessitura da construção externa de nossas vidas.

O sujeito social e a sociedade não aparecem como perdidos em um espaço sem voltas, talvez seja pela esperança e pelo amor que Bausch debruçou-se sobre a vida e a representou da forma mais onírica em cena. As críticas ao contexto social da humanidade, feitas por Bausch, não são movimentos contra algo, mas sim a materialização da nossa existência no espaço agridoce que é a terra. O amor pode voltar, ele deve voltar, mas nunca é linear. Deixe um ser sem amor, ficará louco, e não falo somente em amor conjugal. O mundo é movido pelo amor. As pessoas respiram nessa troca do oxigênio por outras substâncias porque precisam de amor, desde a planta imóvel e em constante movimento até os seres conscientes. Galhós reflete sobre a percepção aguçada de Bausch em relação à sociedade e sobre a preocupação da coreógrafa com as relações das pessoas com suas experiências dentro deste mundo. Para a autora, Bausch

[...] via mais, ouvia mais e sentia mais. [...] Estimulados por ela, vimos mais, ouvimos mais, sentimos mais. Coisa cada vez mais rara numa sociedade onde a apatia se instala com facilidade frente ao televisor ou ao ecrã do computador e onde o convívio da diferença, de cultura e de personalidades dentro de cada cultura, é uma riqueza que existe sem que lhe demos o devido valor (GALHÓS, 2010, p. 87).

Em suma, vislumbro o trabalho da companhia alemã como parte de uma sociedade que baila a falta em busca de amores. E inspiro meus fazeres docentes e investigativos no seu legado poético e artístico. Com isso, passo aos outros elementos conceituais que compõem o meu estudo.

Este momento da escrita tem por propósito problematizar o processo de criação das peças de Bausch como vestígios do real em cena. A teórica e professora da Universidade de São Paulo (USP) Silvia Fernandes (2013) fundamenta as discussões sobre o real nas artes cênicas.

Com isso, na dança-teatro, é possível inferir que a presença de fragmentos (auto)biográficos como elemento de improvisação evidencia a noção de real, tornando-a visível no processo de ensaio. Para melhor explicitar esse aspecto, identifico os disparadores do processo de criação de Bausch, detalhando-os a partir de uma visão do espetáculo *Barba Azul* (1977), discutida no livro de Leonetta Bentivoglio (1994) e de outros pesquisadores. Dessa forma, de acordo com o que foi exposto anteriormente, a noção de dramaturgia criada a partir de experiências dos artistas entra em foco, pois os procedimentos dramatúrgicos dos espetáculos de Bausch constituíam-se dessa

maneira; e procuro discutir os impactos de experiências reais nas peças da coreógrafa.

Para Fernandes é preciso certo cuidado ao problematizar questões ligadas ao real, pois elas demandam um estudo profundo acerca dos aspectos filosóficos do tema. Todavia, a autora assume o risco de discutir o assunto na esfera das artes. No meu trabalho, adoto um princípio semelhante: busco tomar conhecimento da amplitude do tema, para avaliar as suas reverberações no processo cênico de Bausch.

Em seus escritos, Fernandes (2013, p. 1) refere-se a possíveis disparadores de análise do real nas artes da cena, dentre eles: “lugares alternativos, que se utilizam do espaço urbano como lugar de cena; o teatro documental; e o uso de recursos (auto)biográficos para criação”.

É possível compreender que, mesmo não definindo rótulos limitantes a esses disparadores, Fernandes (2013, p. 4) parece compreender o real como “necessidade de testemunho da “abertura do teatro à alteridade, ao mundo e à história, em detrimento do fechamento da representação, predominante na década de 1980”. Logo, o ato de negar o histórico de uma arte teatral baseada na representação (vinculada ao contexto simbólico de criação de ilusões) é um aspecto fundante das reflexões e aberturas para o entendimento do real na cena.

A quebra da representação caracteriza-se como um ato político. Ao negar as formas cênicas ligadas a representar um acontecimento constrói-se um caminho político-estético de contato com o real. Por conseguinte, o real surge como uma possibilidade de as artes da cena dialogarem com elementos do cotidiano. A representação numa concepção mais tradicional de teatro constrói certa lógica dramatúrgica que obedece ao desenvolvimento de uma história com início, meio e fim. Em oposição a isso, as experiências do real vão de encontro a tal modo de fazer cênico.

A meu ver, o real na cena quer provocar um olhar à micropolítica, as pequenas narrativas, funcionando como um grito a ser escutado, uma barreira quebrada para construção de universos possíveis e a geração de pensamentos referentes à ruptura das fronteiras entre as vertentes cênicas; como são os casos das relações entre *performance*, a dança, o teatro e a própria constituição da noção de experiências do real nas artes cênicas.

Assim sendo, discorrerei sobre irrupções do real em experiências cênicas que tratam os discursos dramaturgicos como emergentes discussões sobre relações presentes na sociedade e que não são discutidas em cena com o auxílio de um texto dramático, e sim com elementos do real. Em *Barba Azul* (1977), espetáculo da companhia alemã de dança-teatro *Tanztheater Wuppertal*, vê-se o discurso social na problematização da relação de opressão do homem contra a mulher (Bentivoglio, 1994). Por meio desse ponto, Bausch discutia em cena a violência contra o feminino.

Minha visão acerca da obra *Barba Azul* (1977) relaciona-se intimamente ao pensamento de Fernandes (2013, p. 11), ou seja, remete à “emergência do real a partir de sentidos políticos, sociais, coletivos e individuais”. De modo que relaciono o real na cena a um espaço que exalta o desejo dos artistas como discurso dramaturgico. Posto isto, buscarei compreender a (auto)biografia como disparador da realidade no processo de ensaios da coreógrafa em questão.

A (auto)biografia é um dos diversos fatores pesquisados dentro do vasto campo sobre o real. Fernandes (2013, p. 6) aborda o uso da biografia dos criadores da cena como “necessidade de encontrar experiências ‘verdadeiras’, ‘reais’, colhidas em práticas extra cênicas e vivenciadas na exposição imediata do performer diante do espectador”.

Compreendo o “extra cênico” como um universo de contato do artista criador consigo mesmo, com todos os atravessamentos do seu momento de concepção artística. O termo criador aqui não se vincula ao poder hierárquico de uma criação, mas sim a uma ideia que valoriza intercâmbios entre essas funções e considera os atores/dançarinos, iluminadores, cenógrafos e figurinistas como criadores da obra, numa perspectiva de ruptura com a hierarquia das relações de cena.

Por fim, considero que o uso de narrativas e experiências de vida como material cênico é o que arrisco chamar de irrupção do real no trabalho de Bausch, presente em diversos espetáculos nos quais a dramaturgia foi construída a partir de depoimentos dos artistas da companhia *Tanztheater Wuppertal* até o ano de 2009.

## 1.2. O caminhar metodológico

A proposta investigativa sobre a qual reflito nesta Tese tem inspiração em algumas premissas do conceito metodológico de pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001). Filio-me ao aspecto que diz respeito a um trabalho que é fundamentado numa práxis, na qual há envolvimento de pesquisadores e colaboradores da pesquisa (nesse caso, os alunos e alunas do CAp), que produziram juntos os resultados da investigação através de ações práticas ligadas ao escopo teórico.

A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização (BALDISSERA, 2001, p. 8).

A poética formativa implicou um fazer *com*, ou seja, as pessoas envolvidas fizeram com que a formatividade acontecesse de fato. A efetivação da metodologia da pesquisa implicou uma organização, que possibilitou articular os aspectos teóricos, interligando-os com a poética formativa. Ou seja, a prática demandou a reflexão dos aportes teóricos, evidenciando a necessidade de ampliação dos meus conhecimentos, que, por sua vez, potencializaram a concepção da proposta pedagógica em dança-teatro.

No processo de estudo, estruturação e início de meu doutoramento, que culminou na elaboração deste texto, dediquei-me, preliminarmente, à finalização das disciplinas obrigatórias do Curso Doutorado e à participação nos encontros de orientação, o que me possibilitou aprofundar referenciais e estabelecer diálogos profícuos com colegas e professores do PPGAC, especialmente com a professora orientadora da minha pesquisa. Esse trabalho primordial ao delineamento do trabalho investigativo desenvolveu-se nos dois primeiros semestres do curso (2017/2; 2018/1), concomitantemente à escrita (e publicação, em periódicos da área de artes cênicas, alguns remanescentes da pesquisa do Mestrado, em coautoria com a professora orientadora) de artigos relacionados ao meu objeto de pesquisa.

Em seguida, busquei contato com a professora Mônica Torres Bonatto, uma das responsáveis pela área de Teatro do CAp, para dar início à prática prevista na pesquisa. Bonatto foi, por assim dizer, a minha “chave de acesso” à

escola, auxiliando-me em todas as etapas, até a entrada do projeto de pesquisa em âmbito escolar. Após muitas trocas de mensagens (via *e-mail*), realizamos, uma primeira reunião, em março de 2018, quando conversamos sobre as ementas curriculares do CAp e avaliamos a disponibilidade de horários para desenvolver a proposta. Na ocasião, constatamos que a poética formativa se insere no plano de estudos do Ensino Médio, no qual consta uma disciplina eletiva que trata de criação na cena contemporânea, visto que até então a Instituição não oferecia a Dança<sup>10</sup> como componente curricular, pois não contava com um professor licenciado em Dança no seu quadro docente.

Nessa reunião, fui convidado a percorrer os espaços físicos da instituição e a tomar conhecimento dos equipamentos que estariam disponíveis para realização da disciplina. No que concerne ao espaço para atividades teatrais, a escola possui uma sala ampla e confortável para aulas práticas, tendo em vista seu piso adequado e sua agenda de limpeza e manutenção.

Durante a visita, após conhecer a sala dos professores de Teatro, onde são feitas suas reuniões, adentro num espaço dedicado a guardar figurinos e objetos cênicos, que podem ser acessados pelos alunos em cenas, peças e improvisações. Ao atravessar uma porta, vislumbro a sala na qual as minhas aulas iriam ocorrer: um espaço com paredes pintadas de preto, com janelas grandes e piso laminado, ideal para trabalhos corporais, com poucas cadeiras, o que deixa o espaço livre para ser ocupado de diversas formas. A sala comporta um sofá, dois biombos, que podem ser usados para esconder trocas de figurinos, ou como elementos cenográficos, duas grandes cortinas pretas,

---

<sup>10</sup> No ano de 2018, foi aberto um concurso público inaugural na Instituição, para provimento de docente responsável pela área da Dança; mas que, em função judicial pôs a vaga em suspenso. Contudo, após os recursos jurídicos finais, a aprovada em 1º lugar tomou posse em setembro de 2019. De modo que, no período de realização da ação no CAp, a Instituição ainda aguardava o preenchimento da vaga destinada à dança, razão pela qual as professoras responsáveis pela minha pesquisa dentro da escola pertenciam à área do Teatro. Atividades pedagógicas com dança no CAp aconteciam por meio de dois procedimentos. O primeiro era a oferta de turmas para estágio de licenciandos em Dança da UFRGS e a segunda através de eventos (tais como as Olimpíadas do CAp e a Festa Junina), que propunham aos discentes a construção de coreografias para apresentações. O contexto hoje é outro, tendo em vista que a disciplina obrigatória de Dança está passando por uma curricularização na escola.

delimitando as coxias, que ficam nas laterais do palco, uma pilha de colchonetes e alguns equipamentos eletrônicos, tais como: aparelho de som, mesa de luz e refletores, a ela conectados, direcionados à área correspondente ao espaço cênico. Recebo algumas orientações de como utilizar os equipamentos. A reunião e reconhecimento do espaço dedicado as aulas de Teatro acaba. Despeço-me dos professores, por ora.



Imagem 1: Espaço cênico com luzes. Fonte: Paula Martins, 2019.

Com o elo estabelecido com os docentes da área de Teatro, a poética formativa encontrou espaço na grade curricular da Instituição, possibilitando aos estudantes ampliar seus conhecimentos em relação à cena contemporânea a partir da interação com os disparadores pedagógicos em dança-teatro e com os princípios que norteiam a criação de Bausch.

Para oficializar a pesquisa junto à Instituição foi necessário registrar o Projeto de Pesquisa no Sistema de Pesquisa da UFRGS, o que demandou formalizar a proposta, vinculando-a a um docente pesquisador da Instituição, no caso, a professora orientadora, Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, e defendendo a sua viabilidade pedagógica e investigativa junto ao Conselho de Pesquisa e à Comissão de Ética da UFRGS. Na proposta, explicitamos o desenrolar de cada etapa das atividades a serem realizadas no CAp e

detalhamos as ações éticas em relação à produção de dados junto os alunos; e inserimos o projeto na Plataforma Brasil<sup>11</sup>.

Após a aprovação nessas instâncias acadêmicas, houve uma segunda reunião com a professora responsável pelo projeto no CAP, na qual articulamos a proposta levando em conta a organização do semestre letivo, que se iniciaria em agosto de 2018. Entretanto, uma “feliz surpresa” acarretaria um desvio no caminho da pesquisa. Em meados de julho, fui chamado a assumir uma vaga de professor Substituto no Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para a qual havia me candidatado anteriormente (via processo seletivo); e tive que optar pelo adiamento da prática junto aos alunos do CAP para março de 2019.

Se, por um lado, esse adiamento do trabalho no CAP frustrou as expectativas de cumprimento do cronograma da pesquisa, para a qual a parte empírica é primordial, e demandou negociar novas datas com a Instituição, por outro, a dedicação às disciplinas do Curso de Dança na UFPel e a necessidade de desenvolver estudos, leituras e planejamentos foram determinantes às reflexões em curso no Doutorado, especialmente no que se refere à teorização dos dois primeiros capítulos desta Tese. Ou seja, o trabalho docente na Universidade propiciou a ampliação dos meus conhecimentos acerca da noção de coreografia e pedagogia da dança.

O contato com o CAP foi reestabelecido em fevereiro de 2019; e como os trâmites legais ao desenvolvimento da proposta na escola já tinham sido feitos no ano anterior, pude iniciar as atividades práticas na disciplina eletiva do Ensino Médio desde o início do semestre, ou seja, a partir de março do mesmo ano.

No caminhar da minha pesquisa, fui provocado por minha orientadora a realizar, paralelamente à disciplina na escola, um processo formativo junto a alunas do curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, que demonstravam interesse em aprofundar estudos sobre a dança-teatro e suas possibilidades pedagógicas. De início, temi a ideia, por pensar que o trabalho demandaria um tempo de dedicação extra à minha investigação, mas logo lembrei de uma grata experiência da minha trajetória estudantil, vivenciada desde o primeiro

---

<sup>11</sup> Sistema eletrônico desenvolvido pelo Governo Federal que compreende registros de pesquisas envolvendo seres humanos em Comitês de Ética em todo o território nacional.

semestre do Curso de Licenciatura em Teatro, quando fui acolhido como Bolsista de Iniciação Científica do professor Doutor Leandro Pinheiro, da Faculdade de Educação da UFRGS, e que transformou minha maneira de pensar as relações entre ensino e pesquisa. E decidi retribuir à Universidade, criando uma oportunidade de partilha dos meus conhecimentos junto a professoras de teatro em formação.

Dessa forma, a pesquisa ganhou uma reverberação, propiciando a criação de um grupo de estudos no qual compartilhamos modos de pesquisar sobre teatro, ensino e aprendizagem, colaborando para a formação de futuras professoras de teatro e possibilitando a democratização das minhas descobertas como pesquisador.

A ideia inicial foi propiciar às licenciandas vivenciarem o desenrolar das atividades no CAp, participando de todas as etapas da poética formativa junto aos alunos do Ensino Médio inscritos na disciplina. Todavia, em função do adiamento do início das atividades na Instituição, bem como das dificuldades de reunir todo o grupo de licenciandas, optou-se por desenvolver a proposta de iniciação científica apenas com a participação de uma estudante, Ana Carolina de Davi, que, tendo se mostrado mais interessada e disponível, passou a colaborar com a pesquisa a partir do segundo semestre de 2018, cadastrada no Sistema de Pesquisa da UFRGS como Bolsista Voluntária vinculada à Profa. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

A ação de coorientar uma bolsista de iniciação científica envolvida com minha pesquisa de Doutorado contribuiu ainda mais à construção do meu caminho docente. E, para efetivar as orientações prévias à sua entrada na Instituição de ensino, preparei encontros teóricos e de planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na disciplina.

Os encontros de orientação revelaram-se um espaço de troca frutífero: apresentei as principais propostas da poética formativa e seus meandros de organização; e a bolsista compartilhou suas expectativas e dúvidas em relação ao trabalho. Até iniciarmos as atividades no CAp, nos encontramos a cada quinze dias para discutir textos selecionados por mim envolvendo conceitos e práticas de dança-teatro.

O cronograma de atividades e a organização das ações no semestre foram definidos em conjunto. Decidi centrar minhas ações pedagógicas nas

propostas do módulo de dança contemporânea e dança-teatro, cedendo o módulo de teatro para a participação e aprimoramento do trabalho docente em construção por parte da estudante do curso de Licenciatura em Teatro.

Mencionados esses momentos de orientação prévios ao trabalho na escola, considerados fundamentais ao início da parceria que se estabeleceu para a sua realização, passo à descrição de aspectos do funcionamento do CAp que interessam particularmente ao meu estudo.

No modelo curricular vigente no CAp, a cada semestre letivo, os alunos do Ensino Médio, independentemente do ano em que se encontram na seriação escolar, são solicitados a escolher uma disciplina eletiva, dentre as ofertadas em diferentes áreas. No campo das artes, até aquele momento, a escola oferecia disciplinas relacionadas às Artes Visuais, à Música e ao Teatro.

No início do semestre, ocorre a apresentação das disciplinas eletivas pelos professores responsáveis. Os alunos tomam conhecimento dos planos de ensino e dos objetivos de cada uma delas e fazem suas escolhas, de acordo com seus interesses e desejos. Esse procedimento de livre escolha acarreta a formação de turmas heterogêneas, compostas por alunos com idades que variam entre os 15 a 17 anos. Por outro lado, o fato de escolherem cursar a disciplina indica que os integrantes da turma se interessaram pela proposta em dança-teatro.

A disciplina de “Poética formativa em dança-teatro” foi ofertada no decorrer do primeiro semestre letivo de 2019, com inscrições abertas a todo o Ensino Médio do CAp, e horário fixado nos primeiros períodos das tardes de quarta-feira, entre 13:30 horas e 15:00 horas.

Inscreveram-se, no total, 13 participantes (9 alunas e 4 alunos), dos quais, oito eram oriundos do primeiro ano do Ensino Médio, quatro frequentavam o segundo ano e uma aluna pertencia ao terceiro ano.

De forma geral, o trabalho desenvolveu-se de maneira satisfatória em relação à sua aceitação por parte dos professores do CAp e a instituição como um todo. A troca com os docentes de área de Teatro pautou-se pelo compartilhamento de experiências e auxílios nas demandas que surgiram ao longo do semestre. A partir da retomada da parte prática do trabalho, em março de 2019, passei a frequentar semanalmente a sala dos professores e a conviver com os demais docentes da escola, que generosamente me

acolheram no seu espaço, o que possibilitou uma interação ainda mais significativa com a realidade do CAp.

Ao término dos trabalhos no CAp, procedemos ao registro dos resultados da experiência num relatório de pesquisa, que foi postado como documento de encerramento do percurso investigativo no sistema da Universidade. Ação realizada em cumprimento às exigências da Pró-Reitora de Pesquisa da UFRGS. Os registros sintetizam as vivências na instituição escolar, bem como as atividades realizadas junto aos estudantes do Ensino Médio.

O período de realização da disciplina eletiva no CAp concretizou o uso de determinados princípios da pesquisa-ação, abordagem metodológica adotada em função da assimilação da minha pesquisa à efetiva colaboração de pessoas dispostas a vivenciar uma experiência coletiva na vertente artística da dança.

O processo de orientação do trabalho da bolsista voluntária encerrou-se no mês de outubro de 2019, com a sua apresentação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Para esse momento, busquei contribuir na construção do resumo pela licencianda, na feitura do seu pôster para exposição e na preparação da referida apresentação, que foi destacada pela Banca Examinadora do evento como uma interessante possibilidade de diálogo entre pesquisa e ensino em diferentes níveis.

É impossível não me orgulhar do caminho trilhado no que diz respeito à partilha das descobertas da pesquisa de Doutorado com a Graduação em Teatro e também com o Ensino Básico público.

Em suma, concebi meus passos metodológicos vislumbrando a todo o momento o equilíbrio entre a teoria e a prática, entre ação e reflexão, considerando que a pesquisa-ação me impulsionava a tal caminhar. Interessante pensar que, no meu caso, a metodologia constitui uma forma poética de conceber minhas ideias, fazer o que almejava na teoria, materializando-a na interação com os alunos do CAp e com os disparadores pedagógicos em dança-teatro, compreendendo a complexidade dessa ação no ambiente da escola pública. Pesquisar foi realmente agir no meu contexto de investigação.

### **1.3. Aproximações com a legislação**

A necessária contextualização da realidade educacional na qual a pesquisa se insere, tal seja, a Educação Básica, exigiu a problematização das relações entre a proposta que desenvolvi junto aos estudantes do CAp, representada pela “poética formativa em dança-teatro” e a legislação educacional vigente no nosso país.

A escolha das legislações aconteceu por levar em consideração a Lei 13.278/16, do ano de 2016, que torna o ensino da Dança obrigatório dentro do Ensino Básico, e, também por suas diretrizes representarem uma proposta de curricularização à Dança no Brasil.

Nessa intenção, examinei três documentos referenciais, cuja leitura permitiu identificar pontos de contato, afastamento ou confronto entre as suas disposições e a minha proposta pedagógica. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RCRS), também conhecido como Lições do Rio Grande do Sul.

#### **1.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os PCNs<sup>12</sup> constituem, a grosso modo, uma série de registros norteadores do processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as particularidades de cada área de conhecimento e disciplinas pertencentes a cada uma delas, elaborados com vistas a conferir uma unidade nas Instituições de Educação Básica do Brasil. O documento descreve premissas referentes aos conteúdos e os ideais de construção de saberes em cada componente curricular. A Dança está inserida e debatida no campo das Artes, acompanhada das Artes Visuais, da Música e do Teatro. A inserção da Dança como parte fundante do documento significou um avanço para seu campo de conhecimento. Isso porque ampliou o debate sobre políticas públicas do ensino de Dança na escola.

Pode-se observar, desde o sumário do documento dos PCNs para o Ensino Fundamental, os caminhos percorridos no debate acerca do ensino da

---

<sup>12</sup> Isabel Marques foi assessora na construção do documento na área da Dança.

Dança no ensino formal. São três subcapítulos, intitulados: *a dança na expressão e comunicação humana*; *a dança como manifestação coletiva* e *a dança como produto cultural e apreciação estética*. Buscarei evidenciar a minha compreensão acerca de cada subcapítulo dos parâmetros em dança, levando em consideração suas possíveis relações curriculares com a poética formativa que busquei implementar em espaço escolar. Principio pelo item inicial, em que os autores do documento discorrem de forma geral acerca da noção de dança relacionada à educação.

A abertura do tomo inicia-se com uma explicação da importância do ato de dançar dentro da constituição da sociedade, procurando estabelecer relações com as manifestações culturais dos povos seculares. Ademais, há certa defesa em relação ao movimento corporal, considerado o grande mérito desse campo de conhecimento, elevando sua importância no desenvolvimento de crianças e jovens.

De modo geral, considero que as informações contidas no texto se apresentam de forma superficial, na medida em que se limitam a discursos generalistas acerca da função social e educacional da dança e carecem de uma discussão aprofundada acerca de estudos teóricos que fundamentam o seu ensino. Ainda assim, é possível destacar excertos exemplares à compreensão dos princípios que regem o ensino da Dança na Educação Básica, como o que trago a seguir:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997, p. 44).

Compreendo a dança como um espaço de desenvolvimento da autonomia, como um disparador de consciência das possibilidades do corpo. Além de ser um elemento aglutinador para questões expressivas, estéticas, artísticas e de criação da ideia de coletividade. Nesse sentido, considero a proposta desenvolvida na pesquisa legitimada pelos parâmetros, pois tem em vista um aprendizado corporal dançante ligado à arte.

Após a abertura do excerto acerca da Dança, o leitor é conduzido ao subitem *a dança na expressão e comunicação humana*, constituído por dez tópicos, que apresentam como a dança se relaciona com a expressividade.

Mais especificamente, são levantadas necessidades que as professoras devem discutir em aula, tais como: a constituição dos tecidos do corpo; um olhar múltiplo e amplo aos corpos presentes na escola. Posteriormente, são indicadas atividades, como experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos). Seguido de orientações para a investigação de velocidades e ritmos no espaço; equilíbrio e apoios do corpo. Três pontos me chamaram a atenção:

- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados.
- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias (BRASIL, 1997, p 51).

Os pontos de sete a nove dialogam especialmente com a proposta da poética formativa, pois enfocam meandros da criação em dança. Os elementos citados evidenciam que a improvisação e o aprendizado de coreografias já existentes (o que chamo na Tese de aquisição de vocabulário) de movimentos são características importantes de ensino no componente curricular Dança na escola por meio da produção desses disparadores pedagógicos de criação. Alio-me a esses itens dos parâmetros, pois a pedagogia da dança desenvolveu diversos estudos a respeito.

O último (décimo) ponto abarca o reconhecimento da dança como uma possibilidade de expressão. Não considere os itens como uma cartilha, mas como uma caixa de inspiração aos docentes, pois entendo que a forma de como cada professor materializa as premissas curriculares está dentro de sua poética de ensino.

A seguir, o documento expõe o segundo subcapítulo, que aborda a *dança como manifestação coletiva*. São seis itens listados. O primeiro alega a importância do aprendizado a partir do olhar e do trabalho com o outro, ultrapassando as barreiras de um eu individualista na escola. O segundo, o terceiro e o quarto abordam, novamente, a questão da improvisação e o uso do espaço, enfatizando sua realização em dupla, ou em grupo, considerando-a uma tarefa produtiva aos participantes. O quinto é dedicado à criação de uma percepção do outro. Entende-se que seriam momentos dedicados a observar a qualidade de movimentos (lentos e rápidos, por exemplo) nos corpos dos colegas, o que já caracteriza formação de público em dança. Assim,

estipulando um espaço de expectativa, e até mesmo de fruição em grupo. Por fim, o item seis, refere-se ao movimento corporal:

- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais” (BRASIL, 1997, p. 52).

A meu ver, apesar de trazer uma ideia relacionada ao que já foi definido nos itens anteriores, o fato desse item não especificar o que considera “meio circundante”, suscita dúvidas. Seria a escola? Ou a sociedade como um todo? A partir das lacunas de entendimento, afirmo a generalização da dança em alguns aspectos do documento. O geral está explícito em um não aprofundamento de explicações de cada tópico, o que faz o parecer em certos momentos uma listagem de elementos, apenas.

Já o item intitulado *a dança como produto cultural e apreciação estética* provoca um olhar à formação de espectadores e noções teóricas ao campo artístico. São sete itens expostos.

O primeiro aborda ainda uma questão mais empírica: “Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança” (Brasil, 1997, p. 52). Compreendo o tópico como um disparador histórico da evolução de movimentos, como por exemplo um *plié da vertente clássica*, sendo usado na dança contemporânea. Ou seja, seu entendimento pode dar a entender que há um estudo anterior que torna o ensino e aprendizagem de técnicas possíveis.

Ouso dizer que os seis últimos itens são mais difíceis no que diz respeito à sua realização no espaço escolar, pois transcendem o ato de dançar como poética do mover, e incitam uma via de pesquisa em dança aos alunos. Caracterizo tais itens como difíceis porque considero a necessidade de um trabalho anterior, de pesquisa, coleta ou produção de dados. Ainda assim, entendo que o docente poderá, a partir dos elementos citados, criar formas para atingi-los.

Os itens dois e três traçam uma abordagem para que haja o conhecimento de danças regionais que expressam os costumes do povo. Está em aberto no documento as maneiras para lograr tal preceito curricular.

No quarto, é estimulado o olhar às pessoas que trabalharam com a arte da dança ao longo da história, em diversas culturas e a compreensão de seus esforços como contribuições sociais à coletividade.

O quinto refere-se à fruição como tema a partir do contato com vídeos e pesquisas em materiais didáticos já confeccionados em sua região. Uma forma de conhecer o estado da arte dos conceitos que embasam o pensar em dança.

O sexto tópico provoca os docentes a levarem os estudantes a conhecerem o cotidiano de grupos locais e seu envolvimento com a profissionalização em seu campo laboral. E o último projeta a imersão dos alunos na escrita e problematização de todas essas vivências, em diversas formas.

No ano de 2000, foi lançado pelo governo a versão dos PCNs ao Ensino Médio. Cabe dizer que esse documento está de acordo com as bases do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), categorizando as disciplinas como “Linguagens” e inserindo a Arte no campo das *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. A premissa central é a de fazer com que os alunos aprofundem a relação com o que lhes fora ofertado no componente curricular Arte (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) no Ensino Fundamental, de acordo com os PCNs discutido anteriormente. Contudo, são apresentadas ao leitor três competências/habilidades que o aluno deve “adquirir” ao final de sua formação Média no que diz respeito à Arte: *representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. Darei enfoque individualizado a cada uma das competências ao adentrar na especificidade da Dança nos PCNs.

Antes, explico que o documento possui caráter dissertativo e explica detalhadamente a função histórica do Ensino Médio e sua relação com a arte, característica diferente do uso de tópicos observada na sua versão para o Ensino Fundamental. Os autores propõem-se a incentivar melhorias no ensino com suas propostas e, para isso, discutem a condição juvenil e a precariedade do incentivo por parte do governo à formação dos professores de Arte.

Após proceder a um apanhado histórico, o texto apresenta os objetivos dos PCNs em relação ao ensino da arte:

As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse

fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança, e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais** (BRASIL, 2000, p. 46).

Desse modo, a Arte é interpretada no documento como um elemento de emancipação cultural aos jovens, para que, a partir do envolvimento com subsídios artísticos, eles possam passar pela experiência de criação artística. Tal visão parece relacionar a aquisição de habilidades e competências em dança no Ensino Médio tanto ao ato de experimentar, criar e produzir, como ao ato de apreciar manifestações de dança, de mergulhar num contexto de produções artísticas. Há uma citação inspiradora nesse sentido nos PCNs:

Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos (BRASIL, 2000, p. 48).

Após enunciar seus propósitos, o documento adentra na descrição de três competências/habilidades relacionadas ao ensino das artes. Emprego atenção especial aos elementos atribuídos à Dança. A competência intitulada *representação e comunicação* é descrita da seguinte maneira:

Este primeiro campo de competências pretende assegurar a presença da instância reflexiva em todas as etapas do processo de produção artística. O analisar, o refletir e o compreender são componentes intrínsecos às próprias habilidades práticas propostas no processo de aprendizagem. Espera-se, com isso, evitar a falsa dicotomia que opõe teoria e prática, pensar e agir (BRASIL, 2000, p. 51).

Como já salientei, há um foco especial na noção de produção artística, que pode ser lida como o aprendizado de uma forma de se comunicar com o público através do ato de representar o que foi produzido em espaço de aula. A intenção é provocar no jovem a habilidade de se ver como criador. Essa provocação é parte pulsante na minha concepção da poética formativa e está em diálogo com os PCNs.

Especificamente em relação à Dança o documento (BRASIL, 2000, p. 52) apresenta as ideias a seguir:

- utilizar diferentes fontes para improvisação em dança (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc) e composição coreográfica (a partir de notícias de jornais, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncios, objetos cênicos); experimentar, investigar improvisação em

dança e composição coreográfica inclusive em artes audiovisuais, a partir de diversas fontes culturais;

- trabalhar com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento, utilização de alguns recursos coreográficos (como rondó, AB, ABA etc); aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas.

Observo que os tópicos que compõem os PCNs para o Ensino Médio, documento elaborado mais recentemente, diferem em muitos aspectos daqueles que se apresentam nos PCNs do Ensino Fundamental. No documento criado anteriormente, direcionado ao Ensino Fundamental, os conteúdos de dança são mencionados de forma abstrata, sem exemplos que possibilitem visualizar a sua prática; ao passo que, na versão mais recente, dirigida ao Ensino Médio, os tópicos trazem descrições que sugerem possíveis atividades a serem trabalhadas. Avalio essa diferença entre as disposições dos dois documentos não apenas relacionada ao segmento ao qual um ou outro documento se dirige, mas, sobretudo, a uma visão mais específica da dança como conhecimento que o documento mais recente parece revelar, que se traduz na preocupação com o fornecimento de subsídios concretos às ações em sala de aula.

No primeiro item, a criação coreográfica figura como eixo central, sendo a improvisação compreendida como estratégia para provocar a competência nos alunos. O segundo item apresenta outras variações para o trabalho criativo em dança. Por mais que haja a recomendação de tarefas a serem propostas em sala de aula, não encontro no documento a ideia da construção de um corpo disponível à cena, de um espaço de criação de coletivo e de relação humana. Assim, vê-se que as competências apontam conteúdos mais gerais relacionados à produção em dança.

Na competência intitulada *investigação e compreensão*:

[...] importa reconhecer a necessidade de uma reflexão acerca da própria atitude crítica e analítica, concomitante ao processo de apreciação. No plano da crítica, é o que distingue o “achismo” da interpretação ou da emissão de juízos amparados em critérios sólidos e coerentes com o próprio objeto submetido à fruição, apreciação e análise. No plano da fruição, estas competências alteram a sua qualidade (BRASIL, 2000, p. 53).

Observo que as bases para a recepção em dança são estipuladas a partir da fruição. Através do incentivo a assistir espetáculos profissionais ou até mesmo as produções realizadas em aula pretende-se propiciar aos estudantes a ampliação do olhar crítico às suas próprias criações, levando em conta as diversas camadas de significado que emanam do ato de dançar.

Outro item importante trata das relações humanas estabelecidas num convívio pedagógico em arte, bem como da cooperação. Ao ser desenvolvida no espaço escolar, a atitude cooperativa tende a materializar discursos referentes à empatia, ao respeito à diversidade de opiniões e ao convívio saudável com as diferenças entre os sujeitos da sala de aula.

Na condição de conteúdo, são atribuídas competências específicas à dança:

- fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas;
- observar e trabalhar a relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e do apreciar dança (BRASIL, 2000, p. 53-54).

Como última competência listada, o documento traz a *contextualização sociocultural*, apresentada da forma que se segue:

Os saberes envolvidos no produzir e no apreciar estão articulados à necessidade de contextualização a partir de outros saberes e experiências culturalmente desenvolvidos e que são distintos, variando-se os espaços e tempos sociais (BRASIL, 2000, p. 54).

Essa competência é proposta no documento como um elo para todas suas disposições, visto que privilegia a produção e a apreciação a partir de uma ótica individual de construção de saberes na dança, um caminho para auxiliar na autonomia criativa dos estudantes. A contextualização, a meu ver, propicia a discussão dos saberes para além do que é produzido em sala de aula, valorizando a história do que já foi produzido no campo da dança como um todo, explicitando as referências históricas e artísticas do fazer em dança no Brasil e no mundo. Os objetivos que correspondem a essa valorização da história da dança e seus expoentes são assim explicitados:

- aperfeiçoar conhecimentos sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas, regiões, países;

- refletir sobre os principais aspectos de escolha de movimento, fontes coreográficas, gênero e estilo dos coreógrafos estudados e relacioná-los com as danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções (BRASIL, 2000, p. 55).

Observo que os PCNs do Ensino Médio trazem um avanço no que diz respeito à compreensão do trabalho docente, na medida em que indicam caminhos para a criação de planejamentos e a proposição de atividades significativas à abordagem dos conteúdos, o que, de fato, corresponde à função de um documento de âmbito nacional. No entanto, identifico alguns aspectos a serem aprofundados, especialmente no que diz respeito a estudos e referenciais brasileiros acerca da pedagogia da dança, que considero pouco mencionados no decorrer do texto.

O estudo do documento permite afirmar que a poética formativa em dança-teatro dialoga com os PCNs em diversos aspectos. A proposta pedagógica de partir de narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da sala de aula, que se reflitam numa experiência formativa envolvendo a hibridização do teatro com a dança, tendo como inspiração a poética de Pina Bausch, evidencia, como propõe o documento, uma metodologia criativa de ensino e aprendizagem da dança num espaço formal de educação.

Outro aspecto importante desse diálogo entre a proposta desenvolvida no CAp e os PCNs é a relação entre a poética formativa e o conhecimento histórico da dança, possibilitada mediante debates sobre as premissas de criação de Bausch, que, por sua vez, contemplam a noção de dança como produto cultural.

A iniciação à pesquisa foi desenvolvida no decorrer da proposta na medida do estreitamento das relações entre a prática e a teoria. Os aspectos teóricos eram abordados posteriormente ao trabalho de sensibilização dos estudantes em relação à dança-teatro. Isso configurou uma escolha metodológica, pois ao contrário de desmerecer a teoria, ou relegá-la a um segundo plano, favoreceu a reflexão dos estudantes do CAp em relação a ela.

### **1.3.2 Lições do Rio Grande**

O outro documento considerado na contextualização do meu trabalho pedagógico é o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RCRS), proposta

elaborada em âmbito estadual, de qualificação do Ensino Básico oferecido aos últimos anos do Ensino Fundamental e à totalidade do Ensino Médio. Muito se estudou sobre a existência da Dança na escola e suas mudanças desde a implementação dos PCNs. Desse modo, o RCRS representa um aprofundamento aos PCNs.

Com isso, o RCRS tem por foco a aquisição de competências e habilidades a serem vivenciadas por estudantes dessas etapas da Educação Básica, nas diferentes áreas de conhecimento que fundamentam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme consta nas disposições do documento, a disciplina de Artes, da qual fazem parte os componentes de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, pertence à área de *Linguagens e Códigos*, que é formada também pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira e Educação Física.

O RCRS compreende o desenvolvimento de três eixos de ensino, referentes às linguagens contempladas no escrito, tais sejam: ler, escrever e resolver problemas. A elaboração das disposições de cada uma das linguagens contou com no mínimo dois profissionais especialistas das áreas de conhecimento que as compõem, o que resultou na abordagem de suas especificidades. No campo da Dança, as responsáveis foram as professoras Flavia Pilla do Valle e Maria Isabel Petry Kehrwald.

No excerto de apresentação geral do escrito, ressalto o entendimento dos organizadores acerca dos princípios educativos defendidos: fruição e cidadania.

Por fruição entende-se o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana (RIO GRANDE DO SUL, p. 38).

Nesse sentido, identifico o diálogo do texto com as premissas de uma educação para autonomia (Freire, 1996). No decorrer do processo de escolarização, pautado por demandas curriculares e padrões comportamentais, a curiosidade pode se diluir nos corpos estudantis. E a proposta de fruição implica provocar a curiosidade dos educandos, para que descubram caminhos e referenciais próprios à construção de significado.

Exalto a abordagem sensível e real da possibilidade de execução que o documento dispõe ao campo da Arte, mais especificamente, no campo da Dança. É percorrendo tais caminhos de apreciação do mundo do conhecimento que se pretende incitar a formação de estudantes cidadãos. Conforme consta no texto, a cidadania “deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na ‘cidade”” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38).

De forma geral, considero o RCRS o mais completo e aprofundado dos três documentos aqui referenciados, visto que a forma didática de como ele se apresenta ultrapassa largamente a descrição de tópicos de ensino e habilidades e competências a serem apresentadas e adquiridas pelos discentes, compreendendo a Dança como campo de saber, amparado na relação pedagógica e de ensino e aprendizagem do ato de dançar, conhecer, criticar e pesquisar conhecimentos relacionados ela.

Assim, o currículo para Dança foi construído com intuito de abranger as competências transversais de todas as linguagens, como já dito. O documento inicia com a contextualização do que seria ler, escrever e resolver problemas em dança.

As autoras do RCRS em Dança compreendem que ler de maneira dançada é compreender essa arte como objeto artístico e perceber que ela possui seus signos; e que tal compreensão é aguçada por meio de apreciação de espetáculos, do assistir como dançarinos transitam nessa linguagem, bem como da reflexão sobre materiais diversos produzidos em torno da dança (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 72).

Já a habilidade de escrever de forma dançada é defendida no documento a partir do entendimento do corpo como lugar de escrita na dança. São dadas como estratégias de ação para o professor o conceito de vocabulário, como já defendi na proposta da poética formativa, e o de dança livre, interpretado por mim como improvisação. Ou seja, o docente provocará o discente a escrever em dança por meio de seu aprendizado em criação a partir desses disparadores pedagógicos.

A proposta de resolução de problemas por meio da dança, prevê autonomia reflexiva do aluno para mergulhar no estudo em dança, na medida

em que o estimula a relacionar o mundo e as demais artes com a sociedade na qual vive.

O documento traz ainda possíveis modos de conduzir as aulas, apresentados no tópico intitulado *sugestões/estratégias/operacionalização*, o que considero um material referencial ao professor na elaboração do seu plano de ensino e na seleção de atividades a serem propostas em cada uma das suas unidades. Essa perspectiva adotada pelos idealizadores do RCRS parece ultrapassar o caráter predominantemente conteudista dos demais documentos, na medida em que se propõe a aprofundar os elementos da dança, em favor de uma compreensão ampliada da aprendizagem nesse campo de conhecimento.

Dessa forma, o RCRS estipula os temas que embasam a educação escolar a partir do quinto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Para cada ano, consta uma meta, que corresponde às seguintes temáticas: *elementos de movimento; criação; apreciação; contextualização e relações em dança*. Cabe dizer que o documento não hierarquiza a ordem dos temas, pois compreende seu desenvolvimento de forma transversal. Ademais, deixa lacunas propositais para que o professor possa propor diálogos com os conteúdos a partir da disponibilidade e envolvimento da turma na qual projeta e desenvolve suas ações pedagógicas.

<b>Temas estruturantes</b>	
<b>Elementos do movimento</b>	São possibilidades de movimento, já codificadas pela tradição ou livres, que envolvem espaço, qualidades, corpo, ritmo, gestos, etc.
<b>Criação</b>	É compor formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa.
<b>Apreciação</b>	É comunicar e dividir experiências com outros através da dança, fruindo e apreciando o trabalho dos colegas e de artistas profissionais.
<b>Contextualização</b>	É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressa numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos.
<b>Relações em dança</b>	É relacionar dança com outras artes, com outras disciplinas e assuntos, e com as experiências pessoais e cotidianas.

Tabela 1: Temas. Fonte: Rio Grande do Sul, 2009, p. 74.

Opto por iniciar a apresentação do documento a partir dos quadros estruturantes<sup>13</sup> do Ensino Fundamental, para depois centrar a atenção no enfoque da pesquisa de Doutorado, tal seja, a estruturação do Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, os anos contemplados são do quinto ao oitavo ano, ou seja, correspondente à seriação<sup>14</sup> vigente no sistema escolar na época em que o documento foi elaborado. A organização curricular proposta no documento compreende conteúdos a serem trabalhados durante dois anos em sequência. Por exemplo, o quinto e o sexto ano são norteados pelo mesmo quadro estruturante. É possível compreender que cabe ao docente a criação de uma metodologia e organização para ofertar os temas estruturantes e seus respectivos conteúdos durante o tempo e a evolução previstas.

O tema *elementos do movimento* prevê como habilidade para o quinto e sexto ano, que os alunos adquiram condições de realizar movimentos básicos do universo da dança. A esses anos da seriação os conteúdos básicos apresentados são as chamadas ações cotidianas, que fazem parte da locomoção humana como torcer, saltar, girar e atividades mais complexas, como mudanças de níveis (alto, médio e baixo), cuja aprendizagem pode configurar um espaço individual/coletivo e com explorações de direções e caminhadas. O desenvolvimento continuado e progressivo dessas atividades pode vir a assumir um caráter de cênico, mas que, a meu ver, evidenciam a potencialidade do corpo na cotidianidade. São sugeridas como estratégias a investigação do corpo nas atividades e o uso do espelho para “correção” por parte do professor, o que nesse momento pode significar uma mudança no aluno ao olhar o corpo.

No tema denominado *criação*, o documento destaca uma única habilidade, tal seja, a criação de sequências de movimentos a partir de estratégias diferenciadas. Para operar as atividades referentes a ela, sugere-se o uso de músicas, figurinos e um disparador de composição coreográfica, o da acumulação. Já no que se refere à *apreciação de dança* são expostos possíveis saberes ao olhar sensibilizado.

---

<sup>13</sup> Quando as competências, conteúdos e sugestões se repetirem nos anos do ensino, opto por não repetir as problematizações e descrições, ou seja, apenas explicitarei que o ponto já foi discutido.

QUADRO ESTRUTURANTE				
Série	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
5ª e 6ª	Elementos do movimento	- Executar elementos do movimento e da dança, apropriando-se de terminologia básica.	- Movimentos axiais (torcer, saltar, explodir, girar e outros que sugiram ação) e movimentos locomotores em dança (caminhar, correr, galopar, saltar, pular, deslizar, saltitar). - Níveis (alto, médio, baixo). - Espaço pessoal ou individual (cinesfera). - Trajetórias curvas e retilíneas (espaço geral). - Movimentos centrais, periféricos e transversos. - Direções. - Uso variado das partes do corpo. - (Dois) estilos de dança, com seus passos, terminologias, posições e padrões. - Tempo musical.	- Práticas corporais de sequências de movimento ligadas ou não à tradição da dança, isto é, de estilo livre ou de repertório específico. - Uso do espelho para autocorreção e visualização dos movimentos.
	Criação	- Criar frases de movimento, experimentando diferentes estímulos.	- Sequências com início, meio e fim. - Colocação de sequências no tempo musical. - Improvisação simples. - Estado de jogo e de presença. - Habilidades de copiar, de ser copiado, de espelhar.	- Práticas corporais de criação a partir de diferentes estímulos (ações, músicas, figuras, variação de nível, direção, tamanho, simetria e assimetria, etc.). - Práticas corporais de improvisação simples a partir de condução de alimentação contínua, pré-estruturada, estrutura aberta. - Usar acumulação de movimentos onde se unem livremente pequenas frases de criação individual numa criação conjunta (pode ser realizada primeiramente em duplas, depois quartetos, octetos e turma toda).
	Apreciação	- Apreciar dança, demonstrando olhar atento e sensível. - Entender dança como linguagem, uma maneira de atribuir sentidos.	- Fronteiras da dança e do movimento humano. - Leituras de danças e discussão de sentidos.	- Observação de apresentações dos próprios colegas, mais de uma vez para apreciar detalhes. - Práticas de observação: propor questões anteriores à apreciação para fomentar uma discussão posterior (quais foram as escolhas de movimentos do coreógrafo? Que qualidades e escolhas espaciais foram ressaltadas em determinadas partes? Como a música contribui ou não para a obra?).
				- Uso de DVD de grupos profissionais e de trechos de dança (por exemplo, no YouTube). - Apresentações de grupos de dança ao vivo.
	Contextualização	- Conhecer dança em contextos culturais e históricos variados.	- A dança local e seu contexto. - A cultura e o período histórico de (dois) estilos de dança.	- Busca de imagens e livros de dança em bibliotecas locais. - Observação de danças presentes no contexto da família, escola e comunidade. - Entrevistas com familiares, personalidades ou bailarinos locais.
	Relações em dança	- Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano.	- Dança e aspectos musicais. - Dança que use algum padrão ou ideia de outra disciplina.	- Trocar músicas já estabelecidas para alguma dança ou dançar o silêncio. - Dançar o ciclo da água em todas as suas fases da natureza.

Tabela 2: Currículo dos 5 e 6º do Ensino Fundamental. Fonte: Rio grande do Sul, 2009, p. 75-76.

<sup>14</sup> A partir do dia 06 de fevereiro de 2006, por meio da Lei 11.274, instaurou-se o nono ano do Ensino Fundamental. O prazo final para que municípios e estados se adaptassem a medida foi o ano de 2010, a partir daí, deu-se a obrigatoriedade.

Ou seja, se sugere apresentar aos alunos um entendimento do que é dança e suas possibilidades, propondo um trabalho a ser continuado nos anos seguintes, com atividades de apreciação de vídeos, espetáculos e danças produzidas na própria sala de aula.

A *contextualização* nessa etapa dá-se pela compreensão da dança como manifestação pluricultural, propondo um olhar às danças locais e a historicidade de dois estilos de dança, sem a necessidade de uma abordagem cronológica da história. Os alunos iniciam aí uma relação com livros, imagens e registros, que servem de base a reflexões e conversas sobre manifestações de dança vivenciadas pelos estudantes no contexto familiar.

Analiso tal proposta como um ato pedagógico expandido, como uma estratégia para potencializar o aprendizado sobre arte para além da escola, fazendo com que pais e outras pessoas do convívio mais próximo dos estudantes reflitam acerca das manifestações artísticas que atravessam suas rotinas.

Esse aspecto do RCRS engloba também o tema *relações em dança*, que visa enfatizar as possibilidades de interação entre a dança e a sociedade levando em conta outros campos de conhecimento escolar.

Mostro o quadro com os temas dos anos sétimo e oitavo. O tema estruturante *elementos do movimento* tem em vista o aprofundamento da noção de mobilidade corporal do aluno, incluindo a aprendizagem de vocabulários a ela correspondentes. As ações relacionadas a esse tema aproximam-se das atividades que ofereci no CAp. Os conteúdos sugerem o aumento da complexidade dos estilos de dança trabalhados, com detalhamento nas questões de alinhamento corporal; nas qualidades de movimento (leve, pesado, ação direta ou indireta no espaço, etc.); no uso da respiração e saltos, quedas e recuperações. Para isso, o professor é convidado a adotar o espelho como maneira principal de *feed back* junto aos alunos; e a utilizar práticas de danças “tradicionais”, sequências livres ou de técnicas específicas.

Nesse ponto da leitura, chama atenção a falta de uma definição do documento em relação ao que denomina “danças tradicionais”, que leva a pensar, de forma genérica, em manifestações de danças locais, ou regionais, de cunho folclórico, que consistem expressões genuínas da cultura de uma determinada comunidade ou grupo social.

7 <sup>o</sup> e 8 <sup>o</sup>	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar elementos do movimento e da dança, demonstrando e relacionando princípios do movimento.</li> <li>- Memorizar e reproduzir seqüências de movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinações de maior complexidade de movimentos axiais e locomotores de dança.</li> <li>- Princípios do movimento (alinhamento dinâmico, suporte central, suporte da respiração, iniciação e sequenciamento, transferência de peso, tensões contrárias, enraizamento, etc.).</li> <li>- Uso articulado das partes do corpo.</li> <li>- Elevação, voo e aterrissagem.</li> <li>- Uso da gravidade em movimentos de queda e recuperação, como pêndulo e rebote.</li> <li>- Relação com o espaço (cinestera, dimensões, planos, diagonais, formações).</li> <li>- Qualidades de movimento (peso leve ou forte, tempo acelerado ou desacelerado, fluência livre ou contida e foco direto ou indireto).</li> <li>- Memorização de seqüências.</li> <li>- Passos de maior complexidade de (dois) estilos de dança diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de seqüências de movimento ligadas ou não à tradição da dança, de estilo livre ou repertório específico.</li> <li>- Uso do espelho para autocorreção e visualização dos movimentos.</li> </ul>
7 <sup>o</sup> e 8 <sup>o</sup>	Criação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar frases de movimento, compreendendo princípios, processos e estruturas coreográficas básicas.</li> <li>- Experimentar dança como uma maneira de criar sentidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contraste, transição, climax, repetição e variação.</li> <li>- Processos de reordenamento e de acaso.</li> <li>- Estruturas coreográficas como AB, ABA, narrativa, pergunta e resposta, rondó.</li> <li>- Trabalho em pares, criando formas contrastantes e complementares.</li> <li>- Compartilhamento de peso.</li> <li>- Convenção palco/plateia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de criação a partir de ideias diversas (notícias de jornal, poemas, emoções, literatura, etc.).</li> <li>- Práticas corporais de improvisação (a partir de imagens para gerar movimento).</li> <li>- Tarefas de realização individual, em pequenos grupos, ou em grande grupo.</li> </ul>
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar dança, demonstrando olhar atento e sensível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras de dança e discussões de sentidos.</li> <li>- Relação pessoal e significado.</li> <li>- Escolhas coreográficas para comunicar ideias abstratas em dança.</li> <li>- Pantomímica, mímica, gesto representativo ou cotidiano e abstração.</li> <li>- Sonoridade e significado.</li> <li>- Figurino e significado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de apresentações das próprias colegas.</li> <li>- Uso de DVD de grupos profissionais, de trechos de dança na internet.</li> <li>- Apresentações de grupos de dança ao vivo (visitando praças, feiras, eventos que tenham programação de dança).</li> </ul>
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar dança em contextos culturais e históricos variados, relacionando-a com suas próprias experiências pessoais.</li> <li>- Relacionar noções básicas de anatomia, fisiologia, mecânica e cinesiologia para a prática corporal eficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança no Brasil.</li> <li>- Similaridades e diferenças em passos entre alguns estilos de danças.</li> <li>- O papel da dança em (duas) culturas diferentes.</li> <li>- Dança e saúde: cuidados com o corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos.</li> <li>- Busca de imagens e de livros de dança em bibliotecas locais.</li> <li>- Pesquisa histórica.</li> <li>- Exposição do professor ou de trabalho de alunos como fomentador de diálogos na turma.</li> <li>- Momentos de aquecimento individual e outros de compartilhamento das escolhas em grupo, analisando como se preparam, corpo e mente, para os propósitos expressivos.</li> <li>- A partir de recusas disponíveis (conhecidas, colegas, livros, DVD, internet), aprender uma dança de um período histórico e uma cultura diferente.</li> <li>- Conversas com artistas.</li> </ul>
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança e manifestações da arte visual em relação ao uso do espaço.</li> <li>- Dança que use algum padrão ou ideia de outra disciplina ou da experiência cotidiana dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação das dimensões utilizadas no movimento da dança e em certas pinturas, esculturas e/ou instalações.</li> <li>- Criações a partir de danças e imagens de dança presentes no cotidiano (mídia, revistas, objetos de consumo).</li> </ul>

Tabela 3: Currículo dos 7 e 8<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental. Fonte: Rio grande do Sul, 2009, p. 76-77.

No tópico *criação*, para os anos sétimo e oitavo, a habilidade enfatizada continua sendo a concepção de frases coreográficas por meio de estímulos diversos. Os conteúdos listados são os de contraste, variação, clímax e repetição, abordados como formas de transformar uma sequência de movimento. No exemplo de uma sequência de movimentos que consiste num passo para frente e outro para atrás, a prática do contraste pode se dar em duplas, a partir do seguinte desafio: um primeiro aluno executa o movimento, e, logo a seguir, seu colega de dupla inicia seu movimento assim que o primeiro terminar a mesma frase, gerando um contraste de tempo.

É incentivada a relação dos discentes em duplas para variação de peso e suporte corporal, bem como noção de “palco e plateia”, ou seja, a estruturação dos movimentos considerando um possível espectador, acentuando as diferenças no comportamento em cada lugar. O componente de improvisação é inerente à ação docente, que deve operar na alternância entre tarefas individuais e em grupo.

No tema estrutural *apreciação*, a habilidade a ser desenvolvida é a mesma dos anos anteriores, focada no olhar sensível à arte da dança. Todavia, os conteúdos são ampliados. Espera-se propor vivências em pantomima, mímica, gestual cotidiano e incentivar escolhas pessoais para o movimento. É estimulado o estabelecimento de vínculos com diversos elementos da dança, envolvendo estímulos musicais ou sonoros, figurinos, cenários, dentre outros elementos, por meio de expectativas de produções dos colegas e suas danças, uso de filmagens de espetáculos de grupos conhecidos, idas a apresentações e recebimento de espetáculos no espaço escolar.

A habilidade a ser trabalhada nos sétimos e oitavos anos em relação ao tema *contextualização em dança* é a pesquisa de um contexto cultural que dialogue com a identidade do estudante. Nesses anos desenvolve-se também uma iniciação a questões biológicas do corpo em relação à sua anatomia, cinesiologia e mecânica, que, conforme entendo, constituem conhecimentos potenciais à assimilação da experiência do movimento dançado. Nesse sentido, cabe destacar as questões de saúde como conteúdo relacionado intimamente a esse tema.

Outro aspecto a ser focado nesses dois anos é o estudo da dança no contexto brasileiro: a diferença de passos entre as técnicas e a função da

dança na cultura de um povo fazem parte dos conteúdos. Ao professor cabe apresentar obras que auxiliem os alunos na pesquisa histórica, utilizando também equipamentos e mídias digitais, em diálogos expositivos e na organização de debates com artistas locais.

O item de *relação da dança* segue a proposição de ligá-la ao que os alunos vivenciam no cotidiano social. Já como conteúdo surge a exploração dos diálogos específicos da dança com a disciplina de Artes Visuais. Como sugestões ao trabalho docente, são apresentadas atividades que comparam o movimento dançado a pinturas, esculturas e até mesmo a instalações.

Tendo apresentado e discutido as disposições do RCRS para o Ensino Fundamental, passo ao debate acerca dos temas estruturantes do Ensino Médio, que interessam particularmente a proposta desenvolvida junto aos estudantes do CAP.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
1 <sup>o</sup>	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar elementos do movimento e da dança em combinações de maior exigência e complexidade, dialogando com a tradição e a dança contemporânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundamento dos princípios do movimento.</li> <li>- Organização corporal (respiração, radiação central, espinal, homóloga, homolateral e contralateral).</li> <li>- Força, flexibilidade, agilidade e coordenação em movimentos de dança</li> <li>- Apropriação rítmica.</li> <li>- Utilização e variação de qualidades de movimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de sequências de movimento com abordagem contemporânea de dança.</li> <li>- Exercícios de memorização de sequências mais complexas, usando repetição, variação de formação, de orientação espacial, em grupos, etc.</li> <li>- Autoavaliação e correção do próprio aluno.</li> <li>- Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.</li> </ul>
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar coreografias, aplicando princípios, processos e estruturas coreográficas.</li> <li>- Compreender dança como uma maneira de criar sentidos através do corpo e de outros elementos da dramaturgia da dança (música, figurino, elementos cênicos, entre outras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas coreográficas como rondó, tema e variação, canônica.</li> <li>- Elementos do espetáculo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de criação (variar a partir de um repertório pronto).</li> <li>- Práticas corporais de improvisação (a partir do uso de materiais cênicos variados para dançar).</li> <li>- Tarefas de realização individual, em pequenos grupos ou em grande grupo.</li> </ul>
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar como a dança é representada nos meios de comunicação e discutir suas implicações.</li> <li>- Aplicar e demonstrar comportamento apropriado ao assistir dança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos do espetáculo e sentido coreográfico.</li> <li>- Manipulação e desenvolvimento dos movimentos em dança a partir da visão de (um) coreógrafo contemporâneo.</li> <li>- Análise de questões étnicas, de gênero, econômicas/sociais, idade e/ou condição física em relação à dança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de apresentações dos próprios colegas.</li> <li>- Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos).</li> <li>- Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo (visitando teatros ou espaços de performance).</li> </ul>
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar, organizar e registrar dança em contextos culturais e históricos variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.</li> <li>- Fazer conexões entre dança e corpo, saúde e sociedade, dança e tecnologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança no século XX e XXI.</li> <li>- Dança e cultura: aspectos antropológicos.</li> <li>- Dança e mídia.</li> <li>- Dança e saúde: ideais de corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos.</li> <li>- Busca de informações e imagens em sites especializados de dança.</li> <li>- Conversa com os artistas.</li> <li>- A partir dos registros dos alunos, mobilizá-los para divulgar e circular as informações (meio digital, mural, jornal, cartazes, fotos, apresentações).</li> <li>- Discutir os modelos de corpo ideal e como se deslocaram no transcorrer dos tempos.</li> </ul>
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações entre dança e teatro.</li> <li>- Dança que use algum padrão ou idéia de outra disciplina ou da experiência cotidiana dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformar em dança uma cena teatral com texto e personagens, .</li> <li>- Compor uma dança, explorando o movimento de relações de poder (por exemplo, no jogo de marionetes, ou dançando uma situação pai e filho, ou namorado e namorada).</li> </ul>

Tabela 4: Base curricular do 1º ano do Ensino Médio. Fonte: Rio Grande do Sul, 2009, p. 78.

Para o primeiro ano do Ensino Médio, os *elementos do movimento* fazem referência à noção de aquisição de novos vocabulários “tradicionais”. Penso que, neste caso, a tradição possa abarcar tanto aos movimentos relacionados ao *Ballet*, como aos da dança moderna, ou até mesmo aos pertencentes às danças tradicionais gaúchas. Já no que diz respeito à dança contemporânea, observo que o documento deixa em aberto questões referentes à democratização do corpo dançante, que considero essenciais num processo de aprendizagem em âmbito escolar. Contudo, os blocos de conteúdos apresentados formam um material potente para construção dos planos de aula, que apontam para um conhecimento e expansão desse corpo em processo de aprendizagem artística.

O tema *criação* ganha um caráter mais emancipatório, porque instiga o aluno a criar sua forma de se mover na dança a partir da investigação de sequências improvisadas e da relação com uma proposta de cena, na qual se construa uma dramaturgia e elementos da linguagem visual da dança (roupas, atmosfera, canções, dentre outras). Prevê-se que os alunos dialoguem com diversas formas de ver e se relacionar com a dança, levando em conta os meios digitais na relação do aprendizado.

Há também a defesa do aprendizado pelo olhar atento ao que é produzido de dança na própria sala. Ainda são dados como conteúdos, a ida a espetáculos ou a organização de visitas de grupos de dança à escola, ação que abarcaria outras formas de conhecimento das produções de arte locais.

A *contextualização* dá-se por meio do contato com assuntos da historicidade da dança, que são escolhidos de acordo com o período histórico para a etapa. Os conteúdos propostos ampliam o horizonte de relações das artes, construindo um posicionamento crítico por meio de pesquisas, debates e reflexões com colegas, professores e artistas da localidade.

Ao final, é possível ver a tentativa de *relação* entre a dança, a vida cotidiana dos educandos e as culturas vistas na sociedade, provocando a ideia de pertencimento cultural da convivência social, dialogando com tais elementos sua representação em dança. Por exemplo, a criação de movimentos que exponham a visão do aluno perante o caminho que ele realiza da sua casa até a escola, a representação lúdica desse olhar ao seu deslocamento diário.

Apresento os temas, competências e os conteúdos do segundo ano. Para o tema *elementos do movimento*, o documento prevê a continuidade do trabalho relacionado às danças “tradicionais” e à dança contemporânea. Há um acréscimo interessante, que diz respeito ao trabalho de criação de uma atmosfera de atenção e foco nas atividades, o que, para mim, se relaciona à compreensão do espaço da sala de aula como lugar de cena. Nesse sentido, espera-se que o docente aponte melhoras no desenvolvimento do aluno, por meio de diálogo e do incentivo a um olhar do estudante para si mesmo.

No campo das competências e habilidades esperadas, o propósito é o mesmo dos temas do primeiro ano, todavia, os blocos de conteúdos se modificam, evidenciando a chegada do aluno num espaço de investigação pessoal de modos de fazer dança com seu corpo, característica chamada no documento de “criação de poética pessoal”.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
	Elementos do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar elementos do movimento e da dança, dialogando com a tradição e a dança contemporânea.</li> <li>- Demonstrar aumento de consciência cinestésica, concentração e foco nas atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refinamento técnico em relação às possibilidades corporais, espaciais, dinâmicas e rítmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de seqüências de movimento de abordagem contemporânea de dança.</li> <li>- Autoavaliação e correção do próprio aluno.</li> <li>- Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.</li> </ul>
	Criação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar coreografias, aplicando princípios, processos e estruturas coreográficas.</li> <li>- Entender dança como uma maneira de criar sentidos através do corpo, de outros elementos da dramaturgia da dança (música, figurino, elementos cênicos entre outros) e de recursos tecnológicos em geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poética pessoal em dança.</li> <li>- Elementos do espetáculo e relação com o sentido coreográfico.</li> <li>- Dança e temas sociais contemporâneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas corporais de criação (a partir de temas polêmicos, como gravidez precoce).</li> <li>- Práticas corporais de improvisação (por exemplo, com música dançante, contra a qualidade/tempo da música, sem música, com barulhos).</li> <li>- Tarefas de realização individual, em pequenos grupos, ou em grande grupo.</li> <li>- Uso de um diário de anotações, descrevendo o processo criativo.</li> </ul>
	Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar possíveis critérios estéticos para avaliar dança, como habilidades físicas, originalidade, impacto emocional, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos do espetáculo e sentido coreográfico.</li> <li>- Concepções estéticas, poéticas e éticas em diferentes danças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de apresentações dos próprios colegas.</li> <li>- Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos).</li> <li>- Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo.</li> </ul>
	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar, organizar e registrar dança (de abordagem contemporânea) de contextos culturais variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linha do tempo com importantes eventos de dança desde o século XX.</li> <li>- Comparar e contrastar a noção de corpo, estética e poética de dança em culturas diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos.</li> <li>- Busca de informações e imagens em sites especializados de dança.</li> <li>- Pesquisa histórica em centros culturais ou em outras bibliotecas existentes.</li> </ul>
2º		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular razões para as decisões artísticas e revisar as perdas e ganhos destas decisões.</li> <li>- Fazer conexões entre dança e corpo, saúde e sociedade, dança e tecnologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar e contrastar o papel da dança em (duas) culturas diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição do professor ou de trabalho de alunos como fomentador de diálogos na turma.</li> </ul>
	Relações em dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos e práticas corporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir como o movimento corporal nas interações entre as pessoas, a postura, os hábitos corporais, o foco, a disciplina, o olhar sensível, o pensar “diferente” ou “ao avesso” podem ajudar na vida.</li> </ul>

Tabela 5: Base curricular do 2º ano do Ensino Médio. Fonte: Rio Grande do Sul, 2009, p. 79.

Sob esse aspecto, considero que a compreensão de dança na qual busco embasar as atividades da poética formativa desenvolvida no CAP aproxima-se muito da concepção do RCRS, visto que as narrativas pessoais dançadas que originaram o trabalho possibilitaram aos participantes investigar suas movimentações relacionadas a temas sociais.

No tema apreciação, prevê-se que os estudantes sejam estimulados, por meio de vídeos e apresentações, a avaliar diversas formas da dança, sob diferentes critérios que permitam posicionar-se em relação a elas de forma reflexiva e crítica. Como exemplos de critérios, temos a fisicalidade dos bailarinos, o enredo dos espetáculos, a visualidade da cena, dentre outros.

No tema *contextualização*, as habilidades seguem as mesmas, mas com mudança nos conteúdos, que prevê a pesquisa da dança no século XX e as diferentes reflexões e conceituações do corpo nesse espaço temporal, levando em consideração o choque/encontro de culturas diferentes.

O quadro referente às *relações da dança* foca-se nas possibilidades que outras linguagens artísticas produzem no corpo e na sociedade. Como exemplos de atividades temos a observação de deslocamentos de pessoas nas ruas, das marcas corporais de indivíduos e grupos sociais.

Por fim, discuto a estrutura que o documento apresenta ao terceiro ano, na qual são propostos caminhos para proporcionar aos estudantes vivências em montagens cênicas em dança.

Desse modo, o tema *elementos do movimento* nas suas competências traz o mesmo enunciado que no previsto para o segundo ano, entretanto, muda o verbo de ação, que antes era “executar” vocabulários, para “valer-se” de vocabulários tradicionais e da dança contemporânea. A proposta incita que o aluno problematize o que aprendeu anteriormente, a partir de sua escolha, e não somente pela “reprodução” dos passos ofertados pelo professor. O que é justificado na aba dos conteúdos, pois nela há proposta de refinamento técnico no que foi vivenciado no decorrer do Ensino Médio. O modo de operar segue o mesmo que foi apresentado nos anos anteriores.

O tema de *criação* propõe as montagens, contudo, parece incentivar a criação de coreografias que desconstruam os padrões de dança tradicionalmente estudados ou propostos, ou seja, parecem tomar como conteúdo a ideia de estranhamento na criação cênica.

Ano	Temas estruturantes	Competências/habilidades	Blocos de conteúdos	Sugestões/estratégias/operacionalização
3ª	Elementos do movimento	- Valer-se do conhecimento técnico na utilização dos elementos do movimento da dança, dialogando com a tradição e com a dança contemporânea.	- Técnica em relação às possibilidades corporais, espaciais, dinâmicas e rítmicas.	- Práticas corporais de sequências de movimento ligadas à abordagem contemporânea de dança. - Autoavaliação e correção do próprio aluno. - Correção verbal, visual, auditiva e tátil-cinestésica por parte do professor.
	Criação	- Criar coreografias compreendendo como aplicar e transgredir os princípios, os processos e as estruturas coreográficas.  - Realizar produções amadoras de dança de forma individual ou coletiva, com autonomia.	- Poética pessoal em dança. - Tecnologia para a criação de vídeos-dança e/ou projeções de dança. - Técnica do estranhamento como um meio de desencadear uma ruptura da normalidade.	- Práticas corporais de criação (a partir de escolhas pessoais). - Práticas corporais de improvisação variadas. - Tarefas de realização individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. - Uso de um diário de anotações descrevendo o processo criativo. - Uso de fotos, videocâmera, celular, imagens digitais, retroprojetor, iluminação nas produções de dança. - Exploração de trabalhos de dança que cruzam a fronteira entre dança e cotidiano (performances, espaços não convencionais, rompimento da relação artista/plateia, movimentos cotidianos e não cotidianos). - Criação e produção de trabalhos dos e pelos alunos no espaço da escola ou da comunidade.
	Apreciação	- Estabelecendo critérios estéticos para avaliar seu próprio trabalho assim como o de outros.	- Criação de significados a partir de uma variedade de perspectivas.	- Observação e análise crítica de apresentações dos próprios colegas. - Uso de DVD de grupos profissionais (contemporâneos).
			- Estilo e/ou forma cultural de certo coreógrafos.	- Apresentações de grupos de dança (contemporânea) ao vivo.
	Contextualização	- Pesquisar, organizar e registrar dança (de abordagem contemporânea) em contextos culturais variados, relacionando suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. - Estabelecer conexões entre dança e tecnologia, utilizando meio eletrônico e multimídia para acessar, apreciar e fazer dança.	- Semelhanças e diferenças entre danças contemporâneas. - Transformações e rupturas na história da dança.	- Leitura de textos. - Busca de informações e imagens em sites especializados de dança. - Pesquisa histórica em centros de memória ou em bibliotecas existentes. - Exposição do professor ou de trabalho de pesquisa de alunos como fomentador de diálogos na turma.
	Relações em dança	- Relacionar dança com outras manifestações artísticas ou aspectos do cotidiano.	- Comparação de diferentes linguagens artísticas de um mesmo período histórico.	- Observação das semelhanças e diferenças ao apreciar uma peça teatral contemporânea e uma dança contemporânea.

Tabela 6: Base curricular do 3º ano do Ensino Médio. Fonte: Rio Grande do Sul, 2009, p. 81.

Já a *apreciação em dança* expõe como habilidade a construção de um olhar crítico aos elementos da criação dos próprios alunos. O conteúdo torna-se pulsante porque são as perspectivas de cada pessoa ao se envolver com seu ato criativo.

A *contextualização em dança* estabelece como conteúdo a pesquisa sobre artistas criadores e a história deles na linha do tempo da dança, bem como investigações acerca da inserção da tecnologia na contemporaneidade,

compreendendo o contexto da dança. Nesse sentido, os conteúdos previstos trazem comparações entre diferentes formas de criar em dança contemporânea, evidenciando o que cada uma defende como ruptura e transformação em seu contexto. O tema estrutural *relações da dança* perpassa pela mesma premissa de conteúdo; proporcionando um debate entre as artes desse período. E para amarrar a proposta curricular do terceiro ano, o documento sugere que sejam debatidas as diferenças visíveis no momento espetacular de apresentações de teatro e de dança.

O RCRS da Dança é finalizado por um capítulo titulado *Estratégias para Ação*, cujo propósito é estabelecer um diálogo com o professor que se depara com os conteúdos, seus objetivos e suas formas de abordagem. Nessa perspectiva, o documento defende o ensino da dança na escola para além da promoção de vivências de cunho estético ou artístico, como promotor de experiências relacionadas ao corpo e ao movimento, que favoreçam uma maior abertura de crianças e jovens para consigo mesmos e com o coletivo.

Outra ideia enfatizada na finalização do RCRS é o desenvolvimento de uma avaliação processual do processo de conhecimento em dança, que não julga quem executa um movimento proposto com maior precisão ou fidelidade, ou quem possui um corpo “ideal”, mas privilegia o envolvimento, a curiosidade, a relação dos estudantes entre si e consigo mesmos. Nesse modelo avaliativo, o professor atua como um mediador conselheiro, que, a partir de sua prática, trará a visão de um corpo dançante, fundamentada em critérios anatômicos, cinestésicos, teóricos, pedagógicos e artísticos.

### **1.3.3 Base Nacional Comum Curricular**

Ao adentrar na discussão da BNCC, destaco que ela foi criada a partir de uma demanda nacional, feita para padronizar o ensino no território do Brasil. E, como tal, caracteriza uma estratégia de “controle”, para que estudantes provenientes de realidades distintas tenham acesso a uma mesma base curricular. Tal premissa é assegurada e descrita na lei como um pacto entre a união, estados e municípios. Seu objetivo é “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018,

p. 8). Com isso na BNCC, a Arte é composta por quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A escrita do documento é enfática ao considerar a não hierarquização na abordagem dessas vertentes artísticas na escola. Todavia, cabe indagar das condições oferecidas pelo sistema escolar para que as disposições do documento se cumpram, ou seja, se as escolas poderão contar com quatro professores de artes, especialistas nas diferentes linguagens que a área abrange, o que seria coerente com a proposta audaciosa da BNCC no que diz respeito aos aspectos interdisciplinares e transdisciplinares inerentes à arte.

A BNCC prevê que ao final dos doze anos de escolaridade, o aluno tenha vivenciado as dez competências gerais, que são a base do novo Ensino Público. De forma resumida, é possível ler as competências como eixos formativos que possuem dez ideias-chave (correspondentes às competências a serem trabalhadas). São elas: 1ª conhecimento, 2ª pensamento crítico, 3ª repertório cultural, 4ª comunicação, 5ª cultura digital, 6ª projeto de vida, 7ª argumentação, 8ª autocuidado, 9ª empatia, 10ª responsabilidade<sup>15</sup>.

Ao estudar as competências, constatei que o documento compreende a Dança como um componente curricular rico e plural e evidencia o aspecto pedagógico dessa arte, apontando caminhos que contemplam cada uma das competências no ensino de dança no contexto escolar. Como exemplo, tomo a primeira competência, que prevê a provocação do estudante perante a história dos conteúdos.

A proposta prevê que os alunos aprendam arte a partir de seis dimensões, tais sejam: criação; crítica, estesia; expressão, fruição e reflexão. A meu ver, são pontos que abordam diferentes caminhos de acesso à arte, como “fazer” arte, “identificar” o que se faz como arte, “sentir” as mudanças que surgem por meio do ato de criar arte, “compartilhar” com outras pessoas, “assistir” ou “fruir” arte e “problematizar” o que se assiste e produz a partir de práticas de mediação. O documento traz definições para cada uma das dimensões de forma bem detalhada.

Na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no CAp junto aos estudantes do Ensino Médio, observo que o processo de aprendizagem da

---

<sup>15</sup> Na BNCC, cada competência é descrita detalhadamente nas páginas 9-10 do documento.

dança atinge, de certo modo, essas seis dimensões. Criamos um experimento em dança a partir de diversos disparadores coreográficos, que, para além do exercício da função criativa, possibilitou certa crítica aos elementos da dança, por meio da reflexão de modos de fazer, que levaram à expressão e estesia dos participantes da disciplina.

Após especificar as dimensões a serem trabalhadas pelos professores de Arte, o documento parte para descrição do que é Dança na visão de seus idealizadores:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 195).

É primorosa a descrição da Dança no escrito. Registra diversos pontos que transcendem a ideia de dança ser somente coreografia e coloca em pauta sua contribuição na formação dos discentes. Ressalto esse ponto como um considerável avanço da BNCC em relação aos PCNs e ao RCRS, nos quais não consta um detalhamento de como o estudante se beneficiaria com a dança no currículo. O que evidencia uma visão mais humanizada em relação à Dança na escola.

Nessa perspectiva, a dança é relacionada diretamente ao convívio social e ao entendimento que cada estudante pode construir sobre seu corpo (entendido, como sugere a citação, como indissociável da mente) e os caminhos para o compreender como espaço da experiência social, buscando certo entendimento de que é a partir e por ele que se materializa a convivência social.

Na apresentação das áreas de conhecimento individuais, chamou-me a atenção uma descrição sobre as possibilidades do Teatro na educação escolar:

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a

imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2018, p. 197).

Tal excerto leva-me a refletir sobre a forma de como a poética formativa relacionada aos elementos do teatro e da dança foi proposta junto aos alunos do CAp, desde a elaboração do seu plano de ensino. O teatro cumpriu a função de aprofundar a relação dos sujeitos da experiência entre si, através de exercícios de contracenação e improvisação, que culminam na provocação da utilização da imaginação; e a dança trabalhou com elementos da memória, emoção, intuição e imaginação, aspectos fundantes dos disparadores coreográficos, que tomam como ideia a relação direta das pessoas com suas possíveis memórias dançadas.

Na BNCC para o Ensino Fundamental, os conteúdos de cada linguagem são apresentados e direcionados para uma das séries que os compõem. É interessante a forma de organização dos “objetos de conhecimento” (designação dos conteúdos no escrito) das linguagens, entretanto, a apresentação de cada um deles é feita de forma vaga, sem o devido detalhamento. Por exemplo, os alunos possuem o direito de aprender nos anos iniciais (primeiro ao quinto ano): “contextos e práticas, elementos da linguagem e processo de criação” (BRASIL, 2018, p. 200). Contudo, os objetos de conhecimento para os anos finais são os mesmos dos anos iniciais do ensino, sem qualquer menção a possíveis noções, formas, estilos ou modalidades de dança a serem aprendidas.

Para além das linguagens artísticas individuais, o documento propõe arte integrada (consiste na proposta de integração da Dança com Artes Visuais e Teatro), que possui como objetos de conhecimentos os tópicos: “contextos e práticas, processos de criação, matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural e arte e tecnologia” (BRASIL, 2018, p. 210).

A diferença de conteúdos dá-se pelo que a BNCC espera que os alunos criem de habilidades ao final de cada ciclo formativo. Há duas tabelas que explicitam quais seriam elas.

Apontarei e discutirei as que atingem diretamente os conteúdos do campo da Dança do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental:

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Tabela 7: Habilidades em Dança do 1º ao 5º. Fonte: BNCC, 2018, p. 201.

A BNCC não se atém a formas de avaliar o aluno em dança, e tampouco as estipula. De tal modo, apresenta uma listagem de habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, a partir de verbos de ação no infinitivo, que refletem o que se almeja como objetivos, como metas da proposta formativa.

Torna-se difícil analisar a proposta de aquisição de habilidades, pois elas são descritas de forma genérica, salvo quando são citados elementos que compõem a área da pedagogia da dança, como é o caso da habilidade (EF15AR10 e 11), que apresenta as ideias de criação e improvisação como possíveis conteúdos em dança, somando as qualidades de energia do movimento (lento, rápido, etc.).

O item que traz a ideia de diluição de visões pré-concebidas e ampliação de novas formas de dançar, propicia um debate sobre a fruição no próprio espaço de ensino. Nesse sentido, destaco a importância da oportunidade dos jovens compartilharem suas criações com colegas de classe e com a comunidade escolar como um todo, ampliando suas possibilidades de mover e pensar na dança.

As habilidades explícitas nos itens (EF15AR08 e 09) compreendem o corpo e suas maneiras de deslocamento como elementos pedagógicos na dança, bem como o reconhecimento das partes de cada segmento do corpo, o que já impulsiona uma abertura do imaginário. Por exemplo, ao ser estimulado a pensar no movimento das próprias pernas, o aluno pode imaginar desde

aspectos funcionais, como os músculos acionados em diferentes etapas do movimento, até aspectos metafóricos da coreografia que executa, que remetem à sua história de vida, como é o caso dos disparadores em dança-teatro.

Por mais que as habilidades sejam evidentes no ideal teórico da BNCC, transpô-las para prática de sala de aula é uma tarefa difícil, pois o documento não apresenta elementos poéticos (da ordem do fazer), e sim, uma cartilha do que se deve observar de aprendizado. Reside aí a dificuldade: quais conteúdos a BNCC propõe à dança? Seria uma lacuna proveitosa para os professores a não existência de noções práticas da Dança explícitas no documento? A meu ver, o proveito estaria relacionado à amplitude de conteúdos a constar no plano de ensino, pois a falta de indicações referentes a conteúdos específicos a serem ensinados parece dar margem à abordagem de conteúdos que o professor domine, ou deseje problematizar, o que poderia representar autonomia na montagem do seu planejamento.

Contudo, há outras habilidades listadas para as etapas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental:

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.

(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Tabela 8: Habilidades em dança do 6º ao 9º ano. Fonte: BNCC, 2018, p. 207.

Observa-se que mais de uma habilidade é citada novamente nos conteúdos do sexto ao nono ano, sem adições de novas propostas de aprendizado. Todavia, são postos dados que caracterizam a ampliação de objetos de conhecimentos na dança. Como, por exemplo, o contato dos discentes com a linguagem visual da cena, como figurinos e iluminação, com elementos sonoros, com diversas configurações do espaço cênico, etc. As habilidades listadas fornecem pistas ao trabalho do professor, mas não explicitam como os conceitos da dança se aplicam nessa etapa.

Após a problematização da BNCC para o Ensino Fundamental em Dança, parto à reflexão acerca do que o documento direciona de aprendizado dessa vertente artística ao Ensino Médio. O primeiro e mais importante detalhe é que a BNCC para o Ensino Médio não apresenta uma área dedicada especificamente à Arte, o que gera uma possível ideia de interdisciplinaridade. As disciplinas artísticas são integradas à área de *Linguagens e suas Tecnologias*, numa perspectiva de sistematização de conhecimentos com vistas à preparação dos estudantes à prova do ENEM. O objetivo geral do ensino da Arte aos alunos do Ensino Médio é assim definido:

Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado (BRASIL, 2018, p. 210).

Tais premissas dialogam diretamente com os disparadores pedagógicos em dança-teatro, pois compreendem os estudantes dessa etapa de ensino num momento de formação de culturas identitárias juvenis, nas quais a sociabilidade tende a significar fortes influências na criação de seus pertencimentos. No trabalho realizado junto aos jovens do CAp, as criações coreográficas a partir dos disparadores de narrativas (auto)biográficas propiciaram expansão das possibilidades de um maior conhecimento de si mesmos e com os demais participantes da ação formativa.

Nota-se que, para o Ensino Médio, a BNCC não apresenta uma concepção específica de conteúdos da Dança e tampouco de Teatro. A BNCC opta por nomear o que anteriormente eram objetos de conhecimento na etapa do Ensino Fundamental para *Campo de Atuação Social*. Nessa proposta existem cinco campos, são eles: *o da vida social; o das práticas de estudo e*

*pesquisa; o jornalístico e midiático; o de ação na vida pública e o campo artístico.* Cada um possui concepções específicas de possibilidades de atuação na vida, que interpreto como a função que cada indivíduo deseja exercer no mercado de trabalho. Refiro-me a esse aspecto do documento, por considerar evidente nas suas disposições a ideia de educação no Ensino Médio predominantemente voltada ao trabalho. Com isso, discutirei individualmente o campo artístico, o qual abriga a base curricular da Dança:

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018, p. 489).

Como entusiasta da emancipação das pessoas através da arte, considero o objetivo do *campo da artístico*, descrito no documento, muito pertinente. O escrito permite a compreensão de que os professores da área estão imbuídos de despertar a visão cultural dos alunos perante o mundo e suas vidas dentro desse espaço. Em minha prática no CAp, apresentei um campo artístico de uma cultura europeia, a dança-teatro, que possuiu seus preceitos focados numa visão de dança diferente da brasileira, o que tornou o aprendizado da disciplina multicultural e diverso.

No currículo de Dança para o Ensino Fundamental, vê-se diversas possibilidades de conteúdos (objetos de conhecimento) na BNCC. Já para o Ensino Médio, é posta apenas uma tabela, na qual se verifica quais aprendizados os alunos, ao final dos três anos do processo escolar, devem demonstrar aptidão. Para isso, os criadores do documento estipulam as competências que devem ser avaliadas. Dentre as sete especificidades, duas são direcionadas ao *Campo Artístico*. As de número cinco e seis:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à

diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Tabela 9: Competências da Dança no Ensino Médio. Fonte: Brasil, 2018, p. 490.

A maneira de como a competência cinco é apresentada leva a interpretações múltiplas, que, mais uma vez, não delimitam noções de conteúdos a serem trabalhados, o que faz surgir uma abertura a ideia de aprendizagem pela experiência particular do docente. Ou seja, o documento não estipula ou exemplifica práticas de sensibilização corporal, ou atividades de conscientização de planos e eixos de movimento. O que há expresso como base curricular são objetivos a serem cumpridos.

Na sexta competência é visível a perspectiva de diálogo com a noção de fruição. O escrito aponta a relação com modos de criar pedagogicamente significações aos elementos culturais que cercam o contexto dos discentes, compreendendo a arte produzida num contexto mais restrito (a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade), até um contexto mais amplo (nacional e mundial), valorizando o ato de produzir criações vinculadas a tais referências. Novamente, constato que os disparadores pedagógicos em dança-teatro são potentes em cumprir a medida proposta pelo Ministério da Educação (MEC), pois eles estimulam cada aluno a criar coreografias individuais a partir de múltiplos disparadores coreográficos, que trazem a narrativa (auto)biográfica como cerne na dança-teatro, elemento gerador de protagonismo artístico e emancipação criativa, pois o aluno estimula-se a ser seu próprio coreógrafo.

O escrito prevê também habilidades a serem avaliadas dentro desses dois critérios de competências. Listo, a seguir, as que correspondem ao campo da dança. Segue a tabela correspondente à quinta competência:

HABILIDADES
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas,

éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Tabela 10: Habilidades para Arte no Ensino Médio. Fonte: Brasil, 2018, p. 495.

Na BNCC, o conceito de corporeidade não é atribuído somente ao campo da Arte. Nas três habilidades, constam descrições que poderiam corresponder a diversos campos da formação do Ensino Médio. Assim, a importância dada a Arte parece diluir-se no documento, em favor de uma abordagem interdisciplinar. O corpo é visto como espaço de relação social e as atribuições conferidas a ele correspondem a isso.

Na sequência da BNCC é apresentada a seguinte tabela para o sexto critério.

HABILIDADES
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Tabela 11: Habilidades para Dança no Ensino Médio. Fonte: Brasil, 2018, p. 496.

Surpreende-me que todos os tópicos da BNCC de Artes sejam apresentados no Ensino Fundamental, o que me leva a supor que, para o Médio, o documento preveja apenas um “aprofundamento” dos conteúdos dos

primeiros nove anos de escolarização, isentando os professores do compromisso de ampliar conhecimentos e abordar a dança de forma complexa.

De tal modo, a Arte perde espaço como campo de saber individual e passa a ser um componente para área de *Linguagens*, o que materializa uma diluição de sua necessidade no ensino, pois não são discutidos elementos de progressão do saber nem nas Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Em suma, dediquei-me neste subcapítulo a refletir sobre as premissas de documentos oficiais do país em relação ao ensino de Dança na Educação Básica, na busca de estabelecer pontos de contato e afastamento entre as suas disposições e os fundamentos pedagógicos de minha ação no CAP e da poética formativa em dança-teatro que defendo na Tese. A ideia foi explicitar que meu trabalho, apesar de amparado na legislação educacional vigente no país, e aproximado aos discursos e práticas previstos ao sistema escolar, almeja ampliar esses horizontes, significar novas formas de despertar a curiosidade, o prazer e o interesse dos jovens pela prática reflexiva da dança, de propiciar a eles experiências poéticas de ser e agir no mundo.

PEDAGOGIAS PARA CRIAR



No presente capítulo busco problematizar a noção de criação em dança com foco pedagógico nas técnicas utilizadas na dança contemporânea. O objetivo principal é a formação de uma rede de teóricos referenciais acerca da ideia de composição coreográfica, tendo por base teorizações e estratégias criativas que culminam no que é atualmente entendido como composição a partir de elementos (auto)biográficos; considerando que a (auto)biografia se mostra como uma prática formativa.

Construo o caminho da reflexão acompanhado por teóricas que permeiam o fazer do campo no qual atuo como dançarino<sup>16</sup> e professor. Cito a bailarina, pesquisadora e professora Luciana Paludo (2015) e duas de suas referências no âmbito mundial, a inglesa Jacqueline Smith-Autard (2010) e a francesa Laurence Louppe (2012).

A escolha desses aportes teóricos dá-se pelo entendimento da reverberação do meu aprendizado na Mimese Companhia de Dança Coisa, que me possibilita vislumbrar o trabalho artístico de Paludo, diretora do coletivo, como uma prática formativa de extrema valia na minha trajetória. Assim, parto da hipótese que a composição coreográfica é um processo de construção de conhecimento de si por meio de exercícios de formação. Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizo registros teóricos citados (como artigos em periódicos, livros e revistas) e a problematização de minhas vivências criativas.

## **2.1. Para embasar meu ensino de criação em dança**

Para além do estudo aprofundado dos discursos acadêmicos que cercam ao ato de coreografar, bem como da aquisição de uma linguagem que contemple a complexidade dos conceitos desse campo de conhecimento, o trabalho como docente na Escola Básica exigiu da minha parte a elaboração de um discurso que se revelasse acessível aos alunos, possibilitando o compartilhamento de teorias e práticas sobre dança.

A criação em dança é da ordem do efêmero, do inacabado, e sua natureza é altamente complexa. A partir desse pensamento, senti no caminhar

---

<sup>16</sup> Opto pela denominação “dançarino”, que contempla diversas vertentes da dança, como alternativa à designação “bailarino”, que considerado mais restrita.

da pesquisa que precisava compreender teoricamente o conceito de composição coreográfica. O aprofundamento teórico foi fundamental para que eu preparasse as aulas para o CAP, pois muitos dos encontros estariam ligados ao ato de compor.

Assim, problematizo aqui o processo de criação em dança como se o apresentasse a indivíduos não iniciados, ou seja, buscando contextualizar o estudo aos jovens aos quais o trabalho se dirigiu. E provoco-me a pensar: o que é composição coreográfica?

Dentre as possíveis formulações que me ocorrem, filio-me à definição de Autard (2010, p. 1), que entende a composição em dança como uma “obra de arte”. Nessa perspectiva, a dança é mais que uma coreografia, por mais que seja difícil distanciar-la do que é conhecido como seu “produto final”: as obras coreográficas. A frase soa categórica, mas, segundo Autard (2010, p. 1), “há grande diferença entre dançar e compor danças”. A autora parte do pressuposto que dançar é uma atividade cotidiana, exercida pelas pessoas no dia a dia, numa caminhada, na movimentação do corpo ao som de uma música. E que a composição em dança é elevar a criação ao *status* de obra de arte. Ou seja, algo que é gestado para apreciação de alguém, com um intuito direcionado:

Dançar pode ser aproveitado pelo prazer de se mover com precisão habilidosa, de se mover com outros e pela sensação de libertação. Mas compor uma dança é criar uma obra de arte (AUTARD, 2010, p. 3).

As ideias de Autard inspiram-me a pensar a composição em dança relacionada a atitudes de cuidado e atenção. Quando uma pessoa se move na dança com o intuito de selecionar movimentos para uma futura composição, suas ações revestem-se de cuidado e atenção, ou seja, os movimentos afastam-se de uma postura cotidiana, em favor da criação simbólica. Assim, a coreografia só existe porque foram realizados procedimentos de criação em dança em sua construção e porque houve a transposição de ideias para o corpo do intérprete.

No campo da composição em dança, criar é uma tarefa que exige escolhas, que implicam um constante descartar de possibilidades. Tomar uma escolha poética/estética, tendo em vista um objetivo, ou inspiração, significa

deixar para trás uma infinidade de outras escolhas. Como exemplo, há diversas possibilidades para um deslocamento de um ponto a outro do espaço de cena numa coreografia. Pode-se escolher um salto, um caminhar de passos lentos, dentre outros. Após experimentação, o dançarino/criador escolhe um para determinado momento, e, os outros podem aparecer num momento diferente da composição, ou serem descartados.

A autonomia criativa é adquirida a passos brandos e com o auxílio de corpos abertos a esse jogo. Por isso, o trabalho envolvendo a composição em dança na Escola Básica exige do professor pensar nos caminhos a serem percorridos antes do processo criativo propriamente dito ser iniciado, antes mesmo do convite a uma experimentação da criação.

No decorrer do processo pedagógico desenvolvido no CAp, acabei superando a ideia de ensinar dança somente pelo viés da dança-teatro, em favor da problematização de diversas outras formas de compor uma obra de arte e incentivar os alunos a diferentes experimentações. Apresentei na escola disparadores de composição em dança inspirados na citação a seguir:

Os elementos materiais da composição precisam ser experienciados e compreendidos e, também, os processos ou métodos de formar ou combinar esses vários elementos, que devem ser aprendidos e praticados (AUTARD, 2010, p. 6).

A partir da experiência sobre a qual reflito, as ideias e formas de compreensão do que seria composição coreográfica criaram corpo e sentido em meus dias e, principalmente, na pesquisa que a Tese apresenta. Hoje, tenho caminhos teóricos e práticos para entender o lugar da composição na dança e uma possível definição do conceito, por mais amplo que ele seja.

Desse modo, finalizo essa reflexão, consciente de que criar uma obra formativa/artística é composição em dança, lembrando como defende enfaticamente Autard (2010), ao dizer que para criar uma obra de arte é necessário defender um motivo de existência à ela, uma dramaturgia que faça existir uma linha de discurso que represente os desejos dos criadores e intérpretes, por meio do cuidado e da atenção criativa.

Na poética formativa que realizei no CAp, utilizo outros dois modos de criar, além dos disparadores pedagógicos em dança-teatro, que são a improvisação e a aquisição de vocabulário.

## 2.2. Improvisação e aquisição de vocabulário na cia. Mimese

Entendo o ensino de improvisação em dança como um lugar de convívio (DUBATTI, 2007), de diluição de individualidades, tendo em vista que, quando se trabalha coletivamente, tais espaços individuais tendem a ser postos em queda, pois não se pode impor uma vontade de mover a algo que é criado muitas vezes pelo acaso, pela investigação de moveres. Paludo (2015) discute ideias com as quais me identifico, quando considera que a improvisação é um espaço de formação.

Alinhado ao trabalho de Paludo (2015, p. 105) em relação aos saberes presentes nos aprendizados em improvisação, “acredito que improvisar é um recurso para o aluno desenvolver autoconhecimento, e posteriormente, realizar pesquisas de movimento em sala de aula”. Compreendendo a potência da (auto)biografia na cena, teço um caminho para defender a improvisação como a arena da construção de saberes sobre si, ao metaforizar memórias em forma de narrativas (auto)biográficas dançadas. Desse modo, percebo que as narrativas servem como motivadores para criação.

A partir disso, considero os disparadores pedagógicos da poética formativa em dança-teatro como “convites” ao ato de compor por meio de criações que surgem da inspiração das perguntas que Bausch fazia aos bailarinos de seu grupo, *Tanztheater Wuppertal*, em diferentes processos de criação. Na leitura dos escritos de Paludo (2015), referentes às experiências da dança-teatro, identifico ideias similares às minhas. A pesquisadora brasileira compreende o laborioso legado da coreógrafa alemã como “um modo de produzir movimentos” (Paludo, 2015. p. 109), que parte da vivência de cada pessoa de seu elenco na sociedade, compreendendo a forma de como cada uma vê os acontecimentos que lhe atravessam.

Como coreógrafa, Paludo utiliza-se da composição improvisacional para mostrar a seus bailarinos “que as histórias todas que imaginamos para deflagrar pesquisa de movimento são apenas subterfúgios, modos que inventamos para ter *algum* para” (PALUDO, 2015, p. 109). Tal frase, deixada em aberto, permite vislumbrar um universo de possibilidades. Na poética formativa, a citação serve como inspiração para compreendermos o quão essencial são as histórias de vida. Para Paludo (2015, p. 134):

Na improvisação, o bailarino faz aflorar todo o repertório de conhecimentos corporais, os quais, devido às necessidades de decisões, geram novos arranjos, bem como novas possibilidades de conhecimento e de repertório de movimentos.

Incremento esta reflexão sobre improvisação na dança com uma ideia extraída dos escritos de Paludo e Louppe, acerca do caráter simbólico e ritualístico do espaço físico no qual um processo de dança se desenvolve. O ateliê, a sala de ensaio, ou a sala de aula caracteriza-se, na perspectiva das autoras, como lugares de transcendência de saberes, onde os bailarinos mudam por meio das descobertas de movimentos. Louppe (2012, p. 228) considera que um:

ritual do Ateliê de composição implica uma relação privada entre os bailarinos com o uso da terminologia particular para designar vários momentos de material emergente, por exemplo) e um conjunto de metáforas a que público em geral nunca terá acesso no interior do grupo.

Inspirada no pensamento filosófico de Louppe, Paludo entende que o caráter ritualístico da dança se relaciona ao ambiente criado para o lugar de apresentação das composições criadas de forma ritual. Ou seja, a cena, a troca com o público para a pesquisadora brasileira é um lugar ritualizado.

O ritual se fez num lugar muito inspirador, para quem tem apreço aos recursos de uma sala destinada ao estudo e apresentações cênicas: *spots* de iluminação, paredes pintadas de preto, linóleo, aparelho de som (PALUDO, 2015, p. 148).

Paludo reflete sobre a cena como um lugar sagrado, um espaço para ser/sermos desejos, potência. Nessa concepção, o laborioso aprendizado de compor vai para além de gostos e técnicas estabelecidas com a improvisação, transformando o improvisar em um ritual de passagem a algo que não se era antes da improvisação. Assim, atualmente, compreendo que improvisar é conhecer diversos elementos para criar um início de movimento com possibilidade de ser dançante.

Principio a problematização acerca da aquisição de vocabulário (aprendizado de coreografias já existentes), expondo que a compreendo como espaço de invenção. Isso porque parto da proposição de que, uma sequência coreográfica ao ser executada por outros corpos, que não o do seu criador, se transmuta, assume outros contornos nessa aquisição de movimentos. Alinhado a tal premissa, creio que não há cópia e sim uma tentativa de aproximação, que resulta em invenção, pois nenhum movimento será igual ao original.

Paludo (2015, p. 121) defende ideias semelhantes quando expressa em seu texto que “o processo de aquisição de técnicas de dança requer invenção no corpo do dançarino. As informações recebidas precisam ser construídas no corpo”.

Outro tema referente à aquisição de vocabulário está ligado a história da dança. É possível friccionar noções de composição levando em consideração as diversas técnicas de dança perpetuadas historicamente.

Tomo como exemplo o *Ballet* de corte do século XVII, manifestação inicialmente praticada em lugares abertos, pertencente aos saberes de um povo “comum”, que com o passar do tempo foi modificada por ações de governantes, que criaram uma forma de cercear as manifestações culturais dos cidadãos, fazendo com que as cortes tomassem para si essa forma, na época, de entretenimento.

Essa reflexão é embasada nos estudos de Paul Bourcier (1978) acerca da história mundial da dança. A corte inicia um processo de composição estética do *Ballet*, que culmina na elaboração das cartas de Noverre (MONTEIRO, 2006), que marcam um primeiro ideário técnico. Problematizo a questão da criação de uma possível técnica, pois compreendo que os períodos históricos trouxeram diferentes técnicas à dança, como os preceitos da dança moderna e os provenientes da dança contemporânea.

De tal modo, aquisição de vocabulário é uma forma de contato com a história das grandes correntes da dança, bem como com as pessoas que partilham suas traduções desses aprendizados específicos. Por exemplo, tenho como uma inspiração no trabalho em composição coreográfica Paludo, que por sua vez tem como uma de suas mestras a bailarina, professora e coreógrafa Eva Schul. Schul foi estudar nos Estados Unidos, tendo como mestres nomes importantes da história da dança moderna.

Então, é necessário um olhar aos que vieram antes de nós e suas aquisições de vocabulários, que nos possibilitam contato e transformação em nossos corpos, pois há sempre reinvenção e não cópia de moveres. Concluo esse pensar consciente da importância da improvisação e da aquisição de vocabulário em minha trajetória como dançarino; pedagogias para criar que são fundamentais na companhia de dança dirigida por Paludo.

Na minha experiência de vida, busco ser grato aos lugares nos quais me formo, e que me apresentam novos contornos de ser/dançar no mundo. A *Mimese companhia de dança/coisa* é um lugar no qual me potencializo como dançarino e professor, por isso, dedico, na Tese, um espaço para problematizar a companhia e seus atravessamentos em minha poética de ensino.

A Mimese é criada no ano de 2002, na cidade de Cruz Alta, região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, ligada a projetos de extensão, tanto na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), como na UFRGS, instituição vinculada às atividades da companhia atualmente.

A companhia:

Em sua concepção inicial, era um lugar para que professores, acadêmicos e egressos do Curso de Dança da UNICRUZ realizassem pesquisas de movimento e as testassem em configurações estéticas (PALUDO, 2016, s.p.).

O grupo passa a funcionar como profissional no ano de 2004, quando ganhou mais visibilidade e angariou fomentos, que lhe permitiram circular pelo Brasil com algumas de suas criações. O grupo era composto por alunos do primeiro curso superior de Dança do Rio Grande do Sul e de artistas da região. Paludo (2016, s.p.) descreve em um texto as pessoas vinculadas ao trabalho e os voos que alcançaram juntas:

Entre esses artistas destaca-se Janaína Jorge (em memória), Rubiane Zancan, Katia Kalinka, Wilson França, Letícia Guimarães, Igor Preto, Carla Furlani, entre outros colaboradores. O Mimese nasceu como um Projeto de Extensão da UNICRUZ em 2002; em 2004 se tornou um grupo independente. Como grupo, recebeu vários prêmios, tais como o "Klauss Vianna de Dança - 2006" e "Caravana Funarte de Circulação Nacional - Dança - 2007", do Ministério da Cultura/FUNARTE. Tem em seu repertório obras de Mario Nascimento, Luciana Paludo, e Janaína Jorge.

Há uma pausa nas atividades contínuas enquanto projeto de extensão e criações coletivas entre o ano de 2007 e início de 2016, mas o grupo nunca deixou de pulsar. Na condição de diretora da companhia, Paludo (2016, s.p.) seguiu criando solos; desenvolveu um projeto chamado *Luciana Convida*, que apresenta duetos criados em parceria com artistas brasileiros.

Desde 2007, (...) a Mimese trabalha por projetos; convida outros artistas para atuar em colaboração e realiza produções independentes. Um dos últimos trabalhos em colaboração do Mimese é "Sala Vazia" (iniciado em 2013): o coreógrafo Diego Mac assina as imagens do vídeo, Pedro Rosa Paiva e Diego Poloni, a trilha sonora e

o figurino são da bailarina e figurinista Laura Bauermann – para a concepção de Luciana Paludo.

Em 2016, a Mimese volta a produzir seus trabalhos e a desenvolver processos formativos como projeto de extensão, passando a vincular-se à UFRGS. É a este período específico que me refiro neste texto, em função das relações da Mimese com o trabalho que desenvolvo.

Meu ingresso como membro da Mimese ocorre em 2017, segundo ano de atividades da companhia como Projeto de Extensão na UFRGS; e que coincide com a finalização da minha pesquisa de Mestrado. O momento era de recomeço para a Mimese, considerando um período de pausa das suas ações extensionistas, que anteriormente se ligavam a outra Instituição de ensino superior, e para mim, que, como artista e professor de Teatro em processo de (auto)formação, buscava me adaptar aos modos de existir do grupo. Assim, as possibilidades e desafios significados pelas concepções e encaminhamentos de Paludo e pelas escolhas estéticas e formas de dançar da Mimese refletiam-se diretamente nas minhas ações pedagógicas, investigativas e reflexivas relacionadas ao processo de aprendizagem em dança-teatro.

Nesse mesmo ano, a Mimese concluiu a criação do espetáculo intitulado *Ensaio sobre o tempo*, cujo processo de construção se desenvolveu durante dois anos de trabalho, com duas mostras de processo, até a apresentação no Teatro do Centro Histórico Cultural Santa Casa, na cidade de Porto Alegre (RS). O espetáculo tratava das formas que constituem as trocas entre as pessoas, os tempos múltiplos em que vivemos, tanto em ritmos, como em qualidade de experiências. Diversos corpos expressando suas formas de estar em cena e sua capacidade de transformar o tempo em dança.

Busquei estar aberto e atento ao aprendizado do olhar, o que, mais recentemente, vem significando constantes desafios à minha relação com a dança, pois, ao observar o outro em suas criações e particularidades, sinto-me impulsionado a expandir minha bagagem de movimentos e modos de entender o ato de coreografar. Na criação de *Ensaio sobre o tempo*, fiz parte das coreografias coletivas, realizadas, ora em grande grupo, ora em quartetos, ou trios, o que constituiu uma experiência formativa para mim, pois sinto paixão ao poder me mover e dançar com movimentos que eram de outras pessoas, praticando de certa forma a alteridade que há na dança.

Outro aspecto importante do trabalho da Mimese é relação de troca estabelecida na sala de ensaio, lugar onde se realiza o processo coreográfico da companhia.

No convívio com o grupo, passei a observar que a coreógrafa e diretora demonstrava possuir uma compreensão diferenciada no que diz respeito à criação, que se distanciava das que eu vivenciara até então como dançarino. Por exemplo, quando Paludo instiga seus bailarinos a trabalhar com o espaço e nomeia tal atividade como trabalhar “o gordo dos movimentos”, os dançarinos realizam a tarefa, mas, ao mesmo tempo, investigam, exploram formas de transpor o “gordo” para seus braços, tronco, dentre outras partes do corpo. Há uma concepção lúdica nos exercícios formativos, que contempla essa metaforização dos movimentos corporais. Imagina-se uma primeira posição de braços no balé, a condução por meio da palavra da coreógrafa os provoca a expandi-la conforme a imaginação permitir, brincando de cavar espaços e formas. Há no coletivo liderado por Paludo o entendimento de corpo-jogo, que desde o início dos ensaios se coloca em estado de investigação, de busca e experimentação de movimentos que um dia podem ir à cena.

Em relação ao uso do jogo nos ensaios, potencializo a minha escrita trazendo a visão de uma licenciada em dança, que pesquisou em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na UFRGS, os modos criativos da Mimese. Tayná Barbosa Fernandes foi bailarina da companhia e, assim como eu, lançou olhares através de sua pesquisa para os acontecimentos formativos no grupo. Fernandes (2018, p. 69) vê o jogo de forma semelhante a visão que problematizei anteriormente:

A partir do corpo móvel e informado, com caminhos mapeados, abre-se o espaço para o jogo, o jogo de atenção ao outro, atenção ao espaço, atenção aos caminhos que o corpo quer experimentar, uma zona de testes através da improvisação.

De forma sensível, os bailarinos são estimulados a colocarem-se em um estado de formatividade do corpo. Entendo tal estado de percepção corporal como um disparador de construção de saberes sobre as possibilidades do dançar.

A criação de possibilidades de repertório também passa pela produção de autonomia dos dançarinos da Mimese. A autonomia a que me refiro está relacionada à pesquisa autoral de cada pessoa, pois há certa transcrição do

vocabulário que se aprende na Mimese para uma linguagem própria de dançar, mesmo que a autoria esteja imbricada à construção coletiva de moveres. Dessa forma, há um entendimento no aprimoramento da condução de cada dançarino da companhia a respeito de seu modo de operar em dança.

Pode-se dizer que os bailarinos são instigados a pensar a preparação corporal como possível vocabulário de movimento. A proposta é dar atenção ao corpo de forma a despertá-lo ao trabalho a ser feito naquela aula ou ensaio. Um simples alongar de braço, funciona como um convite, uma chamada ao dançar das escápulas. Como se o sair das mãos em direção às diagonais do corpo instaurassem a construção de um corpo presente na ação cênica que realiza, fazendo com que todo movimento tenha fagulhas que remetam ao estado de atenção demandado pela cena.

A prática formativa dos ensaios da Mimese passa pelo entendimento de composição lúdica: lugar formado muitas vezes por uma roda, na qual os dançarinos se colocam para ver os colegas, para dar suporte uns aos outros. De mãos dadas, ou somente conectando os olhares, o trabalho corporal da companhia se faz presente na alimentação da imaginação do elenco. O corpo muda ao contato com cada ideia de movimento, ao espreguiçar a coluna, ou fazer o que carinhosamente é chamado de “a posição do lobo” (postura corporal que trabalha a coluna, na sua extensão e flexão, utilizando mãos, pés e joelhos apoiados no chão). Com isso, a poética de trabalho da Mimese funciona como um lugar do permitir-se, da criação de imagens e sentidos. De tal modo, relaciono os estilos de criação da companhia com as palavras do pesquisador em dança Noel Bonilla (2007, p. 3):

A composição em dança, o princípio e o fim da coreografia são resultados de um trabalho coletivo, de um intercâmbio de energias, todas em função de uma flexibilidade, de uma abertura para convergência, reflexo da dilatação do corpo e da mente criativa. Nos processos de pesquisa e composição, os coreógrafos têm a função de instigar os dançarinos, convidá-los ao jogo, orquestrando as energias.

No processo de ensaios da Mimese, observo que o elenco compõe constantemente; e que essas experiências de composição se desenvolvem na ligação dos exercícios e da aula como um todo. Os encontros/ensaios configuram grandes disparadores de composição em dança. E, nesse espaço, minha dança se modifica: lembra-me dos movimentos que são mnemônicos,

que vão e vem de meu corpo, dos infinitos dançares que podem me habitar e do entendimento de que sim, sou um corpo dançante, que ultrapassa a barreira dos pré-julgamentos e que vê no mover do outro um mar a mergulhar.

Dessa forma, narro minha experiência de composição coreográfica nesse grupo como um espaço de avaliação das possibilidades e da criação de potencialidade com o outro, com os outros, pois um corpo dificilmente dança só. Quando uma bailarina cria uma célula autoral, por exemplo, ela acessa a história daquele movimento, de seu corpo inclusive. Compreendo a aquisição de vocabulário na dança em interação com histórias de movimentos. Um professor que tenha aprendido com seu mestre, compartilha seus saberes, criando uma rede. Assim, é impossível que um bailarino dance e crie sozinho em seu processo.

Na minha pesquisa, considero a *Mimese cia. de dança/coisa* um lugar de formatividade, de construção de saberes coreográficos deveras engajado com a questão da pedagogia relacional (Becker, 2001), vertente de ensino articuladora de um aprendizado que leva em conta a bagagem do aprendiz e produz saberes a partir dessa relação pedagógica do criar. A ideia de que todo o corpo pode dançar é uma premissa basilar da Mimese, que tomo como fundamental para meu ofício de professor de dança. A Dança é um elemento poético do corpo. Há diversas formas para se dançar, e não há um corpo específico para isso.

A premissa de que todo corpo pode dançar constitui a base das ações formativas propostas na parte prática da minha pesquisa. Para além da construção do espaço da formação, a ação formativa no CAp propõe uma conscientização democrática e reflexiva do corpo. A busca de refinamento do gesto e do movimento configura-se como dança; e qualquer corpo que se disponha é capaz dançar.

O trabalho da Mimese é pautado por uma concepção estético-política de arte, que me forma e transforma cotidianamente como artista/docente: no envolvimento do corpo dançante, na improvisação com os parceiros de cena, ou com o público, na observação das ações da diretora ao conduzir diferentes atividades, ou dos colegas, quando nos é oferecida a possibilidade de conduzir encontros, ou compartilhar pequenos modos de acordar o corpo, na avaliação de nossas pedagogias para criar.

Ao estudar a história e as premissas poéticas e estéticas das atividades da Mimese deparo-me empiricamente com minha vivência na companhia de Paludo, da relação com sua forma engajada a um projeto existencial de possibilitar a pessoas um contato filosófico com seu corpo e modo de dançar. A partir de um escrito que abre seu *blog* na *internet* Paludo (2016, s.p.) expõe seu ideal de vida e como o materializa por meio da dança:

Para mim, os ofícios de dançar, dar aulas, criar danças e realizar a produção se retroalimentam. O trabalho como intérprete-criadora me dá respaldo para engendrar ideias e movimentos que se desdobram para outras pessoas. Dançar é poder compartilhar.

Identifico-me às ideias expressas na citação, e busco construir cotidianamente esse pensamento sensível perante à dança e aos meus alunos, que se aproximam de mim através dela.

Do ponto de vista da criação, penso que as ações que desenvolvemos na Mimese, seja nos momentos de ensaio, ou mesmo na cena, diante dos espectadores, não foram diferentes das ações desenvolvidas na poética formativa no CAp. Na instituição escolar, os estudantes produziram seus saberes atravessados pela minha visão de dança, expressa também em meu corpo dançante. Assim como os jovens discentes aprenderam, também, pela forma como eu a eles dançava.

Escolhi aprofundar o olhar sobre a Mimese porque observo nessa companhia um espaço orientado de criação em dança. Assim, se anteriormente busquei relacionar premissas ideológicas e dinâmicas de funcionamento desse espaço no qual atuo como dançarino, compreendendo as reverberações dessa vivência na minha pesquisa de Doutorado e na vida artística, nesta parte do trabalho busco dar vazão à mediação criada entre a aquisição de vocabulário e a criação de uma linguagem autoral de cada participante, ocasionada pela prática de improvisação em dança.

Como sujeitos dançantes, os integrantes da companhia não partem do zero. O corpo de um aprendiz é repleto de referências sobre o que é dança, o que é dançar, informações recebidas de fontes que seguem padrões sociais de propagação da dança e obtidas também pelo estudo teórico-prático em processos formativos.

A poética formativa em dança-teatro também se constitui como espaço mediado de criação de coreografias, em especial, nas técnicas utilizadas na

dança contemporânea. O que me interessa em relação à composição em dança está relacionado ao que fica de aprendizado após a construção de uma coreografia. Ou, até mesmo, de um processo formativo que pense na construção de corpos dançantes como possibilidade de emancipação do sujeito perante o dançar.

Nos últimos anos, Paludo passou a envolver-se com pesquisas acerca do tema de linguagem autoral<sup>17</sup>. Em paralelo a esse trabalho investigativo, ela desenvolve estudos sobre o conceito de mimese, compreendido como aquisição de vocabulário, caracterizada, por sua vez, pela transposição de movimentos de um corpo para o outro, ultrapassando a ideia de cópia. Dessa forma, Paludo investiga a autoria em dança, sem abandonar a ideia de aquisição de vocabulário.

Os estudos de Paludo evidenciam consciência de outros modos de fazer em dança e a aceitação das premissas que baseiam nossa ideia de corporeidade. Assim, a linguagem autoral é estimulada pelo processo mimético pelo qual passam os bailarinos através do contato com os vocabulários e coreografias que constituem a estética e a poética do grupo.

A poética (o modo de fazer sua dança) do Mimese está ligado a ideia de mutabilidade dos encontros, pois por mais que Paludo tenha uma vasta experiência, ela está reinventando seus modos de partilhar. A *coisa* que ela proporciona um mergulho em seus processos formativos é um vocabulário de movimentos que se transportam nos corpos e se modificam, pois, cada pessoa o saboreia de uma forma. Desse modo, a *coisa* que aparece no nome da companhia é um convite ao dançar. Uma *coisa* com seus fundamentos teóricos e estratégias de criação e formação.

Há um excerto do texto de Fernandes (2018, p. 52) que traduz o que sinto acerca da *coisa* no ensino de Paludo:

---

<sup>17</sup> Descrição da pesquisa atual de Paludo (coletada na Plataforma Lattes): Projeto que visa observar, sistematizar e compartilhar o modo de trabalho da bailarina, pesquisadora e professora Luciana Paludo. Artista reconhecida no campo da dança, compõe e atua em seus trabalhos coreográficos de dança, desde que cursou sua Graduação em Dança (PUC-PR, Fundação Teatro Guaíra. Essa experiência, em acordo à uma das hipóteses do projeto, é que confere respaldo para a atuação docente da pesquisadora. Em 2016 o projeto iniciou a partir de duas ações específicas: 1) O Projeto Luciana Paludo convida (o qual realizou 7 edições e, por isso, recebeu o Prêmio Açorianos de Formação e Difusão em Dança; 2) A Ação de Extensão "Mimese cia de dança-coisa", a qual tem sido um espaço de compartilhamento das descobertas da pesquisa.

Apresentou esse como um espaço para dar continuidade, para reunir pessoas que estivessem dispostas a trabalhar artisticamente, como um espaço que ainda pode se configurar e se desconfigurar, se reconfigurar, um espaço, no momento, em formação. Já ao apresentar a Coisa falou em abertura (pensamento), um não rótulo, um espaço de convite ao olho exterior para nomear o que lhe fosse mais conveniente (ou agradável aos ouvidos). Mas também falou da Coisa (poética), um modo de organizar os pensamentos e os movimentos na criação, no fazer diário.

Considero-me, por assim dizer, contaminado pela poética (*coisa*) de Paludo: uma maneira democrática que se revela na dança vivenciada por mim nestas três décadas de vida e na minha forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem da dança. Se um de meus alunos ver a si como um corpo disponível ao laboratório do mover-se, sentirei satisfação, pois vivemos em tempos nos quais as pessoas escondem seus corpos do jogo artístico. Escrevo isso porque vivenciei recentemente essa situação nos corpos juvenis do CAp.

Em suma, o professor de dança é o mesmo dançarino da companhia. São atividades amalgamadas que produzem saberes juntas. Uma aprendendo com a outra.

### **2.3. Notas acerca do conceito de narrativas (auto)biográficas**

Este tópico é dedicado a um levantamento de discussões teóricas sobre o que vem sendo pesquisado no âmbito de narrativas, considerando sua potente relação com histórias de vida e criação em dança. No campo teórico da educação, a narrativa surge como elemento de coleta de dados juntos aos pesquisados. Prefiro definir a ação de coleta como produção de dados, pois considero que o pesquisador, em seu fazer, não colhe e sim proporciona a produção de elementos que o ajudam a empreender sua investigação. Nesse contexto, o ato de produzir ganha ainda mais potência, pois é uma ação compartilhada, feita em várias mãos, como é o caso do uso de subsídios (auto)biográficos.

O Brasil é um país em que os estudos biográficos tiveram muitos êxitos. Um exemplo é a relação da pesquisadora Maria Helena Menna Barreto Abrahão com os estudiosos franceses do tema e seu empenho em difundir tais obras literárias em nosso território, principalmente na cidade de Porto Alegre,

onde Abrão trabalha como docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Escrevo sobre os estudos de Abrão por acreditar que ela abriu espaços para o conhecimento do tema, debruçando-se nos estudos de histórias de vida mesmo antes dos livros<sup>18</sup> serem traduzidos para o português (ABRAHÃO *apud* JOSSO, 2010, p. 11). A pesquisadora aproxima-se dos escritos de Josso para fundamentar seus estudos no país, tendo em vista que Josso é um expoente no campo da (auto)biografia. Contudo, seus pensares já são ramificações de autores precedentes a seu momento de escrita e reflexão acerca do tema.

O período de levantamento de estado da arte a respeito de narrativas de vida evidenciou-me que o ato de narrar a si é compreendido como metodologia de pesquisa. Ou seja, é utilizado como procedimento metodológico para um objetivo maior. Cito como exemplo a relação de estudantes ao narrarem suas vivências e percepções sobre sua vida escolar. Sendo assim, não procurei estudar as noções de biografias e (auto)biografias com intuito de tê-las como metodologia, e sim, encará-las como disparadores de criação em dança-teatro. A seguir, adentro nas minúcias do conceito de narrativa (auto)biográfica e a forma com que o utilizarei.

Quando me narro crio uma ponte entre quem fui e quem sou. Mesclo as experiências, as reinvento, as imagino. O passado mistura-se ao presente para buscar a compreensão que tenho do vivido no momento presente. Isso porque há uma intenção de reconhecimento de quem (se) narra.

Uso o termo narrativa desvinculado da noção literária. Interessa-me a ideia de narrar-se implícita na palavra. Narrar como um contar histórias. Assim, as barreiras conceituais são de minha consciência, mas assumo que reflito sobre a narrativa (auto)biográfica como a capacidade humana de contar e produzir saberes a partir da revisitação de suas histórias de vida, e não como um conto literário narrativo.

Deste modo, intento transcender a atmosfera ligada ao campo de história de vida docente, que é o berço dos estudos de histórias de vida como construção de conhecimento. Isso para assumir um vínculo com o entendimento do aprendizado que qualquer pessoa, independentemente de

---

<sup>18</sup>JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

sua profissão, possa vir a construir contato com a dimensão (auto)biográfica de seus passos.

Ademais, possuí um objetivo pontual, o de transpor tais narrativas para criação cênica e, por meio do processo de improvisação coreográfica, construir juntamente com seus criadores (jovens estudantes do CAp) saberes referentes ao conhecimento de si através das artes da cena. A narrativa representa a forma de produção desse possível material de criação e vê nesse produzir de histórias de vida o grande mote de construção de conhecimento de si por meio de disparadores de criação nas artes da cena vinculados à (auto)biografia. Contudo, baseio minha escrita e reflexão no campo teórico da narrativa (auto)biográfica.

A narrativa (auto)biográfica representa um campo de pesquisa crescente na área da educação no Brasil. Sua metodologia utiliza-se de disparadores de produção de narrativas para conhecer a trajetória de docentes. Uma forma de explicitar as vinculações de uma formação e os caminhos percorridos que levaram à construção do ser professor de determinadas pessoas. A justificativa da relevância dessas investigações se dá pela necessidade de problematização do ser professora e professor. Isso porque conhecer quem está nessa função constitui uma atitude de valorização à profissão segundo Josso (2010).

Os escritos da pesquisadora permitem constatar que as narrativas (auto)biográficas produzidas nas suas investigações eram coletadas a partir de perguntas pré-definidas, que colocavam o narrador diante da necessidade de contar o que lhe viesse à memória sobre determinado momento de sua vida. A poética formativa em dança-teatro não utiliza o mesmo procedimento, pois concebe o ato de narrar como a criação de uma forma cênica de expressar histórias de vida. E elas são contadas no momento efêmero da cena, e não em processo de entrevistas.

Segundo Josso (2010), o proponente da investigação possui um papel sensível no contexto de materialização do espaço ideal e convidativo para produzir o processo de criação das narrativas. A autora considera que esse elo é um laço de confiança da pessoa consigo, com o pesquisador e com os demais colaboradores (no caso dos sujeitos da pesquisa seus colegas de sala de aula). Com isso, pensar em uma ligação entre as pessoas que participaram

da poética formativa foi mais que um pensamento, se tornou um objetivo à criação desse lugar propício ao trabalho com elementos biográficos. Isso porque

O sujeito que constrói essa narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. E fazer dele o escultor de sua existência, mesmo se o material sobre o qual trabalha impõe exigências conhecidas ou inesperadas (JOSSO, 2010, p. 195).

Cabe salientar que a ideia não foi oportunizar aos sujeitos um espaço de terapia, mas sim um lugar de afazeres com elementos de suas histórias de vidas embasados em disparadores pedagógicos em dança-teatro. A premissa era oportunizar a cada pessoa ser a escultora poética de sua vivência na sociedade, como aponta Josso (2010). Não houve um lugar esperado para se alcançar, mas o desejo de que o processo tenha servido como espaço de formação e emancipação às pessoas.

O pesquisador brasileiro da área educacional Elizeu Souza (2011) dedica-se ao estudo de narrativas (auto)biográficas como um potencial disparador formativo. Isso porque seu estudo com o tema permitiu um fortalecimento de uma epistemologia distinta no campo científico. O ato formador compreende a vida como esse processo e o olhar reflexivo a ele como disparador de conhecimento de si, ou melhor, a construção dele. De acordo com Josso (2010), o contato com histórias de vida como um lugar de fricção entre o coletivo e o individual dá-se quando as pessoas se fazem conscientes de seus processos de formação na vida.

O método de narrativa de vida torna-se um suporte para a tomada de consciência do sentido de sua formação atual em sua trajetória, das exigências e das margens de manobra presentes no agir e no pensar atuais do estudante (JOSSO, 2010, p. 136).

Isto posto, discorro acerca da relevância de compreender a narrativa (auto)biográfica como um conceito na pesquisa. Neste momento da escrita, relaciono os estudos de dois filósofos franceses que compreendem o ato de tomar consciência dos elementos que constituem a existência de uma pessoa como um cuidado de si; uma relação de autonomia com o viver na sociedade docilizadora.

Início com o pensar emblemático de Foucault, teórico conhecido por possuir três fases de evolução em seu legado filosófico. A primeira relaciona-se

à arqueologia dos elementos que compõem a sociedade. Cito como exemplos as obras em que ele problematiza a ordem das palavras, a sexualidade desde uma visão da Grécia antiga, dentre outros eixos temáticos. A segunda está ligada ao poder das instituições perante as pessoas e as formas que tais órgãos exercem poderes nas vidas cotidianas, desde determinar quem possui sanidade mental ou é anormal, até o expurgo desses da vivência em coletivo. A terceira fase de Foucault debate estratégias para que uma pessoa tenha consciência de que vive em uma sociedade controladora, mas que pode cultivar um olhar reflexivo sob como o controle vigora em sua existência. Com isso, há a possibilidade de burlar as opressões por meio do que se denomina cuidado de si.

Faço referência às fases de trabalho do filósofo para alicerçar meu entendimento perante a força que a possibilidade de se conhecer gera em alguém. Sabemos que a sociedade atual é capitalista e individualista, mas, como nos instiga Foucault, é possível encontrar brechas para certa autonomia nesse espaço social.

O segundo autor é o filósofo francês Jacques Rancière (2005), a partir do qual discuto ideias acerca da emancipação cultural e social de indivíduos em formação. Para Rancière, quando um artista abre sua forma de pensar arte para um coletivo, ele está partilhando sensibilidades. Ou seja, a noção de sensível para o filósofo concentra-se nos elementos de produção no campo da arte e sua difusão entre pessoas que não teriam acesso a ele, caso não houvesse a partilha do artista.

Como proposta educacional, minha prática pedagógica usa da criatividade e desejo de unir inspirações da dança-teatro de Pina Bausch à pedagogia da dança. Portanto, justifico minha inspiração teórica em Rancière e a relação com as ideias de Foucault, pois elas inspiram a poética formativa. Isso porque, ousou compreender o legado final de Foucault como um disparador para que as pessoas possam tomar consciência daquilo que as atravessa. O filósofo problematiza com a noção de cuidado de si uma tomada de consciência perante a vida. O que logro relacionar com uma citação de Josso (2010, p. 195) referente ao mesmo tema: “[...] a consciência da minha dinâmica se transformou paulatinamente durante esse trabalho de coleta de histórias que constituíram minha vida”.

Dessa forma, busquei provocar as pessoas inseridas na poética formativa a estabelecerem contato com suas histórias por meio de composições coreográficas oriundas dos disparadores pedagógicos em dança-teatro. Em suma, o conceito de narrativas (auto)biográficas auxilia-me na produção de mundos possíveis para meus alunos, pois, assim como Josso (2010, p. 271), acredito que “conhecimentos existenciais se elaboram em contextos que exigem uma compreensão de si, uma representação de suas potencialidades e de seus atributos de ser”.

Desprendo um olhar mais detalhado ao conceito de (auto)formação. A formação de uma pessoa é uma trajetória em constante mudança, está condicionada a diversos processos formativos ao longo de sua jornada. Para Josso (2010) tais percursos constituem a singularidade de cada indivíduo e é partir desse olhar unificado que se cria a relação com o coletivo, porque os processos formativos estão inseridos nas práticas comportamentais articuladas pela sociedade que vivemos.

Para Josso (2010, p. 25), a ideia da prática de pesquisa formação nasce com o intuito de ser lida como um ato político:

[...] este projeto existe porque se inscreve num projeto mais amplo (registro político), do qual ele é apenas um dos componentes, em torno de meu desejo de autonomização e de responsabilização, de um querer-se como sujeito.

Compreendo o uso do termo “político” na citação da pesquisadora como uma provocação, pois, no ambiente escolar, não se costuma estimular os sujeitos a falarem da sua história. E a metodologia de Josso caracterizaria um tipo de aprendizado para além dos modelos de repetição e reprodução, voltado à reflexão, apropriação e produção de saberes.

Josso nomeia sua prática de pesquisa numa tentativa para diluir a separação entre quem aprende e o que se aprende; considerando que aprender sobre si também é uma prática de conhecimento. Sob essa ótica, a colocação aparentemente simples, que “a melhor escola é a vida” (JOSSO, 2010, p. 36), adquire novos contornos.

O processo de formação é relevante como prática existencial e de pesquisa porque ele é o disparador para tomadas de consciência. Josso compreende a tomada de consciência vinculada à possibilidade do “aprendente” (termo utilizado pela autora para referir-se aos colaboradores de

sua pesquisa) participar de uma metodologia com abordagem biográfica. Segundo ela, seu trabalho produz “meios privilegiados de participar da criação, por meio das atividades que ela informa e das tomadas de consciência que ela suscita (registro cultural)” (JOSSO, 2010, p. 25). Cabe perguntar, então, qual seria o elemento criativo no presente contexto da pesquisadora? Arrisco problematizá-lo como possibilidade poética de um contato de cada pessoa consigo mesma. Novamente, uso o termo poética o compreendendo como um modo de fazer, uma feitura com o próprio o corpo. E tal reflexão também é cara à relação estabelecida com o corpo na poética formativa em dança-teatro, pois ela almeja possibilitar à criação por meio da composição coreográfica e não somente por disparadores intelectuais de acesso às biografias; mesmo considerando o modo verbal um potente mote de construção de saberes.

Na feitura da Tese, dedico um espaço considerável à discussão acerca do processo de formação a partir das ideias de Josso, por compreender que, nas suas pesquisas, a (auto)biografia é uma prática indissociável do processo de formatividade. Nos procedimentos metodológicos citados por Josso, observa-se que a vida do aprendente é o elemento a se discutir no conceito de formação. Por isso, detalhei o caráter de formação amalgamado à lógica e prática de um caminhar para si. Um caminhar feito pelo olhar às experiências que atravessam cada pessoa no passar de seus dias, tendo em vista os acasos, os desejos e os obstáculos que ela encontra ao passar do tempo.

O ideal da poética formativa em dança-teatro é uma busca sensível de provocar o contato biográfico. A sensibilidade em questão está na relação que cada pessoa estabelece para criar suas coreografias. Assim, diferentemente da abordagem de Josso, interessa à minha pesquisa a metaforização dessa biografia em forma de dança e a reflexão do seu criador a partir da compreensão do uso de elementos biográficos para a composição em dança. Aí reside a “artesanaria” da pesquisa que desenvolvo, através da qual pretendo ampliar a discussão sobre o conceito de (auto)formação. Arrisco inferir que minha proposta é criar uma “roupagem artística” ao trabalho de Josso no campo da educação, especificamente no que se refere à formação de professores.

Josso (2012) reflete sobre o conceito de “corpo biográfico” – expressão que caracteriza uma expansão de seus estudos relacionados à narrativa

(auto)biográfica. A pesquisadora considera que a biografia de cada pessoa é corpo, pois constitui todos os elementos que a marcam e possibilitam sua existência. Dessa forma, os corpos biográficos constituem disparadores para construção de conhecimento de si. Josso concebe que saber de si é uma prática de cuidado com o corpo, que é, por natureza, biográfico.

O “cuidar” seria uma forma de tomar consciência da própria biografia como construção de história, como mencionado anteriormente:

O corpo tal como é evocado nas narrativas de formação ocupa um lugar maior sob diferentes aspectos, mesmo se o autor da narrativa não está sempre consciente disso ou deixa de explicitá-lo. Do nascimento à puberdade, ele está presente em todas as circunstâncias que acompanharam seu crescimento fisiológico e suas relações com os outros. Encontram-se microrelatos ou microlembranças sobre a maneira pela qual o autor esteve em relação física com seu ambiente humano e natural: tocado, afagado, vestido, cuidado, alimentado, às vezes maltratado e/ou abusado, mais ou menos batalhador entre os irmãos ou na escola, mais ou menos próximo de suas sensações internas e/ou externas, mais ou menos submisso a exigências de limpeza e de cuidados com o corpo, incentivado ou não às práticas esportivas, mais ou menos ajeitado, mais ou menos sensível às asperezas do mundo material, mais ou menos transtornado pela emergência dos atributos da dimensão sexual da existência, etc. (JOSSO, 2012, p. 24).

A perspectiva de Josso implica pensar a existência humana e sua relação com esse corpo que vivencia e registra o passar dos dias. O que é o corpo se não o elo principal de contato com o mundo? O corpo é a materialidade da experiência. Ou seja, a experiência é o contato do corpo com os acontecimentos diários, que montam a biografia mencionada pela autora. Uma biografia de contato entre o corpo e a sociedade.

Encerro este subcapítulo com uma breve menção à noção de “pedagogia da experiência”. Josso (2010, p. 199) refere-se à experiência como uma pedagogia, um lugar de aprendizado de autonomia, que “mobiliza explicitamente, no aprendente, seu eu saber, fazer consigo mesmo, seu saber sobre si mesmo e suas experiências para facilitar sua entrada numa nova aprendizagem”. E o enfoque biográfico constitui “um dos suportes viáveis” para a chamada “pedagogia da experiência”.

No projeto pedagógico e investigativo que desenvolvi no CAp, defendi a existência de uma pedagogia da experiência intimamente ligada ao conhecimento (auto)biográfico, que ocorreu na medida da interação dos

sujeitos/corpos da sala de aula entre si e com suas histórias de vida, o que constituiu um caminho educativo à aprendizagem da dança- teatro.

Após defender o uso da noção de (auto)biografia como estratégia pedagógico-artística, no seguimento da escrita, aprofundo a ideia de criação compartilhada em dança. Ou seja, as formas de criação mediadas por um professor e sua relação com a autoria dos alunos dentro de uma ação formativa.

## A AÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Sou um artista das artes cênicas e a poética formativa que construí abarcou uma criação, norteada por ideias que defendo neste texto. Uma delas é a defesa da diluição de barreiras entre uma atividade cênica destinada à sala de aula e uma proposta cênica espetacular. Tal ideia parte do questionamento de modelos de arte que advogam pela separação entre as práticas de arte de cunho eminentemente “pedagógico”, observadas em contextos educacionais formais ou não-formais, e as manifestações de caráter “artístico”, proliferadas, de forma amadora ou profissional, em espaços culturais diversos, mais ou menos alternativos.

Em função da natureza do processo vivenciado presencialmente com os estudantes do CAp, envolvendo escolhas estéticas e desejos artísticos pessoais, utilizei recursos audiovisuais (câmera filmadora profissional) que me permitiram registrar e analisar a criação em dança-teatro. Assim sendo, problematizo a experiência vivida por meio de ideias expressas pelos jovens em rodas de conversas coletivas, de falas do documentário, que agrego a este texto, mescladas ao relato semanal dos acontecimentos da sala de aula e à teorização acerca da noção de culturas juvenis, inspirada na minha relação com os jovens, e de estudos referentes à pedagogia da dança e do teatro.

### **3.1. Diário de campo**

O subcapítulo registra e problematiza os disparadores pedagógicos utilizados em sala de aula num processo formativo, no qual estiveram envolvidos os estudantes do CAp. A vivência aconteceu no primeiro semestre de 2019, mais especificamente, entre março e julho.

#### **3.1.1. Dissipando tensões e afinando interesses**

O dia treze de março marcou o primeiro encontro de atividades no CAp. Era um dia ensolarado e ainda vigorava o verão. Onze alunos compareceram, quatro meninos e sete meninas; e eu estava acompanhado por Ana Caroline, a Bolsista de Iniciação Científica.

Numa fala inicial, apresentei o plano de ensino da disciplina e busquei explicar à turma como ocorreriam os três módulos de trabalho previstos, que incluíam conteúdos de teatro, de dança contemporânea e de dança-teatro.

Levantei também a possibilidade de irmos a registrar em vídeo parte do processo, caso fosse do interesse da turma. De modo geral, a turma esteve atenta à essa fala inicial, mostrando-se aberta ao plano de ensino apresentado. Terminada a minha apresentação iniciou-se uma conversa, na qual os alunos manifestaram suas primeiras impressões em relação ao trabalho que estava por vir: de satisfação por poder cursar a disciplina e de expectativa diante de uma proposta que mesclasse a dança e o teatro. Naquele momento, não houve, manifestações em relação ao desejo de detalhamento ou aprofundamento de um ou outro aspecto do planejamento da disciplina.

Com isso, passamos às atividades práticas propriamente ditas. Iniciamos por uma breve apresentação dos participantes (estudantes, professor e bolsista), na qual cada um disse seu nome; e seguimos com uma atividade conduzida pela Bolsista, que ficara responsável por parte das propostas da aula.

Colaborei na dinâmica teatral trabalhada por ela, que se desdobrou em dois jogos. O primeiro visava desenvolver a confiança entre os participantes. Feitas duas colunas, os alunos, um por vez, passavam entre as colunas correndo, de olhos fechados, sendo, ao final, amparados pelos colegas.

O segundo jogo teve a formação palco e plateia. Uma coluna de alunos observava a outra e esperava reações advindas do silêncio e do ato de olhar ao outro. O silêncio causou risos no ambiente, pois a situação despertava um estranhamento, por provocá-los a permanecer calados e sem se mover, demandando a criação de outras possibilidades de relação, não focadas no toque ou na conversa verbal.

A aula encerrou-se com uma avaliação coletiva das propostas realizadas, através de uma conversa, na qual foram expressas percepções positivas por parte dos participantes. De modo geral, pareceu haver um desejo pela dança-teatro, demonstrado tanto pela postura de atenção e adesão às atividades como pelos relatos. Afinal, os alunos haviam optado pela disciplina, dentre outras possibilidades de atividades eletivas oferecidas no semestre. Observamos, também, que os jovens se mostravam mais ansiosos pelas aulas do módulo de dança.

Nessa conversa, eu e a Bolsista complementamos a explicação anterior sobre o plano de atividades que seria desenvolvido na disciplina, explicitando

alguns detalhes acerca da noção de composição em dança, especialmente o caráter construtivo e livre da proposta, que considera a todos como criadores, independentemente de julgamentos, juízos de valor, superando a visão de certo e errado. A esse respeito, observamos certo encantamento da parte deles por essa possibilidade. Ao encerrar a discussão, os alunos pediram que tivéssemos contato com músicas da atualidade, para que eles pudessem dançá-las.

A disponibilidade e o prazer da descoberta demonstrados pelos participantes motivaram a continuidade da ação dos professores.

Posso dizer que a aula fluiu de forma leve e afetiva. Todavia, o espaço ainda tinha um peso, devido à falta de intimidade dos alunos comigo e com a Bolsista que me acompanhava. Aos poucos, a tensão dissipou-se.

### **3.1.2. Contracenar e estar presente cenicamente**

No dia vinte de março, devido a uma audiência judicial, eu não pude comparecer à aula, deixando a responsabilidade pela condução das atividades com a Bolsista Ana Caroline, cujo trabalho contou com a supervisão de um professor do CAp.

Nesse encontro, foram trabalhados conteúdos importantes do módulo I: contracenação e presença cênica, a partir de improvisações teatrais. Segundo as informações que me foram relatadas por Ana, os alunos tiveram facilidade com o jogo cênico proposto em duplas e em trios. Cabe dizer que os alunos já vivenciaram tais atividades em sua formação no CAp, pois a disciplina de Teatro problematiza tais conceitos em diversos momentos de seu currículo.

Contracenar é a habilidade de estar aberto ao diálogo em cena com as outras pessoas e até mesmo com objetos cênicos (SPOLIN, 2010). Foi a partir desse entendimento que foram propostos jogos de interação entre os discentes da turma. Os jogos teatrais utilizados são estratégias que Spolin nomeia de “onde”, “quem” e “o que?”. O “onde” é o lugar em que a improvisação acontece, o “quem” representa as personagens a serem postas no jogo e “o que” é a sugestão dos acontecimentos à cena. Os alunos tiveram os dois períodos para imersão na proposta.

Os espaços de palco e plateia foram definidos e os jovens, provocados por Ana a indicar quem seriam as personagens, o que aconteceria entre elas e onde elas estariam, antes dos jogadores adentrarem no espaço de atuação. Dadas as indicações pelos colegas, aqueles que se voluntariavam entravam no palco e criavam a improvisação sem combinação prévia. Ao final de cada cena, Ana fazia considerações verbais sobre a presença cênica dos alunos, que diziam respeito ao modo de entrar na cena, ao cuidado na contracenação com os colegas e à percepção acerca do que de fato acontecia na relação das personagens.

Desse modo, a noção de presença foi problematizada a partir da ideia de que estar em cena é ter consciência da atenção necessária nesse lugar de jogo do ator/estudante dentro da improvisação (FABIÃO, 2010). Isso porque essa habilidade é construída em cena, no aprimoramento desse momento de exposição. Assim, Ana utilizou da estratégia do jogo para provocar a construção da presença cênica nos jovens. Ao final das improvisações, houve uma conversa, na qual os estudantes relataram que lhes eram familiares as propostas de improvisação de Spolin, e que já leram parte dos livros da autora em outras oportunidades, durante suas formações na escola.

Após o debate, Ana despediu-se dos discentes, que demonstraram afeto e gratidão pela participação da licencianda em Teatro, que encerrou, naquele momento, sua contribuição à disciplina. Essas foram as informações que sistematizei a partir da conversa com Ana em nossa última reunião de orientação.

### **3.1.3. O jogo teatral das fichas**

Fazia calor na cidade e onze alunos compareceram ao encontro do dia vinte e sete de março.

Dei seguimento às atividades teatrais. Propus um jogo com fichas, que costumo chamar de “jogos da pedagogia do outro”. A proposta é inspirada numa estratégia pedagógica da professora Luciana Paludo.

Na primeira parte do jogo, cada aluno recebeu um questionário, composto por perguntas acerca dos seus gostos pessoais: se seus ritmos de

vida eram lentos ou rápidos, se eles preferiam o dia ou a noite; quais eram seus compositores preferidos; qual o estilo de dança gostavam mais e, por fim, qual o corpo eles achavam que poderia dançar.

Durante os quinze minutos dedicados ao preenchimento das fichas, nos quais as questões estavam sendo respondidas por escrito, alguns jovens tiveram dificuldades em responder, pois acharam complexas e íntimas as indagações. Conversei com esses alunos e lhes pedi que pensassem que estavam contando um pouco de si para um amigo recém feito na escola ou no seu bairro. Tal abordagem fez com que os alunos entendessem a atividade como um compartilhamento de suas personalidades.

Após o preenchimento, pedi que eles colocassem seus nomes nas fichas (para que quem as lesse, soubesse a quem pertencia) e, depois, as recolhi, embaralhei e redistribuí, trocando-as entre eles.

Em seguida, os alunos tinham dez minutos para ler o questionário recebido e, depois, corporificar as respostas de seus colegas numa improvisação teatral a ser compartilhada com todos. Uma atmosfera de curiosidade foi criada na sala, pois eles estavam ansiosos para saber qual colega ficara com sua ficha e qual pessoa eles teriam que representar. Quem assistia à apresentação não sabia, de imediato, quem estava sendo representado.

Timidamente, cada aluno assumiu o espaço estipulado à mostra e realizou sua improvisação. Houve diferentes formas de cenas. Uma aluna optou por ler as respostas e não acrescentou características da pessoa que respondeu a ficha. Já outra jovem usou do mesmo recurso de leitura, mas mudou seu tom de voz e utilizou trejeitos do colega. Todavia, uma parte da turma decidiu por improvisações mais elaboradas, utilizando elementos de criação teatrais e da dança, como por exemplo, a menina que pegou o celular e pôs uma música do compositor que a pessoa mencionou na ficha ser seu preferido e depois a dançou. Essa atitude foi vista como uma ruptura positiva na sequência de apresentações, juntamente com a de outro aluno, que adentrou o espaço de cena como se fosse uma personagem, que narrava seus gostos em primeira pessoa e movimentava-se de forma muito rápida, para retratar que seu ritmo de vida era acelerado.

Ao verem as cenas, eles instintivamente começaram a sugerir o nome do colega que estava sendo representado, o que ocasionou divertimento e mostrou-me que eles já conheciam minúcias dos comportamentos uns dos outros, aspecto positivo para prática formativa. A atividade durou os dois períodos de aula. E percebi, ao bater o sinal para troca de período, que não conseguiríamos conversar sobre o que havia sido feito em cena; pois o professor da próxima disciplina já os aguardava.

Constatai que ainda era difícil para eles se colocarem em atividade que extrapolasse o jogo teatral em duplas ou grupos, como essa, que possibilitava um mergulho mais individual na cena.

#### **3.1.4. Da dança livre ao “bailinho”**

A aula do dia três de abril contou com a presença de doze alunos e destinou-se a um primeiro contato da turma com o universo de dança. Para isto, preparei uma atividade que propiciasse aos alunos movimentarem os corpos à sua maneira, expressando o seu entendimento acerca da dança. Segui uma sugestão da turma e compus uma lista com músicas atuais, com as quais eles pudessem se identificar, e propus que dançássemos de forma livre. Escrevo no plural, porque compreendo que meu modo de movimentação serve como referência e provocação aos discentes; e por colocar-me na aula como um jogador de minhas próprias proposições.



Imagem 2: Exercício *swing* de pernas. Fonte: Acervo da pesquisa.

Iniciei por um trabalho de sensibilização e aquecimento corporal, com os participantes deitados no chão da sala, a partir de explorações dos membros inferiores, acionando os segmentos dos pés até a cintura pélvica.

Posteriormente, propus uma sequência de movimentos ainda no chão. O aluno deitado em decúbito dorsal, mantinha o tronco fixo no solo com os braços abertos na altura dos ombros, enquanto suas pernas se moviam, uma de cada vez, em direção das palmas das mãos. Esse exercício é conhecido como *swing* de pernas.

Em seguida, convidei os alunos a levantar e a iniciarmos uma atividade de dança, sem regras externas, que intitulei de “bailinho”, para a qual utilizei recursos de áudio, e uma sequência de músicas do cotidiano deles (que incluíam ritmos do *pop* ao *funk*).

No início da atividade, observei certa dificuldade dos jovens no que diz respeito à improvisação de movimentos; e logo pensei que seria em decorrência da inibição diante do olhar dos colegas. Entretanto, no decorrer da atividade, na medida em que alguns alunos passaram a propor breves passos sequenciados, os movimentos mostraram-se mais fluentes e os participantes, mais engajados.

A adesão quase imediata aos passos propostos levou-me a pensar que o envolvimento inicial do grupo com a dança pudesse ser motivado a partir da sugestão de passos a seguir, o que, no final, se transformou num bailinho, no qual eles se deixaram levar pelas canções.

Na conversa de finalização da aula os participantes disseram ter gostado das atividades daquele dia, e que estavam ansiosos para iniciar o estudo em dança contemporânea. Embora timidamente colocadas, as observações e avaliações dos alunos sobre o trabalho realizado eram um indicativo de que a proposta de falar ao final das aulas estava sendo assimilada pela turma.

### **3.1.5. Uma introdução à dança contemporânea**

No dia dez de abril compareceram à aula seis participantes, ou seja, apenas a metade da turma. A oscilação no número de alunos causou-me dúvidas acerca da relação dos estudantes com as atividades em dança da

semana passada. Teriam elas afastado os jovens que estavam adaptados às aulas teatrais, durante o mês de março? Ou as expectativas pela experimentação em dança não foram alcançadas? A atividade do “bailinho” foi um convite livre ao dançar, uma transição pedagógica do universo do teatro para o da dança. Contudo, soube, ao conversar com os alunos acerca da ausência de seus colegas, que eles estariam em atividades do time de futebol da escola. Tranquilei-me momentaneamente, pois as faltas não estavam ligadas ao desenvolvimento da disciplina.

Dessa forma, como professor, procurei estimular as pessoas que ali estavam, e o fiz dedicando um momento para explicar a elas que estávamos entrando no módulo dois da poética formativa, dedicado à dança contemporânea. Procurei cativá-los a partir de um convite a seus primeiros contatos com os princípios pedagógicos dessa vertente da dança. Perguntei à turma se eles estariam dispostos a construir um corpo dançante, por meio da conscientização de que todas as pessoas são possíveis dançarinos. O convite gerou entusiasmo e os discentes aceitaram o desafio.

Começamos a prática com um jogo chamado *scanner*, no qual cada participante buscou um espaço na sala, deitou-se no chão e de olhos fechados, sentiu o estado do seu corpo. A atividade constituiu uma forma de equilibrar as energias e direcioná-las ao trabalho corporal; uma transição de estado de atenção. Isso porque compreendendo o aquecimento como cena, um ritual de passagem para o “tempo-espaço” da sala de aula: do “antes/externo” para o “durante/interno”. Na concepção de Paludo (2015), o exercício e o material coreográfico são compreendidos numa relação indissociável, ou seja, a vivência e o alinhamento de desejos para a cena são processados pelos dançarinos desde a entrada na sala de ensaio.

Em diálogo com essa concepção acerca da criação em dança, busquei, desde as propostas de aquecimento do corpo, incentivar os alunos a valorizarem cada movimento como potencial à transposição cênica.

Segui o trabalho desmembrando possíveis sequências coreográficas para acordar o corpo. Tratou-se de um aquecimento já direcionado ao trabalho de aquisição de vocabulário (coreografia estruturada). Criei uma pequena célula de movimentos em dezesseis tempos, na qual foram trabalhadas as

pernas, apoios de braço e giros sentados. Demostrei os passos aos jovens, que em seguida, colocaram-se em experimentação coreográfica.

A atividade suscitou muitas dificuldades, mas acarretou importantes aprendizados. Isso porque o não conseguir executar os movimentos gerou a revisitação, o que tendeu à lapidação e ao aprimoramento do olhar de cada aluno às suas potencialidades corporais, tendo em vista que, nesse tipo de proposta, o que esteve em pauta não foi o acerto, ou o erro, mas a tentativa.

Passado o momento de aquisição de vocabulário, propus que eles bebessem água, para depois, utilizar os quinze minutos finais numa conversa. Nesse diálogo, abordei uma noção muito cara à poética formativa em dança-teatro: a concepção de dança contemporânea que vivenciaríamos a partir dali.

Introduzi verbalmente uma discussão de preceitos da dança contemporânea. Expus que há um pesquisador, da área da pedagogia da dança, chamado Airtom Tomazzoni (2006), que defende que não há um modelo de dança contemporânea e sim muitos, e que ela não é simplesmente uma técnica composta por passos determinados, e sim um modo de pensar a dança. Uma forma acessível de propor que as pessoas conheçam seus moveres e que de forma democrática desconstruam preconceitos sobre quais corpos podem estar num palco ou numa aula de dança.

Dito isso, perguntei a eles o que compreenderam da breve introdução que fiz. Os alunos disseram estar curiosos, porque não conheciam nada de dança contemporânea, bem como relataram que lhes pareceu complexa a visão de que todos possam dançar. Isso porque os discentes acreditavam que precisavam ser bailarinos para assumir esse lugar de fala. Contrapus esse argumento, mencionando a importância da dança na escola, e que ninguém no CAp precisaria almejar ser bailarino profissional para dançar. Ressaltei que o teor democrático da dança contemporânea residia aí, na abertura à experiência do mover-se. Saí do encontro com a sensação de termos discutido bastante perante a potência da dança contemporânea como disparador pedagógico em espaços escolares.

### **3.1.6. A aula estava TOP**

No dia dezessete de abril estavam reunidos na disciplina oito participantes. Nesse momento já é possível observar um grupo de alunos mais assíduos, que comparecem com regularidade aos encontros; bem como a tendência à evasão e diminuição da turma.

O aquecimento corporal dos participantes foi iniciado a partir de atividades que despertassem o interesse e a atenção. Utilizei o chão como espaço para isso, propondo sequências coreográficas com a finalidade de mobilizar e esquentar as articulações, preparando os corpos para o trabalho. Busquei me alternar entre as funções de explicar e demonstrar corporalmente os exercícios, bem como observar e apontar as dificuldades em suas execuções. De forma geral, a turma mostrou-se disponível ao contato com o corpo.

Observei que, de modo geral, os meninos costumam ser mais dispersos: concentram-se numa atividade, ou em parte dela, e desconcentram-se noutra. Mas não avalio negativamente essa postura, pelo contrário, atribuo essa oscilação à espontaneidade que caracteriza a turma, para a qual as atividades de sala de aula não parecem ser encaradas como obrigação. Assim, quando há brincadeiras e dispersões no decorrer do encontro, busco direcioná-las para nossas atividades, como forma de manter os participantes conectados.

Em roda, trabalhamos a parte superior do corpo, mediante exercícios exploratórios voltados à observação e conscientização dos movimentos e volumes criados pelos braços e antebraços. Na execução da tarefa, surgiram figuras que remetiam a ações cotidianas, tais como pegar uma bola imaginária e elevá-la para cima, a fazer com que a bola girasse em torno do corpo, dentre outras possibilidades de volume. Em seguida, iniciamos um exercício em diagonais, com descobertas de novas formas de caminhar e o uso de pequenos saltos para deslocamento. Os alunos locomoviam-se em duplas, percorrendo o espaço da sala de um lado ao outro, explorando diferentes maneiras de tocar o chão com os pés. Propus algumas variações de tempo, estimulando as duplas a percorrer o trajeto em vinte segundos, ou em um minuto, e a observar as diferenças em seus corpos ao caminhar, correr ou saltar.

O momento mais esperado da aula era o da sequência (aquisição de vocabulário): um conjunto de movimentos e passos criados e executados por mim, e apresentados a eles a cada aula, de forma cumulativa, dando a ideia de elaboração progressiva de uma coreografia estruturada, com início, meio e fim. Talvez por ser a referência que eles possuem de dança, e por constituir uma atividade desafiadora, a sequência costumava ocasionar momentos de grande envolvimento dos participantes.

No encontro anterior havíamos praticado uma parte da sequência, e nessa aula agregamos outros passos, que foram apresentados por mim e depois transpostos para os corpos dos jovens. Uso termo “transpor” com base do trabalho teórico e prático de Paludo (2015), que defende que pensar a “reprodução” de movimentos como transposição de moveres é um ato político na dança, que distancia a prática do aprendizado de coreografias como cópias de outras danças.

O engajamento dos alunos foi visível, pois todos participaram ativamente do momento e as brincadeiras paralelas não aconteceram, o que demonstrou que a aquisição de vocabulário os colocava num espaço diferenciado de comprometimento com o tempo presente ao realizarem a atividade. Contudo, refleti sobre como seria o trabalho a partir de improvisações: se eles conseguiriam traduzir as coreografias trazidas por mim como inspiração, produzindo movimentos próprios, correspondentes aos seus desejos e entendimentos.

Terminamos o encontro com uma conversa na qual busquei sondar os participantes a respeito do andamento da aula e das dificuldades do trabalho. Muitos deles, especialmente as meninas, manifestaram-se de forma muito receptiva, mediante falas elogiosas, que demonstram a empolgação despertada pela proposta: “a aula estava *top*”; “muito boa”; “adoro a coreografia”.

### **3.1.7. O prazer da dança aliado à improvisação**

O dia oito de maio representou um reencontro para a nossa turma, que, devido a cancelamentos de aulas do turno da tarde (em função das

dificuldades com o fornecimento de almoço aos alunos que frequentam os dois turnos) estivera afastada durante duas semanas.

Era evidente para mim que esse afastamento teria reflexos na continuidade do trabalho e na adesão dos participantes, especialmente aqueles que já apresentavam dificuldade de se engajar e de frequentar as aulas regularmente. E encarei o fato de contarmos com apenas seis participantes em sala de aula como indício de falta de motivação em relação à disciplina, o que me pareceu ainda mais evidente quando soube que alguns dos alunos ausentes estavam na escola, ou seja, haviam optado por não comparecer.

Na intenção de valorizar as presenças e religar nossos interesses e desejos em relação à disciplina, propus uma conversa, na qual eles expressaram, ainda que timidamente, suas vontades, resistências e inibições em relação às propostas; e aproveitei para pontuar alguns encaminhamentos futuros da disciplina.

Após esse momento de reencontro, dei início à condução do aquecimento. De pé, apresentei movimentos no meu corpo, nos quais busquei estimular os alunos a mobilizarem suas escápulas, proporcionando torsões do tronco e a movimentação dos membros superiores. Em paralelo às minhas orientações, os discentes transpunham para seus corpos as propostas de aquecer o corpo, que estavam sendo demonstradas. O aquecimento corporal propiciou o despertar para os afazeres do dia. Usamos os antebraços como alavancas para subir e descer do chão. A ideia de alavanca foi apresentada como alternativa para que os alunos entendessem que poderiam usar a parte posterior do antebraço para fazer uma propulsão, para que o corpo saísse do chão.

Posteriormente, parti à revisão do trabalho com volumes dos membros superiores, realizado há algumas semanas. Assim, demos foco aos movimentos das falanges e metacarpo. Movimento de enraizamento com os pés também foram feitos, para que aquecêssemos as pernas. O enraizamento é a conscientização de como o pé se relaciona com o ato de andar, aguçando o momento que as falanges, metatarso e calcânhar encostam no chão. Terminamos em roda, com os ombros próximos uns dos outros.

Fizemos um exercício chamado “siga o mestre”, no qual cada participante propõe movimentos livres e os colegas o seguem por todo o

espaço da sala. Essa é uma atividade propícia à construção do estado cênico, pois consiste numa tarefa objetiva. Todos passaram pela posição de mestre. Surpreendi-me, pois eles pareciam receosos ao momento de improvisação sem meu direcionamento de movimentos. Contudo, conseguimos criar movimentos diversos e uma atmosfera potente de atenção nesse jogo.

Fomos para parte da aula na qual eles costumavam demonstrar maior interesse: a sequência coreográfica/aquisição de vocabulário. Retomamos a coreografia, na qual a cada aula trago uma proposição nova para ser adicionada ao que construí e apresentei aos alunos no encontro anterior.

Observei, ainda, diversas dificuldades na execução dos movimentos; e propus revisitarmos os passos com o intuito de aprimorá-los. Nesses fazeres, os alunos parecem compreender melhor seus corpos, mostrando-se mais disponíveis e capazes de refinar os movimentos, o que não acontecia nas primeiras aulas.

Decidi provocá-los com a noção de improvisação, contudo, utilizei a matriz da sequência que já tínhamos, pois observei que, de modo geral, os alunos sentiam dificuldades de envolvimento em atividades de dança sem movimentos pré-concebidos. Assim, propus que experimentassem a partir da desconstrução da sequência já conhecida, o que lhes possibilitaria improvisar tendo por base movimentos extraídos da sequência trabalhada anteriormente com os quais mais se identificassem, ou que tivessem mais prazer ou facilidade de executar.

O desenvolvimento da atividade foi uma grata surpresa. Vi cada aluno se expressar individualmente, com atenção ao que estavam propondo. Vi prazer por parte deles na criação de sequências a partir da que eu havia partilhado. E decidi que na aula seguinte passaríamos a investir em improvisações livres.

Com essa aula encerrava-se a segunda parte da poética formativa, dedicada à dança contemporânea. Por meio de jogos conduzidos por mim e pela Bolsista, havíamos desenvolvido o módulo inicial da disciplina, pautado pelas noções teatrais de improvisação, contracenação e presença cênica; depois, tivemos o módulo intermediário, que propiciou uma aproximação dos participantes com conteúdos e práticas corporais relacionadas à dança contemporânea, tais como, quedas e recuperações, alavancas e apoios, aquisição de vocabulário (a criação semanal de nossa coreografia) e a

improvisação em dança. O módulo final, a desenvolver-se a partir da aula seguinte, possibilitaria aos estudantes ressignificar os conhecimentos processados nas etapas anteriores, mediante a abordagem de conteúdos referentes à dança-teatro.

Pensando em propiciar à turma uma reflexão prévia ao primeiro encontro do módulo seguinte, envolvendo alguns princípios da dança-teatro, questioneei os discentes acerca da disponibilidade que teriam durante a semana para leitura de um texto (SILVEIRA, 2009) a respeito do processo de criação de Bausch e sua companhia. De imediato não houve disposição à leitura: eles pediram que eu tentasse dar uma aula expondo a teoria do texto, pois estavam com muitos trabalhos de outras disciplinas obrigatórias a serem concluídos em casa. Aceitei o desafio de expor a teoria, ao invés de indicar o texto.

### **3.1.8. Narrativas (auto)biográficas na dança-teatro**

A aula do dia quinze de maio, dedicada ao início das atividades do módulo da dança-teatro, contou com a participação de nove alunos. Minha expectativa era expor à turma alguns aspectos mais gerais do planejamento da disciplina, relacionados ao módulo três, que envolvem especificamente o trabalho com os disparadores pedagógicos.

A ideia era propiciar a criação em dança por meio do uso de narrativas (auto)biográficas como método de composição coreográfica, bem como favorecer a criação de cenas individuais, dando atenção ao que os jovens depreendem de cada momento do processo e favorecendo o debate sobre as atividades.

Como previsto no planejamento, abordei as questões conceituais, históricas e criativas da dança-teatro, a começar pela inspiração norteadora da proposta, tal seja, o trabalho de Pina Bausch junto à sua companhia de dança e suas formas de criação.

Reitero que a turma não se dispôs a ler os textos que havia separado no planejamento para o momento inicial com a dança-teatro, pois em nossas conversas mostraram predileção por uma aula expositiva acerca do tema. Portanto, criei uma estratégia: contar a história do legado de Bausch com a sua

companhia, de forma a propiciar a eles conhecer, em linhas gerais, os elementos que formam a poética da coreógrafa que inspira grande parte dos encontros da disciplina.

Embora eu já estivesse bastante familiarizado com o tema (que fora motivo de atenção em diversos artigos e falas no meio acadêmico), a tarefa de falar sobre a obra de Bausch no contexto da Educação Básica, para jovens em formação, era novidade e, como tal, implicou alguns cuidados. Assim, na minha narrativa, busquei selecionar termos que tornassem meu discurso acessível aos jovens, dando destaque a dois aspectos que considero especialmente importantes no trabalho de Bausch, tais sejam, a dança relacionada intimamente à sociedade e às relações humanas que a permeiam e a atitude delicada de propor uma criação a partir das histórias de vida dos atores-bailarinos que compõem o seu elenco.

Terminada a explanação, pedi que eles retomassem os pontos considerados mais relevantes da história que haviam acabado de ouvir. A conversa evidenciou um entendimento comum acerca dos princípios e fatos trazidos na minha narrativa. Alguns dos alunos falaram do quão difícil deveria ser falar de si e transformar em cena e outros mencionaram que se tratava de uma dança muito íntima. Depois de ouvir seus comentários, tratei de explicar a proposta de criação a ser desenvolvida dali para a frente na nossa sala de aula: inspirados no trabalho de Bausch, iríamos reinventar, a nosso jeito, os modos de fazer dança-teatro, a partir das nossas próprias histórias e buscando superar coletivamente os desafios que surgirão ao longo do processo. Em discussão coletiva, a turma decidiu que o tema da criação seria “O amor”. No final da conversa, solicitei o consentimento formal dos alunos para trabalharmos a partir das suas narrativas de vida. Eles não apenas aceitaram o desafio, como se mostraram motivados e curiosos com as próximas aulas.

### **3.1.9. “O que eu amo sem medo?”**

No dia vinte e dois de maio, o frio havia começado na cidade; e compareceram à aula nove participantes. Começamos a aula com atraso, pois os alunos demoraram no trajeto do Refeitório à sala de aula. Alguns jovens

relatam ter sentido dores no corpo devido à aula de Educação Física, e solicitaram para não participar das proposições práticas. E eu decidi aceitar que eles não participassem, por acreditar que a imersão na dança demanda interesse e disponibilidade corporal das pessoas. Dentre os presentes havia também alguns meninos que retornavam à sala de aula depois de duas semanas de ausências (ocorridas em função de colisões de horário entre as aulas da disciplina e os treinos esportivos de Educação Física); e como não havia como retomar com eles o que vivenciamos, limitei minhas explicações a apenas alguns aspectos, enfatizando a construção de um grupo de trabalho, confiando que iriam se integrar ao coletivo, ainda que imaginasse que a entrega desses alunos à proposta fosse ocorrer de forma diferenciada em relação aos demais.

Tais diferenças manifestam-se já na proposição do aquecimento, que consistia na exploração de movimentos da coluna vertebral (compreendendo suas divisões: cervical, torácica e lombar). Propus que os alunos encostassem o queixo no peito, depois flexionassem o quadril, para que, após uma flexão de joelhos, conseguissem encostar as mãos no chão. Observo brincadeiras, conversas paralelas e dispersão entre eles, o que prejudica a criação de uma atmosfera de concentração. Em determinado momento do aquecimento, busquei pôr em prática algumas estratégias para chamar atenção dos alunos para o trabalho: parei, fiquei em silêncio, fixei os olhos em cada um deles, logrando um espaço propício para seguir. Minha atitude incisiva na busca de atenção provocou estranhamento no restante dos alunos já habituados ao ambiente de trabalho instaurado até aquele momento.

A aula parecia não fluir como de costume, e eu mesmo me desestimelei. Diversas vezes alguns participantes dispersaram, provocando-se uns aos outros, rindo ruidosamente, sem dar importância aos meus chamados por atenção. Contudo, a maior parte da turma mostrava-se participativa, aderindo às propostas, o que me inspirava a seguir em frente.

Parti, então, para um trabalho de criação de volumes com o corpo, no qual acionamos os membros superiores a expandir e diminuir os espaços entre as mãos. Depois, voltei ao movimento da coluna vertebral, com pequenos *swings* (elemento pedagógico da dança contemporânea, que consiste em permanecer com os pés paralelos, quadril encaixado e com o tronco ereto.

Após, é necessário elevar os braços para o alto e soltá-los. Ao soltar os braços acontece o movimento da coluna, que detalhei anteriormente, a união dessas duas sequências de movimentações é chamada de *swing*).

O momento no qual houve maior engajamento ainda foi o contato com o vocabulário, construído com eles a cada aula, mediante uma sequência de movimentos que, a cada semana, é acrescida de novos segmentos. Apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer dessa atividade, o envolvimento e a conexão entre os alunos na execução da sequência levam a supor que a motivação surja justamente do desejo de superação dos limites individuais. Ainda que o “acerto” não fosse o foco da atividade, os jovens pareciam motivados pela sua busca. E o refazer, várias vezes, da sequência de movimentos gerou um aprofundamento das relações dos alunos com seus corpos. Na pedagogia da dança (TOMAZONNI, 2006) é possível apontar caminhos que diluem a necessidade do acerto, pondo em pauta que colocar-se em experimento é mais importante que o resultado final, ou produto cênico. Desse modo, a noção de acerto pela revisitação em nossa aula mostra-se positiva, porque não é uma cobrança minha, mas uma iniciativa dos discentes.

Isto leva-me a inferir que, para esses jovens, a aquisição de vocabulário constitua, em si, a própria dança, representando, para eles, o que se conhece como dança. Ao passo que, na improvisação, eles dificilmente se encorajam, e pouco se expõem. Compreendi, naquele momento, a necessidade de colocar em prática meu discurso da aquisição de vocabulário ser um aprendizado, buscando não julgar a predileção dos jovens por ela.

Arrisco afirmar que, de modo geral, os jovens que se dedicam com mais regularidade ao futebol, apresentam corpos que carregam as marcas dessa atividade: seus movimentos mostram-se, a princípio, mais limitados, encurtados, e com tendência à execução de gestos rápidos, mesmo nos momentos em que eles são solicitados a experimentar o andamento lento, ou a parar, para conhecer os caminhos da motricidade do corpo.

Passei ao trabalho com a biografia dos discentes. Contudo, antes do relato, cabe salientar que há diversos modos de produção de narrativas (auto)biográficas, tais como o oral, o escrito e o modo imagético, que contempla produções artísticas (PASSEGI, OLIVEIRA, 2016). Tomei como disparador para produzir as narrativas dos discentes no CAp o modo imagético.

Ele permite que possamos metaforizar e corporificar os relatos biográficos em forma de dança. Não há a necessidade de exposição dos fatos que formam a cena. O foco está em como cada pessoa trabalha com seus elementos biográficos e os apresenta e molda em espaço de criação.

Isso posto, apresentei à turma o disparador pedagógico em dança-teatro com o qual iniciaríamos nossa criação, proposto pela seguinte indagação: “O que eu amo sem medo?” Propus aos jovens que experimentassem, de forma livre, modos de responder à questão; e estipulei um tempo de vinte minutos para que explorassem suas ideias corporalmente.

A atividade iniciou-se de forma tímida, ganhando adesão dos participantes aos poucos. No decorrer dessas explorações, retomei alguns aspectos da criação em dança-teatro, por meio de indicações verbais. Disse-lhes que as cenas eram livres e poderiam acontecer como eles escolhessem.

Após esse momento, propus que fizéssemos um círculo sentados no chão, isso para que o compartilhamento das improvisações individuais acontecesse no meio do espaço formado, configurando um palco e uma plateia. As cenas de resposta à indagação (disparador pedagógico em dança-teatro) foram, em sua maioria, fornecidas através de movimentos corporais, exceto uma aluna, que respondeu verbalmente. Aceitei a proposta, instigando-a na transformação da “resposta verbal” em uma cena. Então, ela entrou no espaço estipulado como palco, e disse, com sua postura cotidiana, sem utilizar movimentos dançados ou teatrais, que não tinha o que mostrar no momento, pois não se sentiu inspirada com a pergunta. Na conversa final, a aluna revelou ao grupo seus pensamentos no momento da improvisação:

Tive dificuldade de criar a minha coreografia. Ou pensar o porquê, que eu criei a minha coreografia. Ele [o professor Jeferson] tinha falado para gente pensar sobre. Aí, no primeiro momento eu só falei. Eu não mostrei os passos que eu tinha pensado, porque eu não consegui.

Os assuntos das demais respostas eram referentes ao amor para com seus pais, ao futebol, a Deus e à vida como um todo. Por exemplo: um aluno entrou em cena lentamente, com passos pequenos, olhou o público, ajoelhou-se, e, depois, fez o sinal da cruz (em alusão a rituais do catolicismo); e outro jovem simulou que jogava futebol, fazendo passos com as pernas, que lembravam movimentos de jogares em ação. As demais cenas continham

imagens abstratas, que não retratavam movimentos que realizamos no cotidiano. As informações perante os significados de algumas cenas foram fornecidas por eles na conversa de finalização do encontro.

De modo geral, houve dificuldades para o início das improvisações individuais. Penso que isso tenha ocorrido devido à falta de intimidade dos participantes com o ato de improvisar; o que me levou a decidir que investiria ainda mais nesse aspecto nas aulas seguintes. Ao final daquele dia, os professores de Teatro do CAp solicitaram um texto, no qual eu deveria avaliar o envolvimento dos alunos no primeiro trimestre do ano letivo. O escrito serviria de instrumento de avaliação do conceito final dos discentes (*vide* Apêndice IV).

### **3.1.10. Acordos e compromissos**

Antes de relatar a aula, reflito acerca de um aspecto da prática pedagógica a ser problematizado, tal seja, a necessidade, evidenciada no decorrer da disciplina, de recorrer a estratégias diretivas na condução das aulas. No encaminhamento de algumas propostas, foi necessário agir com firmeza na condução do processo de criação, o que não significa, de forma alguma, abrir mão do diálogo, ou se colocar acima dos alunos, mas afirmar a posição de liderança na sala de aula, respeitando suas individualidades, e inspirando respeito proporcional da parte deles. Em determinados momentos, recorri a essa postura na intenção de fornecer orientações precisas, que não suscitasse dúvidas sobre o que deveria ser feito, buscando sempre enfatizar a improvisação como base das propostas.

No transcorrer do processo, embora eu tenha observado um envolvimento crescente dos participantes, ocorrido na medida em que eles encaravam as atividades com mais entrega e seriedade, passei a perguntar-me se suas respostas positivas a uma condução notadamente mais diretiva ocorriam pelo fato deles estarem acostumados a isso nas demais disciplinas, ou se as respostas positivas à condução diretiva seriam um reflexo do envolvimento coletivo demandado pela dança.

No campo de estudos da educação, uma postura pode ser considerada diretiva pedagogicamente quando na relação professor e aluno não há a

consideração por parte do docente dos conhecimentos empíricos e pensamentos do discente, fazendo com que esse professor pense ser o detentor do saber e que irá transmiti-lo, em uma via de mão única (BECKER 2001). E as atividades propostas por ele seriam os instrumentos para o aluno “adquirir certo saber”. Nesse contexto, a avaliação do aprendizado do discente dá-se pela execução e rendimento dessas atividades. Contudo, na história da educação e de suas estratégias de ensino surgiram ideias em oposição à pedagogia diretiva. Como é o caso da pedagogia relacional, fundamentada na concepção construtivista e interacionista, que leva em consideração que o conhecimento se dá na troca entre professor e aluno. Essa prática pedagógica é embasa no diálogo, por isso é conhecida também como pedagogia relacional, pois o aluno constrói seus aprendizados a partir das proposições (BECKER, 2001).

Na minha prática docente, observo avanços na medida em que compreendo que a finalidade de um projeto de ensino é o estudante, e não os conteúdos que ele deveria aprender. O foco desse avanço está no entendimento de mundo e construção social produzido pelo aluno diante de sua formação. Por isso, me propus a discutir alguns documentos norteadores do ensino de Arte, em especial a BNCC (BRASIL, 2018), que compreendem o aluno como sujeito da aprendizagem, e não receptáculo de conteúdos.

Tais discussões epistemológicas desafiam a minha ação pedagógica, pois, se, por um lado, parecem frustrar as minhas expectativas de estabelecer uma postura majoritariamente relacional na sala de aula, por outro, parecem exigir de mim posicionamentos mais firmes e mais confiança nos meus conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem da dança. Ademais, ao pensar nas relações diretivas e relacionais por parte de um professor, constato que o docente trabalha a partir de certo equilíbrio, nas lacunas entre ser diretivo e relacional.

Na aula do dia vinte e nove de maio, com nove alunos presentes, resolvi investir numa atitude mais diretiva na condução das atividades, de modo a evitar dispersões e a levar os alunos a aderir às propostas. Senti que a desatenção por parte de alguns integrantes da turma havia influenciado negativamente a minha postura, levando-me a ser menos propositivo e exigente. Assim, decidi iniciar a aula por uma conversa, na qual busquei

ênfatizar a necessidade da atenção, do respeito e da troca. Expus   turma que a diversão   de extrema importância no nosso trabalho, mas que não podemos deixar com que ela seja a única forma de expressão; e os participantes admitiram a própria falta de atenção em relação ao trabalho e reconheceram que as conversas e brincadeiras entre eles são excessivas e interferem negativamente no andamento das aulas. Encerramos a conversa com um comum acordo em relação   necessidade de um espaço de atenção e troca, cuja construção depende de todos os envolvidos e firmamos o compromisso de retomarmos a discussão dali a duas semanas, na intenção de verificarmos a ocorrência da sugerida mudanç a de postura.

Aproveitei o momento de compartilhamento para ouvir o que eles tinham a dizer sobre o processo da disciplina até o momento. E entre diversas colocações a respeito do andamento do trabalho e das atividades realizadas, deparo-me com uma solicitação de uma das jovens, que pediu que fizéssemos “mais danç a”. Tal pensamento   evidenciado por uma aluna a seguir:

Das eletivas que propuseram no dia, a que mais me interessou foi a de danç a, porque desde muito pequena eu sempre gostei de danç a. E quando o sor [professor] falou que era danç a contemporânea.... Ah, eu fiquei tipo [suspiro de descontentamento]. Eu queria que fosse danç a, danç a, mas danç a contemporânea   danç a também. Mas foi algo novo para mim. E eu achei uma coisa muito legal, porque era algo que eu não estava acostumada.

Essa colocação coincide com uma hipótese levantada por mim em aulas anteriores, que indica uma compreensão restrita de danç a por parte da turma, de assimilação da “danç a” propriamente dita ser somente às atividades que chamo de “aquisição de vocabulário”, ou seja, a parte da aula na qual desenvolvemos a coreografia.

Por diversas vezes, procurei explicar aos alunos que a danç a contemporânea   uma forma de pensar a democracia do corpo, que, por mais que os jovens em geral se identifiquem com músicas e danç as predominantemente veiculadas na m dia,   importante que considerem a existência de diversificadas nuances no uso do corpo na danç a, pois o conhecimento de múltiplas possibilidades a partir de diferentes linguagens dançadas s  lhes traria benefícios.

Tal perspectiva teve em vista despertar a criticidade nos alunos, propiciar a eles uma relação engajada com a danç a, provocada pela

experiência da dança contemporânea. Entretanto, no sistema escolar é comum que o docente se depare com um tipo de concepção decorrente, por sua vez, de uma compreensão dominante na nossa cultura, embasada em modelos hegemônicos de dança (como, por exemplo, o *Ballet*), cultivados e difundidos tradicionalmente, e, logo, de difícil superação num curto prazo de tempo.

Ciente disso, busquei problematizar a questão com a turma, argumentando sobre a amplitude das formas de dançar e sobre o envolvimento do corpo que dança, desde as atividades de aquecimento até a coreografia. Mas, por outro lado, senti que, para dar vazão ao desejo da turma, de vivenciar dança a seu modo, era preciso partir das visões dos seus integrantes, deixando a minha em segundo plano. Ou seja, se a turma aderiu com mais facilidade às propostas e processava o aprendizado quando embasado na repetição e transformação de sequências coreográficas construídas por mim, porque insistir veementemente nas atividades de improvisação?

Na conversa realizada no final do encontro, os alunos evidenciaram certo descontentamento em relação aos momentos iniciais de aula, nos quais eu costumo propor ou conduzir as atividades de aquecimento. Na concepção deles, as propostas de aquecimento eram “perda de tempo”, e que elas poderiam ser suprimidas, para dar lugar às “atividades de dança”. Naquele momento, evitei recorrer a argumentações que pudessem se contrapor ou relativizar essa visão; e resolvi tomar a crítica e a sugestão como contribuições, comprometendo-me a rever a forma de iniciar as aulas.

### **3.1.11. “Como eu me vejo?”**

No dia cinco de junho, com a presença de nove discentes, dei início a aula com um aquecimento diferente, no qual um participante conduzia os outros, dançando livremente, enquanto os demais o seguiam, buscando reproduzir “fielmente” seus movimentos. Diferentemente do jogo do “siga o mestre”, que não tem limitação no uso do espaço, essa atividade foi realizada com os participantes em círculo. Quando o enunciado da tarefa é seguir o colega em um movimento, há facilidade no desenrolar da proposição. Ao final,

todos criaram movimentos, que, unidos, poderiam formar uma sequência coreográfica.

Em seguida, passei à sequência coreográfica em construção (o momento dedicado a aquisição de vocabulário). Os alunos demonstram prazer na realização, apesar das dificuldades de executar determinados movimentos, seja em função da falta de fluência corporal nas trocas de um movimento para o outro, seja pela falta de conexão nas danças em conjunto.

Na busca por minimizar as dificuldades, resolvi separar os movimentos em pequenas células, tornando a sua execução mais acessível, possibilitando uma apropriação e transformação gradativas dos movimentos por parte dos alunos. Num dado momento, solicitei que tentassem não dançar todos ao mesmo tempo, de modo a abrir espaço para os diferentes ritmos. Aos poucos, vejo alguns alunos colocando um pouco de suas personalidades na dança, imprimindo na coreografia (originalmente criada por mim), formas próprias de caminhar, de mover o corpo, de olhar. O medo da exposição e o desejo de acertar parecem se afastar, dando lugar ao prazer de dançar: simplesmente dançar. Tal atitude que transcende a tarefa remete-me a identidade de cada um, por exemplo.

Nessa aula propus também um trabalho que visava à constituição da noção de palco (espaço cênico), plateia e presença cênica. Eu realizava a sequência com cada um, e os que estavam de fora, na condição de espectadores, comentavam a apresentação, identificando aspectos a conservar ou a melhorar na execução.

A proposta de dançar junto comigo no momento de aquisição de vocabulário pareceu gerar mais confiança por parte dos alunos na execução dos movimentos. Isso foi evidenciado nas passagens seguintes da sequência, quando observei que, mesmo sem o meu acompanhamento, eles pareciam aguçar suas memórias corporais, revelando uma apropriação crescente dos movimentos. A sequência estruturada dava segurança aos alunos, pois, confiantes na aprendizagem dos seus passos e transições, eles não precisavam mais improvisar, ou seja, deixavam fluir os movimentos, potencializando suas presenças em cena.

Segundo a pesquisadora Eleonora Fabião (2010, p. 322), a “qualidade de presença do ator está associada à sua capacidade de encarnar o presente

do presente, tempo da atenção”. E a compreensão dessa presentificação do momento do aqui e agora em cena foi aguçada ao dançarmos nesse dia.

Passado o momento de aquisição de vocabulário, iniciamos a atividade de (auto)biografia. Cabe salientar que, em experiências passadas como mediador de oficinas de dança-teatro em espaço não formal de ensino, percebi que há um filtro das pessoas perante o que é levado a improvisação. A cena construída revela o que o sujeito gostaria de apresentar sobre si. Logo, há uma criação reflexiva sobre sua biografia e a maneira de metaforizar suas experiências de vida em cena. Pode-se dizer que tal atitude constitui uma edição do momento, bem como um aprendizado, ao friccionar a memória com o enunciado da cena criada a partir da improvisação. A fricção caracteriza a entrada num espaço de construção de conhecimento de si.

Desse modo, narrar-se é um procedimento metodológico para o contato com a biografia. O prefixo “auto” denota compreensão de certo olhar para si, assim, a (auto)biografia se utiliza da narrativa para se fazer presente no momento da dança, constituindo um disparador de acesso às histórias de vida de cada pessoa (JOSSO, 2010). É esse elemento que interessa no decorrer do processo junto aos jovens do CAp: a relação do aluno narrar suas experiências a partir de improvisações coreográficas.

Após compartilhar essas reflexões com a turma, encaminhei os jovens para o trabalho com o disparador pedagógico em dança-teatro/narrativas (auto)biográficas do dia: como eu me vejo? Ressaltei aos discentes que as respostas à questão eram livres e que eles poderiam utilizar qualquer estratégia de criação (coreografia, cena teatral, dentre outras) vivenciadas até aqui.

O tempo de trabalho para as respostas foi estipulado em trinta minutos, no decorrer dos quais pude observar as diferentes maneiras de como eles se relacionam com a tarefa. Fui até cada um deles e perguntei se precisam de ajuda. Uns me mostraram corporalmente o que pensaram e experimentaram mais um pouco; outros pareceram apenas idealizar mentalmente as possibilidades, sem a correspondente experimentação.

Transcorrido o tempo dos alunos improvisarem individualmente, propus a eles que as apresentassem no coletivo, constituindo uma mostra das respostas/cenas criadas. Alguns questionaram a realização da mostra,

alegando não querer se expor, por não terem feito algo interessante ou digno de ser compartilhado, e preferiram apenas assistir. Respeitei as suas colocações, mas decido manter a proposição, garantindo o espaço de apresentação a três alunas que se mostraram motivadas a compartilhar as descobertas de seus solos.

A primeira aluna apresentou uma cena em que dançava dois movimentos, um representando chorar, sentada ao chão enxugando lágrimas dos olhos; e outro no qual pulava, abrindo os braços em círculos, com um sorriso na face (*vide* Imagem 4). A segunda mostrou uma cena na qual entrava girando, parava por alguns segundos e fechava os olhos (*vide* Imagem 7), como se quisesse sentir algo. E a terceira aluna realizou movimentos acrobáticos, como cambalhotas e paradas de mão, nas quais o peso do corpo é sustentado pelas mãos (*vide* Imagem 9).

Após assistirmos as cenas, encaminhei a aula para o final, no qual fiz o “garimpo do dia”, momento em que conversamos sobre nossas impressões do encontro.

Pedindo para começar o debate, uma aluna buscou caracterizar seus sentimentos em relação ao trabalho realizado em aula:

Eu fiz a proposta da coreografia [em grupo], porque eu disse pra ti que eu não gosto de fazer solos. Porque eu nunca fiz nada abaixo de conjunto, não me sinto preparada para isso, ainda. Não sei como eu iria me sentir em criar e ter uma coisa só pra mim, com tanto peso em mim. Se eu errar, é eu que vou errar. Sei lá. Eu ainda não estou pronta pra isso.

Essas e outras colocações a respeito das dificuldades dos participantes em relação à aula levaram-me a identificar um problema de condução de minha parte. Ao pressupor que todos pudessem se adaptar à proposta e envolver-se criativamente nos chamados solos (auto)biográficos, eu acabei desconsiderando que alguns alunos pudessem estar insatisfeitos, ou se sentir pouco à vontade com essa dinâmica. No caso da aluna que expressou suas limitações, supus que seria mais confortável dançar em coletivo, evitando a exposição de si, como ela mesma disse. E mesmo no decorrer da proposta de improvisação sobre si, eu havia observado certo desconforto por parte de alguns alunos, visto que apenas quatro, dos seis participantes efetivos, conseguiam responder corporalmente aos disparadores pedagógicos.

Tais constatações foram importantes para que eu viesse a questionar a minha proposta, e suas formas de encaminhamento. Afinal, apesar do meu apreço à ideia de partir das vivências dos participantes para criar, compreendo a aula como encontro, como convívio, como espaço livre de imposições.

Recorrendo aos exemplos vivenciados por Bausch (GALHÓS, 2010) junto aos atores-bailarinos do seu grupo, observo que nem sempre as narrativas pessoais eram suficientes para desencadear improvisações, e exigiam uma atitude propositiva por parte da coreógrafa alemã na criação de suas cenas. Busco, então, estabelecer outras estratégias para o momento de composição em dança, que me aproximam da função de diretor.

Nessa busca, propus à turma conduzirmos a narrativa cênica que estávamos desenvolvendo a partir das criações dos quatro alunos mais identificados com o trabalho decorrente dos disparadores pedagógicos em dança-teatro, enquanto os demais trabalhariam nas coreografias mais codificadas, realizadas em grupos, trios ou duplas, o que evitaria que se expusessem individualmente.

Há momentos turbulentos na relação de ensino e aprendizagem, que são amenizados quando ambas as partes se escutam e constroem um trabalho coletivo, na relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo. Na perspectiva de Freire (2005, p. 79):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Com a iniciativa de ampliar os caminhos para criarmos, vejo conciliados os propósitos da minha pesquisa, referentes à criação a partir de improvisações de caráter (auto)biográfico, e as necessidades individuais dos sujeitos com os quais trabalho, mantendo o grupo engajado na proposta.

### **3.1.12. Marco inicial da criação cênica coletiva**

O dia doze de junho foi decisivo à continuidade da proposta. Eu passara algumas semanas pensando nesse encontro, pois, em função do pouco tempo

que restava para concluirmos a disciplina, seria a minha última oportunidade de inserir o grupo na ideia de composição em dança a partir dos disparadores pedagógicos trabalhados. Eu entrara numa espécie de crise reflexiva, por entender que poderia estar impondo o trabalho com dança-teatro aos alunos, e por pensar que eles pudessem não se sentir convidados a dançar suas histórias.

Ou seja, a um mês do encerramento da disciplina, com oito alunos presentes, busquei direcionar as atividades do dia para que fizéssemos um acordo coletivo para nossa criação. Iniciei a aula por uma conversa em tom mais sério do que de costume, buscando chamar atenção à responsabilidade de comparecer às aulas e dispor-se a experimentar as atividades de improvisação e criação, e não somente a sequência criada pelo professor, superando as dificuldades que o trabalho viesse a significar.

Em sala de aula, considerando os pedidos para que dançássemos mais, ao invés de iniciar o trabalho pelas orientações referentes ao aquecimento, hoje aqueceríamos de um modo totalmente “dançado”, para o qual selecionara outras músicas com as quais a turma se identificava. A ideia era incentivar a espontaneidade e a concentração, sem deixar muito tempo entre um movimento e outro.

A atividade de improvisação realizada nesse encontro refletiu esse envolvimento crescente dos alunos com a proposta, bem como o aprimoramento da sua condução, sendo considerada o marco inicial do processo de criação cênica que estava por vir.

Dei início à proposta de improvisação dessa aula com os participantes dispostos em círculo. Nessa formação, solicitei a eles que, individualmente, improvisassem movimentos, estipulando dez minutos para essa investigação e orientando os alunos a escolherem um espaço na sala para isso. Após a etapa de criação dos movimentos, os chamei de volta para o círculo e pedi a eles que, um a um, compartilhassem seus movimentos com o grupo, formando uma apresentação sequencial e acumulativa de movimentos. A sequência criada, fixada como uma composição coreográfica coletiva, originou a primeira cena do nosso processo cênico-formativo.

O resultado atingido nessa atividade surpreendeu a turma. Como os simples movimentos se transformaram numa cena? Essa indagação motivou

conversas acerca da atenção e do estado cênico, necessários ao processo de criação em dança e discuti com eles a ideia de que alunos também podem construir obras artísticas ao darem um significado ao que fazem.

Para melhor explicitar a eles essa ideia, mencionei os estudos de Autard (2010), do campo das artes, que compreendem o uso da pedagogia da dança a partir da composição coreográfica, como um despertar dançante nas pessoas, pois, na minha leitura, eles estimulam uma emancipação em compreender o que cada pessoa faz como arte.

Ao transpor tais ideias para o contexto escolar, a emancipação para criar evidencia que um jovem estudante também produz arte. Geralmente, não somos educados para criação, para nos vermos como responsáveis de nossa própria formação. De tal modo, quando um aluno reconhece o que faz como arte está construindo pilares educativos para além da sala de aula. Para os discentes do CAp, causou surpresa a responsabilidade sobre suas próprias escolhas na criação, assim como a perspectiva de caminharem nesse território constituiu uma novidade.

Como havia mencionado no relato da aula anterior, decidi focar na composição (auto)biográfica a partir das narrativas de quatro alunos (dos quais, nesse dia, estavam apenas três), ao passo que os demais se envolveram nas criações coletivas. Como docente, procurei desdobrar-me, orientando as composições dos alunos com os disparadores em dança-teatro denominados “como eu me vejo” e “o que eu amo sem medo”, e acompanhando os demais, enquanto passavam as partes coletivas e ajudavam a compor os solos, com ideias e opiniões. Houve comunhão e escuta, mesmo com pequenos momentos de dispersão.

O encontro rendeu-nos o esqueleto da proposta final. Penso que eles ansiavam pela criação, mesmo que engajados em outras formas de compor danças, que não os disparadores em dança-teatro, o que expandiu a minha própria visão acerca da proposta da poética formativa. Ou seja, passei a compreender a poética formativa atrelada à improvisação e à aquisição de vocabulário também. Esses outros dois modos de composição em dança estavam no plano de ensino da poética, mas tiveram mais aderência ao cotidiano escolar do que os disparadores focados nas narrativas (auto)biográficas em dança-teatro. Esse é um dado importante que a prática no

Ensino Médio me trouxe, pois ambas pedagogias para criar estão inseridas em nossa experimentação cênica.

Ao despedir-me da aula, resolvi relembrar aos jovens a possibilidade de fazermos um registro em vídeo da criação em dança-teatro, e saber das suas disposições em relação a ela. Eu havia mencionado a ideia no primeiro dia de aula, mas se tornou necessário uma nova consulta, tendo em vista o passar dos meses e as mudanças em relação ao trabalho, manifestadas no decorrer das aulas. E, para a minha grata surpresa, eles ficaram eufóricos com a proposição.

A proposta de gravar as criações de sala de aula foi idealizada por mim desde a fase de planejamento das ações pedagógicas da pesquisa, para que eu pudesse ter acesso a uma “memória do processo” desenvolvido junto aos jovens, a ser incluída na Tese em complemento às minhas narrativas e descrições. E a perspectiva de realizá-la potencializou as ações e articulações dali para frente, tanto para mim, como para os alunos, conferindo às aulas um clima de preparação, de ensaio.

### **3.1.13. Abrindo a sala de aula para ouvir opiniões**

No dia dezenove de junho estiveram comigo no ensaio seis alunos. Entrei no espaço da sala de aula com muitas expectativas e ansiedade. Os acontecimentos da aula anterior pareciam refletir-se positivamente na experiência junto aos alunos. E tínhamos, ainda, a presença de um convidado, o professor substituto de Teatro do CAP, Juliano Rabello, diretor de teatro e possuidor de grande habilidade em direção de cenas, com quem tenho uma relação de amizade, que se prontificou a assistir parte do ensaio e conversar conosco após a aula.

Os alunos chegaram aos poucos. Dei início ao aquecimento, tomando novamente como estratégia o aquecer do corpo a partir de movimentos criados com o estímulo de músicas do repertório dos alunos. Nessa proposta, busquei incentivar o trabalho com os diferentes segmentos do corpo: membros superiores e inferiores e coluna. Em geral, eles conseguem um maior envolvimento quando conduzo movimentos ligados às danças urbanas. Será

por que a arte que consomem fora da escola está ligada a isso? Creio que sim, pois as músicas sugeridas por eles, em encontros passados, pertencem ao contexto *pop* urbano internacional. Nesses momentos, busco estabelecer conexões com eles por meio da diversão.

Após o aquecer dos corpos, parti para limpeza e revisitação do que chamamos de “nossa sequência” (aquisição de vocabulário), ou seja, a parte do experimento cênico na qual todos os participantes dançam juntos. Passamos a sequência completa uma vez, para lembrarmos seus passos, ainda sem iluminação cênica.

Impressiona-me como eles se engajam mais a cada dia. Isso porque estavam atentos ao início da música, buscando entrarem em cena no mesmo momento, sem afobações. Havia uma ideia de coletivo instaurada na passagem das cenas.

Para a segunda passagem da sequência, liguei a luz cênica do palco, e marcamos nossas delimitações espaciais. Houve um clima forte ao dançarmos com a luz, e certa teatralidade foi construída. Procurei ser dinâmico na marcação cênica, evitando deixar espaços sem preenchimento de ações no decorrer do ensaio. Tomei a atitude para mantê-los concentrados. Marcamos as entradas e saídas de cena e lembramos dos movimentos que cada pessoa criou para cena inicial.

Depois de passarmos a cena inicial, revisitamos as cenas solo, que haviam sido criadas a partir dos disparadores em dança-teatro (conforme descrito no diário da aula anterior), a partir das quais reflito sobre a criação a partir de narrativas (auto)biográficas. No decorrer do ensaio, observei, que cada tentativa das jovens em cena suscita descobertas de nuances e maneiras de se exporem, o que me levou a tecer reflexões acerca desses temas com elas. No momento dos comentários sobre o trabalho, pedi a elas que indicassem músicas, que, em suas visões, dialogassem com as cenas criadas por elas, para que eu as editasse num arquivo único, a ser utilizado na criação, juntamente com a canção que escolhi para a cena em que todos dançam juntos.

A última parte da aula foi dedicada a um ensaio geral, integrando todas as cenas criadas até o momento. Minha ideia era possibilitar uma visão de conjunto do trabalho e investir na autonomia do grupo. Assim, busquei interferir

o mínimo possível, auxiliando os alunos somente para lembrá-los de algum esquecimento ou desajuste que comprometessem a fluência, deixando os comentários sobre questões pontuais para uma conversa posterior.

Na avaliação realizada logo após o ensaio, busquei chamar a atenção dos participantes em relação às suas presenças no palco, explicando a eles as diferenças entre uma ação cotidiana (como, por exemplo, caminhar na rua, ou comprar pão) e uma ação cênica.

Os artistas e pesquisadores Eugênio Barba e Nicola Saravasse (1995) referem-se à ação cotidiana como banal, algo que fazemos sem dar a devida atenção, em contraposição à ação de natureza cênica, considerada “extra-cotidiana”. Nessa concepção, o corpo que se locomove em cena difere do corpo que caminha banalmente na rua.

Tais ideias fundamentaram minhas colocações a respeito da presença como um artifício, uma postura a ser construída para o trabalho cênico; bem como sobre a necessidade da concentração e do respeito em relação ao ato de entrar em cena, de estar no palco.

Encerramos o ensaio convidando o professor que afetivamente acompanhou a aula para entrar na roda e conversar com o grupo sobre as suas impressões do trabalho. Na sua fala, nosso convidado evidenciou aspectos a serem repensados, ou retrabalhados, destacou a necessidade de estabelecermos um propósito comum à coreografia coletiva, ou seja, de justificarmos a sua existência no roteiro. Comentou também que os alunos precisam confiar mais em si mesmos, pois as danças pertencem a eles e os solos são fruto de criações próprias.

A roda de conversa foi finalizada com todos de mãos dadas, e com o meu agradecimento à vinda do professor e à entrega dos alunos, cujo trabalho e desejo pela proposta haviam me surpreendido.

Depois da aula, apenas eu e o professor ficamos na sala, onde conversamos sobre diversos aspectos do processo vivenciado por mim até então, numa rara oportunidade de compartilhar meus sentimentos em relação à minha própria atuação docente.

Confessei a ele minha ansiedade e contei-lhe que, nos últimos encontros antes da criação, entrei em crise com as aulas, tanto pelas paralisações<sup>19</sup> que ocasionaram os cancelamentos de aula, como pela apatia de alguns alunos, que, em determinados momentos, pareciam participar da disciplina apenas por obrigação. Expus os fatos que me levaram a pensar que a parte empírica da minha pesquisa não iria acontecer, pois pensava que os alunos não haviam aderido à proposta. Atento ao meu relato, o professor buscava ponderar algumas das minhas colocações, argumentando que os alunos haviam abraçado a ideia na medida das suas possibilidades e capacidades, e que o caos e a dispersão fazem parte do momento vivido por eles, e que isso acontece em outras turmas do CAp.

Nossa conversa levou-me a relativizar meu próprio discurso em relação ao interesse dos alunos pela proposta. Talvez os estudantes do CAp, onde a disciplina de Teatro se desdobra durante vários anos do Ensino Fundamental, como parte integrante do currículo escolar obrigatório, e em caráter eletivo no Ensino Médio, vejam o teatro como atividade corriqueira, sem maiores atrativos; e que alguns dos meus alunos tivessem escolhido a disciplina de dança-teatro, dentre as demais eletivas oferecidas, por pensarem que conseguiriam cursá-la sem maiores exigências e compromissos.

O diálogo e o conhecimento de uma outra visão me fortalecem, pois, o ambiente de Ensino Médio é demasiado distinto da Universidade, âmbito no qual leciono atualmente.

### **3.1.14. Quando o diretor olha a cena de fora**

No decorrer da semana que antecedeu esta aula do dia vinte e seis de junho, subjetivado pela conversa com o professor convidado, busquei controlar a minha ansiedade em relação ao processo de criação e decidi que assumiria uma postura menos incisiva na condução das atividades. Mas logo que cheguei na escola fui surpreendido com a informação que, para poderem participar de uma atividade planejada pelos professores da disciplina de Educação Física,

---

<sup>19</sup> Duas paralisações foram em decorrência do fechamento do refeitório da escola e uma pela greve geral dos trabalhadores contra o governo.

os oito alunos da minha disciplina, que estavam na escola, haviam sido dispensados da aula.

Inconformado com a possibilidade de cancelar a aula mais uma vez, sem qualquer consulta ou comunicado prévio, resolvi reverter a situação. Dirigi-me até o lugar onde se concentrava a atividade, conversei com os colegas professores de Educação Física, e com os alunos que lá estavam, e argumentei com eles sobre a necessidade de continuidade do trabalho que realizávamos na disciplina eletiva. Minhas razões foram logo compreendidas e os meus alunos voltaram à aula de dança-teatro.

Tentei propor um aquecimento rápido com parte da nossa coreografia. Alguns alunos comentaram que já estavam aquecidos, pois haviam praticado atividades físicas e queriam mesmo ensaiar, desse modo, não houve um aquecimento coletivo. Eles também pareciam ansiosos em relação à criação. Como eles já passaram por outros processos criativos em sua formação, eles pedem essa agilidade. E resolvi ceder aos apelos do grupo e provocar a sua autonomia: – é ensaio que vocês querem? Vamos, lá!

Dei início à proposta de ensaio do dia apresentando a trilha sonora editada para os seis minutos de cena (que tínhamos até então) e depois orientei os alunos a realizarem uma primeira passada, já com a música. Eles ficaram motivados, pois cada música tinha relação com suas decisões. Eles escolheram as canções e os significados delas nas cenas e eu as editei e criei um roteiro baseado no que queríamos discutir com o trabalho, e lhes apresentei, como havia prometido em aulas anteriores.

Comentei com a turma novamente alguns aspectos da cena a serem aprimorados, tais como, a presença cênica dos bailarinos, a acentuação em alguns movimentos e a densidade na atmosfera; e propus a eles que criassem objetivos ao entrar em cena.

Para Constantin Stanislavski (2015), diretor teatral e criador de um dos primeiros manuais teórico-pedagógicos para atuação no teatro, o objetivo é a razão da existência de uma personagem na trama. Por exemplo, um casal de jovens apaixonados é proibido de se relacionar, tendo em vista os atritos entre suas famílias (SHAKESPEARE, 2016). É possível dizer, que o objetivo cênico dos pais dos enamorados é exercer a proibição do romance, o que é uma circunstância dada à cena. Assim, os atores (que interpretam as personagens

principais em questão) precisam demonstrar em cena que vivem um conflito familiar, provocado pela rivalidade de suas famílias. O objetivo tende a qualificar o estar no palco, levando em consideração a emoção e verdade cênica, que provoca à personagem ou cena (STANISLAVSKI, 2015). Ou seja, o objetivo de uma personagem ou ação cênica evita que o ator (no caso do CAp, os alunos) dê atenção a um elemento fora do aqui e agora. Transpus tais preceitos para a criação em dança-teatro, pois dei como objetivo para os alunos conscientizarem-se que dramaturgicamente suas cenas falavam de amor, de desencontros e de expressão de individualidades. E tais aspectos precisariam ser evidenciados na forma com que eles olhavam, caminhavam e dançavam durante a *performance*.

Assim, o aprimoramento deu-se pelo cuidado nas movimentações corporais dos estudantes e na troca com os colegas. Já a acentuação dos movimentos que mencionei, era a atitude por parte dos alunos de darem tempo para que o gesto dançado acontecesse na música, para que ele não fosse feito de qualquer forma. Apontados esses aspectos, propus ao grupo que realizassem quatro passadas da cena em sequência, sem pausas.

De modo geral, eles conseguiram aprimorar a cena. O que considero como aprimoramento? Em minha visão, duas atitudes são fundamentais para haver isso em cena, atenção e cuidado. Autard (2010) apresenta tais palavras como o sentido da criação de uma obra de arte, pois são elas que elevam o que fazemos para um outro patamar, o cênico e não apenas uma dança realizada dentro do quarto, só para mim. Desse modo, os alunos fizeram o que estava ao seu alcance, cuidaram dos seus movimentos e deram atenção a cada parte do que faziam em cena. E tal ação se materializou pela revisitação das cenas.

Como um todo, eles pareceram encarar a proposta como um desafio, e demonstraram prazer ao visitar a cena. Digo isso porque os vi nas coxias, quando se abraçaram, comemorando euforicamente o fato de estarem conseguindo realizar a proposta. Naquele momento, temendo a perda da concentração adquirida e a conseqüente dispersão da turma, cheguei a pensar em chamar a atenção de alguns alunos, conduzindo-os de volta ao trabalho, mas logo lembrei de momentos da minha própria experiência em processos vividos tanto no âmbito escolar, como no meio artístico profissional, em que

também fui tomado pela euforia na expressão dos meus sentimentos de alegria por estar no palco.

Antes de passar para a proposta seguinte, sugeri uma conversa sobre o figurino e a dramaturgia das cenas coletivas. Perguntei a eles como concebiam as vestimentas a serem usadas na experimentação cênica. Ao que eles responderam não imaginar figurinos muito elaborados, e sim roupas neutras, e que eles tivessem em casa, para evitar gastos. Uma jovem disse ter pensado na cor preta como predominante nos figurinos; e a maioria achou que seria uma boa ideia, ainda que alguns dissessem não ter roupas pretas. Assim, combinamos que os participantes que dispusessem de roupas pretas, as trouxessem na aula seguinte, cabendo a mim a responsabilidade por auxiliar quem não as tivesse. Isso porque tenho muitas roupas pretas de tecido confortável, que utilizo em aulas e atividades práticas.

Em relação à dramaturgia, discutimos cenas a serem repensadas, de modo que não parecessem desvinculadas de seus objetivos, ou que dificultassem a comunicação entre elas e seus potenciais espectadores.

De tal modo, a conversa culminou em mais um acordo: as cenas em conjunto representariam o amor de estar juntos em um processo de evolução, de união pela dança. Eles seguiram debatendo entre eles o que poderia ligar a ideia às cenas. Espantei-me com a reflexão que eles fizeram por achá-la profunda. Ou seja, mesmo sem a minha interferência no debate, eles tomaram consciência de que haviam evoluído como coletivo de pessoas, criando algo significativo para eles.

Depois desse momento de diálogo, propus que repassássemos a cena mais algumas vezes, incitando os alunos a criar ligações entre um solo e outro e nas passagens coletivas. Dei algumas opiniões e outras vieram deles. Para a última passada do dia, criamos um espaço cênico com os recursos de iluminação e sonorização disponíveis. Ocupei um lugar no fundo da sala, de onde podia visualizar o conjunto e operar o aparelho de som, e acionei a música; e, como um diretor que não tem mais poder sobre a sua obra depois de aberta a cortina, me deleitei com a *performance*. No escuro da plateia, ao vê-los engajados, acreditando na proposta e em seus corpos dançantes, não pude conter o choro. Podia, enfim, parar de me preocupar com o resultado da pesquisa, pois a relação que estabelecemos transbordava os objetivos do

estudo: havia troca entre eles e a dança, entre eles e a dança-teatro, e comigo, que os provoquei nesse caminho.

Dar alguns passos para trás, ceder, adaptar a proposta original, trabalhando os disparadores em dança-teatro somente com os participantes que se dispuseram a eles, e, com os demais, seguir em frente propondo outras formas de compor em dança, adequadas às suas possibilidades e ao momento, mostraram-se procedimentos frutíferos.

Os disparadores em dança-teatro representam apenas uma forma de composição em dança e consegui apresentar aos alunos outras maneiras, mesmo que minhas intenções tenham se diluído, ou melhor, se transformado. Na sala de aula, não estava sozinho com a pesquisa, pois tinha a parceria dos alunos. Isso materializou a ideia de pesquisa-ação que adotei como metodologia. Tomei consciência que na ação de uma investigação com colaboradores ativos nada acontece sem a participação deles. Adotar alguns aspectos da metodologia da pesquisa-ação é um risco, já que não sabemos onde chegaremos, mas estávamos caminhando para o final da poética formativa em dança-teatro, e eu estava contente. Ao despedir-me dos alunos, avisei a eles que consegui marcar a gravação da cena para a próxima semana. Houve euforia e sorrisos largos.

### **3.1.15. Luz, câmera e dança**

Dia especial para mim e para os seis alunos que compõem a criação em dança-teatro. Há algumas aulas caminhávamos para o momento em que faríamos o registro em vídeo do trabalho que vínhamos criando. Os alunos chegaram na sala de aula dez minutos depois do sinal bater. Esse tempo foi utilizado para discussão com a cineasta sobre as escolhas de ângulos e ideias para o vídeo-dança, que se tornou um documentário.

Os alunos estavam entusiasmados; seus corpos encontravam-se alvoroçados. Uma aluna que se ausentara nos últimos dois encontros também compareceu, disposta a retomar as atividades. Conversamos sobre as suas possibilidades de participação e propus que ela integrasse as partes coletivas, retomando o trabalho que havia vivenciado há quinze dias atrás. Mas ela se

mostrou receosa, creio que insegura. Ofereci a ela figurinos pretos (que eu levava para o caso de alguém esquecer das combinações feitas em relação aos figurinos a serem usados na filmagem), mas ela não se motivou: disse achar todas as opções “feias”. Assim, decidimos que ela iria participar de outra forma, responsabilizando-se por operar o som, tarefa de extrema importância e sensibilidade dentro da nossa criação, pois era o pulso do que havíamos idealizado.

A equipe de gravação<sup>20</sup> já havia colocado as câmeras em posição, mas nem todos os participantes estavam presentes: duas alunas ainda não tinham chegado. Lamentamos muito, mas resolvemos iniciar as gravações assim mesmo. Afinal, estávamos no ambiente escolar e não em um ambiente profissional de criação artística, e precisávamos seguir em frente. Senti na pele a angústia de não ter o elenco completo para gravação, mas tive que pensar numa solução rápida, que evitasse ao máximo desestabilizar os outros participantes, que já estavam preocupados com o que fazer. Perguntei-me: o que faz um professor quando seus alunos (no seu direito) faltam uma aula/apresentação, se não agir criativamente dentro das condições que lhe são apresentadas? E decidi que eu mesmo as substituiria, dançando as partes criadas por elas na *performance*. Em poucos minutos, combinamos como seria, mas logo mudamos os planos, pois fomos surpreendidos com a chegada de uma delas. Respirei aliviado e feliz, pois sabia que o seu solo possuía uma delicadeza que se perderia sem a atuação da sua criadora, muito embora não tivesse me liberado totalmente de tornar-me parte da cena, pois a ausência da outra aluna exigia que eu mantivesse o combinado, suprimindo as lacunas deixadas por ela nos momentos coletivos e tentando transpor corporalmente o seu momento individual. Sua participação faria muita falta no conjunto, pois ela fora uma das alunas que criou um solo a partir dos disparadores pedagógicos em dança-teatro. A narrativa dançada da aluna transformou-se numa narrativa minha naquele dia.

Como diretor de composição e de cena, eu estava a par de toda sua movimentação, pois havia orientado a aluna durante um mês até o momento da

---

<sup>20</sup> A equipe foi coordenada pela cineasta Paula Martins, funcionária da produtora Ovo Mágico da cidade de Porto Alegre. Contratei a profissional por conhecer seu trabalho, pois havia sido seu colega de Mestrado.

gravação. Eu poderia ter deixado que os jovens resolvessem o problema, mas eles pediram minha colaboração, pois queriam gravar todas as cenas, mesmo que a colega não estivesse. Tal fato é interessante, pois a poética da coreógrafa alemã que inspira o meu trabalho previa que tais situações acontecessem na criação. A cena criada por um ator-bailarino poderia ser dançada por outro se fosse o desejo de Bausch no espetáculo (GALHÓS, 2010).

Antes de iniciarmos a gravação fizemos uma roda e aquecemos os corpos realizando movimentos aleatórios sugeridos por cada participante alternadamente. Por meio da fala, busquei motivá-los a se entregarem às cenas e a procurarem o prazer e a diversão em estar naquele momento. Estávamos conectados.

A partir do momento seguinte, ficamos abertos aos pedidos da cineasta. Na sala havia uma mesa de luz. Fiquei responsável por acender as luzes antes de entrar no palco e apagá-las ao final da *performance*, após minha saída pela coxia. Assim, a luz de cena e o som foram acionados, e iniciamos.

Passamos as cenas uma primeira vez, para ensaio de câmera, e depois outras quatro vezes, para registros em diferentes enquadramentos. E os alunos mostraram-se motivados às repetições, pois havíamos construído esse hábito de revisitação das cenas no cotidiano da sala de aula. Ainda que, por estar em cena, eu não tivesse podido observar o trabalho de fora, foi possível constatar que a *performance* aconteceu sem maiores problemas de continuidade e, aparentemente, sem nervosismos, tensões ou inibições; e que os participantes estavam conectados.

Por fim, a cineasta solicitou a mim e aos alunos que fornecêssemos depoimentos a partir das questões trazidas por ela, referentes às nossas dificuldades e aprendizados no processo da disciplina<sup>21</sup>. Como participante da proposta, optei por não interferir na condução das falas dos jovens. Para a gravação dos depoimentos, foi colocado um banco no meio do espaço cênico da sala de aula, iluminado pelos refletores. Um a um, fomos chamados a sentar

---

<sup>21</sup> Questionário produzido pela cineasta: O que mais marcou vocês? Qual foi a maior dificuldade? Vocês já tinham experiência em dança? O que não deu certo? O que deu muito certo?

no banco, e, questionados pela cineasta, falamos sobre nossas vivências no semestre na poética formativa em dança-teatro.

Para que houvesse uma relação com as vozes da experiência, alguns dos depoimentos foram problematizados por mim ao longo da escrita desse diário. Foram ditas informações e relatos preciosos dos alunos, que apontaram pontos positivos e negativos da proposta, da minha condução das atividades, e dos seus próprios comportamentos no decorrer das aulas. Após a apresentação, decidi que iria escrever minha visão da nossa criação. Digo nossa, porque não há só ideais minhas presente nela. Ou melhor, a dramaturgia do experimento cênico e audiovisual partiu mais dos alunos do que de mim. Todavia, exerci a função de diretor, preenchendo as arestas e sendo o olhar externo, mas nem tanto, pois participei de algumas cenas do processo criativo.

O tema escolhido foram os entendimentos dos jovens sobre quem eles são e sobre o amor envolto na vida deles em diversas camadas de significados. A criação (vídeo dançada) foi composta por 7 cenas, sendo quatro coletivas e três individuais.



Imagem 3: Primeira cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

A primeira cena é uma entrada em silêncio, na qual adentram no palco uma pessoa por vez, assim que as luzes começam a iluminar o tablado. O foco é a dramaticidade dos três gestos cotidianos que são usados.

O gestual trazia um contexto dramático à cena. O primeiro era olhar fixo para o público, o segundo, levar a mão direita ao rosto, perto dos olhos, e conduzi-la até o queixo, como se desse um tapa em sua face. Já o último, era o ato de estender o braço. Os movimentos indicam o posicionamento dos jovens em não se calar diante das adversidades na vida, que podem diminuir suas vozes.

A próxima cena representa um jogo de improvisação que fizemos: acumulação. Cada pessoa pode criar um movimento, que era somado ao de seu colega. Não há um significado dramático explícito, mas leio a cena como a edição de pluralidades. E como nossa ideia era dizer quem somos, a cena serve como uma exaltação à diferença. A música escolhida por eles foi *Baby Boy*, da artista norte-americana Beyoncé (2003), uma das canções que esteve presente nos aquecimentos de alguns dias de aula, e que representa o *pop*, estilo musical de preferência na turma.



Imagem 4: Segunda cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

Em seguida, o primeiro solo (terceira cena) inicia com uma transição do coletivo para o individual. O grupo de jovens toma direção da coxa e deixa uma das meninas para trás, como se a excluíssem do grupo. A exclusão reflete-se no corpo da *performer* e o sentimento de ser excluída dialoga com a dramaturgia do seu solo, que retrata as variações de humor vividas por ela no seu cotidiano. Esses aspectos observados na cena e presentes no corpo são evidenciados também no discurso da criadora da cena:

[...] comecei a pensar o que eu faço, o que tem de interessante na minha vida para mostrar e foi uma reflexão dos meus sentimentos, do que eu mais sentia e tentei colocar pra fora. E é uma pergunta muito

legal pra colocar em cena, porque a gente começa a pensar em tudo, tá, que eu não sou só feliz ou triste. Eu sou várias outras coisas.



Imagem 5: Terceira cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

O próximo momento acontece em grupo, e é composto por uma sequência de dança contemporânea (momento das aulas descrito como aquisição de vocabulário no diário) criada por mim a cada aula, que foi acrescida de um significado dramático no final dos encontros. Numa conversa após o ensaio, perguntei aos participantes o que poderia significar aquela junção de passos, e a resposta foi que a cena representa a união do grupo no decorrer da disciplina eletiva de Teatro, pois, no CAP, eles não eram todos colegas; e que a superação de terem experimentado a dança-teatro e outras vertentes trabalhadas os inspirava na decisão. Assim, a ideia era de transformação de realidades.



Imagem 6: Quarta cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

O solo seguinte foi criado pela aluna que faltou no dia da apresentação. Nas gravações, eu apareço dançando em seu lugar. Conforme seu próprio relato, a cena retrata a forma de como ela se vê no mundo: tímida, mas com desejos de superação. Sobre o processo criativo da cena, ela revelou-me, numa conversa, que, num primeiro momento, teve dificuldades de se envolver com os disparadores em dança-teatro, mas que se sentiu mais confortável e motivada a investigar a partir da indagação “como eu me vejo”. Para a jovem, a tarefa de criar a partir do olhar sobre si, ainda que tenha sido complexa, constituiu uma atitude de liberdade.



Imagem 7: Quinta cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

Na continuação da cena vê-se, novamente, a sequência em dança contemporânea. Contudo, são outros jovens a dançar, juntamente comigo (em substituição à aluna faltante).

A atmosfera da transição dessa cena é especial, pois reflete um ar de cumplicidade. Nos ensaios, a jovem autora da coreografia dançada por mim tinha dificuldade de estar no palco e acreditar em sua criação. Desse modo, a proposta da transição foi de dar suporte a ela através da troca de olhares e energia com os colegas de cena.



Imagem 8: Sexta cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

O último solo é um momento de entrada da aluna na música que mais gosta. Ela criou a partir das provocações que a fiz sobre dançar através das batidas da canção. A aluna compartilha seu desejo de criação a seguir:

Como eu sou mais alegre, eu pensei em algo mais rápido no quesito agilidade. E ao mesmo tempo, têm aquela parte que eu viro a cabeça e fico meio perdida. A parte do chão é um momento triste, que é só meu.



Imagem 9: Sétima cena. Fonte: Paula Martins, 2019.

Como apreciador de dança e teatro, identifico uma estratégia cênica que considero interessante, tal seja, a finalização do discurso cênico através da repetição da cena inicial. Escolhi experimentar esse recurso no encerramento do vídeo-dança para suscitar a ideia de fechamento de um ciclo. A movimentação cotidiana do início e a entrada de uma pessoa por vez é repetida, bem como a iluminação, que, tal como fora acesa, é apagada num corte abrupto.

### 3.1.16. Rastros da experiência

O encontro de encerramento da disciplina ocorreu no dia dez de julho, uma tarde fria, em que a cor cinza predominava no céu da cidade. Estiveram presentes sete participantes.

Assim, chegamos ao último encontro da disciplina: momento de desapego e de fazer emergir aspectos das vivências propiciadas pelas relações travadas entre nós e a experiência com a dança-teatro. Vivenciamos esse momento banhados a chocolate: presenteei cada um dos participantes com uma barra. Sentados em roda, com pouca luz, fomos cunhando aos poucos um espaço de troca, um momento de intimidade, de descontração, de conversa fluida sobre o processo vivenciado.

Levei algumas questões para o debate, tais como: o que poderia ter sido diferente? O que desagradou vocês? O que irão guardar do aprendizado? De modo geral, as respostas mais recorrentes nas falas dos participantes foram as mudanças de compreensão sobre o que é a dança; o ato de compor; a perspectiva da autonomia; a desconstrução do corpo na escola; e a criação de um coletivo de trabalho. Percebemos juntos que tivemos obstáculos devido às paralisações na escola e à falta de comprometimento de alguns alunos, mas que, ainda assim, conseguimos caminhar. Na posição de professor, pedi desculpas pelos momentos de ansiedade, ao que eles responderam não ter percebido, visto terem gostado muito da parte mais diretiva da criação.

Uma fala dita por um dos discentes no decorrer da conversa levou-me a refletir sobre o que poderia ter sido melhor, pois se refere a ações que, segundo ele, vivenciamos em excesso:

Eu acho que a gente tinha concentração demais, Sor [professor]! Às vezes era muito parado. Excesso de concentração faz as pessoas perderem o interesse às vezes. Ficava robotizado, sabe! Algo mais livre, até por ser dança, a gente se solta mais.

A fala do discente dialoga, de certa forma, às minhas indagações sobre a falta de concentração e de comprometimento de alguns jovens em relação às atividades de sala de aula. Mas como afirmou o aluno, ele estava, sim, dando o seu máximo, mas eu não percebera.

Minha ideia era inserir os alunos num ambiente pulsante de criação, para ao qual considero a concentração uma premissa. No entanto, custei a

compreender as diferenças que separam a minha noção de “concentração”, construída ao longo de uma experiência prática e teórica relacionada à dança, das noções dos meus alunos, em processo de descoberta de uma atividade nova e inusitada na sua formação escolar.

Spolin (2010) teoriza sobre o foco nos jogos de improvisação, relacionando-o ao estado de atenção, à concentração no problema a ser solucionado em cena e na relação estabelecida com os outros jogadores. No trabalho com os jovens do CAp, tomei a noção de concentração como um conteúdo de aula.

Ao ouvi-los sobre sua formação na disciplina, vejo conexão com os estudos de Josso (2007). Para a autora a (auto)formação de si é constituída por momentos em que o sujeito, ao falar de experiências formativas em espaço de ensino, permite olhar para si como parte de tal processo, realizando o que a autora chama de “tomada de consciência”. A teoria de Josso mostra-se em prática para mim na escuta e leitura dos depoimentos dos meus alunos acerca do que se transformou em fagulhas de aprendizado em suas vidas:

Uma das coisas que eu achei bem legal na eletiva foi quando o sor [professor] nos perguntou ‘como a gente se via’. Eu falei: ‘mas é impossível, o que eu vou falar de mim?’. E eu comecei a pensar sobre mim. E foi muito interessante, porque eu comecei a ver toda minha vida e a começar a pensar nessa pergunta. Na coreografia, eu tentei passar um pouco de mim e o que acontece na minha vida. Parar para pensar sobre quem eu sou, em como eu sou e o meu jeito.

Na Tese, discuto a respeito da transformação de um movimento quando uma pessoa o aprecia por meio da aquisição de vocabulário e o recria, fazendo com que a troca seja um ato de autoria na dança, pois não entendo que se trate de uma cópia, mas sim de uma atualização do movimento. Essa ideia foi expressa, de algum modo, nas conversas com os alunos.

Aprendemos novos passos e, também, fizemos nossos passos. Ele [o professor Jeferson] passou uma coreografia. Aprendi a passar bastante significados a partir da dança também. E não só falando, fazendo uma cena, como se faz no teatro.

Ao dar início ao processo junto aos alunos do CAp, preocupe-me em compartilhar minuciosamente as bases teóricas e artísticas com as quais iríamos trabalhar, salientando que essas mesmas bases compunham os eixos teórico-práticos da minha pesquisa no campo das artes cênicas. Buscava, então, materializar a noção denominada pelo filósofo Rancière (2005) de

partilha do sensível. Assim, expus ao grupo de alunos a forma pedagógica que atribuo e vejo na dança-teatro, bem como as metodologias encontradas por mim para esse compartilhamento. Rancière aponta que há diversas partilhas e formas de partilhar na sociedade, mas somente é sensível aquela que envolve elementos artísticos. Sob essa perspectiva, a sensibilidade é partilhada quando um artista mostra para pessoas e as envolve no seu modo de fazer arte. Nos registros produzidos ao final da experiência realizada no CAp, constam falas interessantes dos participantes nesse sentido:

Eu achei a pesquisa dele bem interessante, porque ele trouxe o que ele tá estudando/fazendo. Ele nos falou, mostrou e nos trouxe coreografias, que ao longo do tempo a gente foi adaptando para ser a nossa coreografia. Aí a gente adaptou com a dele, colocando os nossos sentimentos e os nossos gestos.

Em suma, a poética formativa sofreu diversas mudanças ao adentrar no Ensino Médio. Este diário de campo, traça os pontos desde o primeiro encontro, até o momento em que nos despedimos da vivência. As expectativas morrem diante da materialidade e da realidade dos encontros e afetos. Portanto, saio feliz pelos aprendizados.

### **3.2. Um olhar às juventudes com as quais convivi**

Nas reflexões deste trabalho que envolvem o tema “juventudes”, o termo é utilizado no plural a partir da leitura dos referenciais que evidenciam a necessidade de um olhar mais aberto, múltiplo, a essa fase da vida, e, logo, de modos diferenciados para contemplar sua pluralidade. Ou seja, a ideia aqui não é traçar considerações acerca de uma juventude de via única, mas afirmar a existência de um elemento vivo, repleto de atravessamentos, como apontam os pesquisadores que fundamentam as reflexões.

Nesse sentido, afasto-me da noção da existência de uma única juventude, “pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, como digamos: juventudes” (CARRANO; DAYRREL, 2014, p. 103). Da mesma maneira, não intento escrever um tratado sobre o tema, mas enunciar alguns pressupostos que me possibilitam refletir com mais abertura a respeito da relação estabelecida com os jovens estudantes do CAp no decorrer da experiência sobre a qual reflito nesta Tese.

Por características inerentes à etapa de transformações e descobertas em que se encontram, os jovens tendem a viver tomados por questionamentos e a experimentarem, de forma intensa, muitos dos acontecimentos que lhes atravessam. Questionam as mudanças físicas, hormonais e mentais, a dependência dos pais, o desejo por liberdade da família, a construção do pertencimento à sociedade, dentre outros aspectos que se colocam nessa fase de intensa atividade intelectual.

Em função de características da fase de desenvolvimento psíquico e cognitivo em que se encontram, e pela própria falta de experiência dos jovens em relação a determinados temas, algumas dessas questões podem até parecer formuladas por eles de modo superficial ou infundado, levando a afirmações taxativas, o que tende a dar margem à proliferação do discurso senso comum, que leva a uma caracterização dos jovens como seres em constante conflito e insatisfação. Os estudos de Márcio Amaral (2015, p. 26) acerca das culturas juvenis opõem-se a esse tipo de generalização:

Os jovens traduzem em sua condição juvenil um verdadeiro paradoxo ao traduzirem os problemas/emblemas sociais e, simultaneamente, os modelos culturais representativos das sociedades contemporâneas. Talvez por isso a temática se apresente como uma forte pauta das atenções contemporâneas.

Essa maneira de compreender os jovens como catalisadores de problemas da sociedade faz com que seja necessária a ideia de expansão do olhar aos jovens e às relações da sociedade com essa parcela específica de seus cidadãos. O pesquisador Leandro Pinheiro (2015, p. 249) explicita o seu posicionamento em relação ao conceito de juventudes:

De maneira alguma filio-me a retóricas generalizantes que caracterizam os jovens por supostas atitudes descomprometidas, individualistas e/ou consumistas. [...] sua existência precisa ser considerada na articulação e na potência de formas de sociabilidades, solidariedade e ação política que também se engendram ali.

Outro fator, também relevante, é o da massificação de comportamentos juvenis através do universo virtual. A *internet* e seus diversos caminhos, como as redes sociais, por exemplo, constituem grande parte das oportunidades de sociabilidade dos jovens. Trago esse apontamento não somente amparado pelas leituras do tema, mas também por atravessamentos cotidianos na relação entre as pessoas. A questão não reside somente nas juventudes, pois

a disseminação do mundo virtual afeta a todos, em maior ou menor proporção. Todavia, percebo, por meio de contato direto com jovens, que boa parte deles estabelece sua sociabilidade intimamente a partir dessa forma de comunicação, o que lhes pode privar de construções sociais no espaço real. Diversas vezes, os vejo mais conectados ao telefone celular do que ao momento e ambiente presentes, o que tende a tornar a exposição e o compartilhamento desafiadores.

Nas minhas aulas de dança-teatro para jovens no CAp, principalmente em encontros iniciais, quando a relação entre os participantes ainda era frágil, pela falta de intimidade entre nós, observei que a timidez dos jovens era quase paralisante, muito embora imaginasse que, em meio virtual, esses mesmos jovens se expressassem de modo a serem vistos e conhecidos, ou seja, de forma muito distinta das que se apresentavam na sala de aula. A timidez dos alunos pode estar relacionada a outros aspectos sociais, principalmente, à relação escolar, na qual o professor representa uma figura de ordem, situação que, por si só, já estabelece certo *status* de poder.

Por outro lado, a *internet* e as redes sociais tendem a evidenciar e a difundir o posicionamento político. Ou seja, servem também como instrumentos de reivindicações e denúncias. Tais visões do comportamento das juventudes no mundo digital levam a pensar os jovens, por suas distintas identidades, tanto a da cultura do “eu virtual”, apontada anteriormente, como pela construção como ativistas sociais no espaço virtual nas reivindicações e na materialidade de suas ações na sociedade. A *internet* torna-se para os jovens, assim como para as demais gerações, um espaço dialético de existência, em que há superficialidades e ativismos, um caminho traçado pela exacerbação da individualidade e outro pela reflexão coletiva.

A reflexão sobre a relação dos jovens com a sociedade implica pensar nas noções de sociabilidade e culturas juvenis. Logo, abarco aqui também discussões sobre as relações de sociabilidade que os jovens estabelecem. As sociabilidades juvenis podem ser compreendidas como articulações dos sujeitos dentro de espaços sociais. Nesse contexto, saliento o espaço de troca com outros jovens.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (os *amigos do peito*) e aqueles mais distantes (a *colegagem*), bem como

o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galerias (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 118).

A reflexão a partir dos estudos sociológicos de Dayrell e Carrano leva a pensar na constituição do indivíduo relacionada ao olhar o outro, do diálogo e da construção de saberes com base numa determinada vivência. A sociabilidade sugere o estar junto. Os jovens estabelecem esses laços ao partilharem suas vidas com os vizinhos de bairro, com os colegas de escola, nas festas que frequentam. Sob essa ótica, estar junto é compartilhar o tempo e o espaço de existência, elaborando formas criativas de partilha. Assim, o termo criatividade traz à discussão o tema de culturas juvenis. Conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 115):

A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens CULTURAIS, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias, ouvir um som, dançar*, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública.

Compreendo que o estado de criação de elementos culturais tende a propiciar autonomia aos jovens. Uma forma de estarem no centro dos eventos a que se destinam essas produções culturais e que provocam outros espaços dentro de seus cotidianos, o da arte.

Assim, entendo que a dança-teatro vinculada a uma proposta pedagógica provoca diálogos entre modos de produção de culturas juvenis por meio de formas cênicas. A produção de cultura pode, então, mobilizar os jovens, em situação escolar, a verem-se num estado performativo, pondo-os como protagonistas de seus modos de existir.

Na procura de ressignificações que possibilitem ampliar a compreensão acerca dos jovens, muito se pesquisa sobre a relação destes com a escola, com o trabalho, ou com os movimentos sociais, mas este estudo foi direcionado à possibilidade de construção de sensibilidades na interação entre os jovens e a arte, numa relação de conhecimento de si e do outro.

ONDE CHEGAMOS PASSOS



O menino dançou como nunca antes havia tentado. Criou uma coreografia complexa, com tecidos humanos que precisavam dançar juntos. Ao pensar sobre os passos dançados até aqui, o menino deitou-se no chão em posição fetal, buscando conectar-se à figura materna, elo primeiro que a memória lhe traz. Mas além de reconhecer em si a força feminina da mãe, que agora pulsa em outro plano, o menino visualiza seus passos, desde criança, amparados também por um homem de bigode grande, cuja postura rude, rigorosa, e de poucas palavras, hoje, são reconhecidas pelo menino como expressões do amor de seu pai para com ele.

A dança do menino nos dias atuais passa pelo amor e dedicação desse homem, que deu a mão ao seu filho e o levou para inscrição na Escola de Teatro da Terreira da Tribo, mesmo com todos os receios em relação ao futuro da profissão que ali se desenhava. Passa pela lembrança de uma das primeiras ocasiões em que o menino viu seu pai chorar, ao se despedir do filho, que partia para um intercâmbio de seis meses de estudos em Portugal. Seu pai chorou feito criança, não conseguiu esconder o que sentia, como noutras vezes o fez para manter a força e sisudez com a qual encarava as dificuldades do cotidiano. Ali o menino viu que seu pai o amava e muito. O amor para eles sempre estava atravessado nas pequenas coisas, mas, naquele momento, as lágrimas significaram demasiado, pois era a segunda vez que ele presenciava o choro do pai, coisa que até então ele só vira uma vez, quando seus pais retornavam do enterro da avó do menino, a vó Fina, mãe do seu pai.

No decorrer da escrita da sua Tese, o menino passou por duas perdas inevitáveis, pois nascer significa um dia morrer ou expandir a existência para outras esferas do existir. Mas, diferentemente do que aconteceu com sua mãe, que foi embora num sopro, o menino pode cuidar de seu pai durante um ano. E viu cumprir-se um desejo e um pensamento seu. Quando criança, pouco depois de aprender a rezar a oração Ave Maria, o menino pedia, ao balbuciar a reza, antes de dormir, que seus pais ficassem com ele nessa vida até seu aniversário de 30 anos. E o pedido se realizou. A idade não foi uma escolha aleatória do menino, pelo contrário: ele acreditava que aos 30 anos estaria forte o suficiente para entender o que seria viver sem as pessoas que lhe deram o mais lindo presente, a vida. Ele também acreditava que, quando um de seus pais partisse, o que ficasse não conseguiria seguir sem o outro por muito

tempo, pois, para o menino, o amor entre seus pais era uma ligação de irmandade e companheirismo de outras vidas. Os dois eram casados há 46 anos, tendo vivido mais tempo juntos do que separados.

O menino viu o pai adoecer de problemas renais três meses após a partida de sua mãe. Ele assumiu a casa e os cuidados do seu pai, o que se mostrou uma missão e um aprendizado. Em dezembro de 2018, seu pai esteve muito mal, mas recuperou forças e seguiu ao lado do menino por mais sete meses, até a primeira semana do mês de julho. Esse mês causava uma ansiedade no menino muito antes de acontecer, por somar finalizações importantes em sua vida, como a gravação do documentário da poética formativa, que fez parte de seu Doutorado. E, por acaso do destino, a despedida do pai ocorreu na semana em que o filho estava contente por ter cumprido a ação da pesquisa no colégio. Havia completado um ano e um mês da partida de sua mãe.

Darcy Valerio Cabral é o nome do pai incentivador, que depositou confiança para que seu filho hoje fosse um artista e professor de dança/teatro. Nada seria como é sem a crença desse homem, que via a arte como um caminho, mesmo com todas as dúvidas sobre o futuro de seu caçula.

Tendo caminhado com a escrita até aqui, espero ter cumprido os objetivos da pesquisa, o seu traçado metodológico e as potencialidades de reflexão que ela suscita.

Cabe salientar as etapas realizadas da pesquisa. Em 2017, me dediquei a efetivar os créditos obrigatórios e eletivos do curso, completando a carga horária exigida em meados do ano seguinte. Posteriormente, iniciei um processo de levantamento literário sobre os temas de dança-teatro, narrativas (auto)biográficas, composição coreográfica e pedagogia da dança, o que culminou na escrita do texto.

Em 2018, juntamente com a minha orientadora, criamos o projeto de pesquisa intitulado “Uma poética formativa em dança-teatro”, inserindo-o no Sistema de Pesquisa da UFRGS, efetivando meu trabalho como professor temporário e investigador no CAp. A disciplina de dança-teatro oferecida em caráter eletivo aos jovens do Ensino Médio do CAp esteve em andamento de março a julho de 2019. Tal processo demandou a participação de uma bolsista voluntária, estudante do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, que

passou a colaborar com a pesquisa, propondo parte das atividades referentes à improvisação teatral aos alunos da disciplina.

No segundo semestre de 2019, realizei estudos que me possibilitaram elaborar o capítulo dois da Tese; e colaborei com a apresentação da bolsista no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, pois o resumo defendido pela aluna representava a pesquisa de Doutorado e a ação pedagógica a ela atrelada.

No presente ano, dediquei-me à elaboração do último capítulo da Tese, concomitantemente ao acompanhamento e edição do material audiovisual produzido a partir da experiência realizada no CAp. Depois procedi ao encadeamento dos capítulos da Tese, buscando conferir unidade ao documento. Para tanto, levei em conta os meus objetivos de partida, as descrições e reflexões acerca da poética formativa em dança-teatro, constantes no *Diário de Campo*, e os resultados obtidos a partir da articulação entre aspectos evidenciados na prática e as teorias que embasam o estudo. E finalizei a correção e a revisão da Tese, com vista à sua defesa, marcando uma última dança no caminho da poética formativa em dança-teatro.

A vontade de aproximar a dança-teatro do Ensino Público, especialmente do Ensino Médio, foi, para mim, uma contrapartida existencial, pois a minha relação de encantamento pela dança começou cedo, lá no bairro Cavalhada, zona extremo sul de Porto Alegre, na escola onde estudei até completar o Ensino Fundamental. Por tais motivos, o estudo inspirou-se metodologicamente em pontos característicos da metodologia de pesquisa-ação, especialmente na ideia de fazer *com*, possibilitando a construção de um caminho junto com os colaboradores. Ou melhor, na relação estabelecida entre mim e os discentes do CAp.

A *Dança-Teatro no Ensino Médio* representou para mim uma ampliação das possibilidades de pensar e propor metodologias de ensino com ideais identificados à cena contemporânea. Tendo em vista, que os documentos legais que foram debatidos aqui versam e tornam obrigatório a presença desses conteúdos no currículo do Ensino Básico e no componente curricular Arte. Desse modo, os diálogos entre a dança-teatro e os referenciais educacionais podem ser, sim, disparadores para aulas de dança na escola.

Os anseios e descobertas do processo vivenciado enchem-me de pensamentos, aflições e alegrias. Penso naquele menino que dançava no corredor do prédio em sua infância, e que se viu responsável pelo acompanhamento de jovens que fizeram um processo de criação coreográfica, que criam suas próprias formas de mover em uma cena de dança. Os jovens ainda experimentaram as suas narrativas autobiográficas e teceram relações com seus processos de (auto)formação, que estão expressos em seus depoimentos.

Chegado o momento de me despedir, de encerrar o texto da Tese, considero ter cumprido, ainda que de forma limitada, sujeita a erros e acertos, meu principal propósito investigativo, tal seja, o de propor uma metodologia própria para o ensino de dança-teatro na Educação Básica.

Nesse sentido, considero ter alcançado também os objetivos específicos da pesquisa, tais como: refletir acerca das vivências dos jovens com a poética formativa em dança-teatro, abarcando os três módulos de ensino que a compuseram; detalhar aspectos da prática envolvendo os disparadores pedagógicos em dança-teatro, levando em conta suas relações com as narrativas (auto)biográficas; e contribuir para a ampliação do diálogo entre o PPGAC e CAp, o que considero uma retribuição existencial, pelo investimento de recursos públicos que possibilitou a minha formação superior na sua totalidade.

Para além das etapas processadas no Doutorado, tomei consciência do que representa a dança na Educação Básica. Assim, trago as conclusões do meu texto também como uma ode à pedagogia da dança na escola.

Desejo fixar minha dança e ideias sobre ela em solo educacional básico, tecer relações acerca da importância da dança contemporânea como espaço institucional do Ensino Médio do nosso país. Defendo a dança contemporânea por ser minha base de formação como dançarino, mas também desejo urgente de ver difundida uma ideia muito cara aos estudiosos e praticantes dessa vertente artística, tal seja, a ideia de que não há um corpo único para se dançar. E alio-me às pesquisadoras da arte educação Josiane Corrêa e Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2014, p. 509), que consideram:

[...] na educação escolar, assim como em outros âmbitos nos quais se processa a aprendizagem da dança, uma proposta contemporânea de ensino de dança relaciona-se a um modo peculiar de compreender

e agir em relação aos sujeitos desse processo, ou seja, independentemente do gênero ou estilo de dança adotado pelo professor em sala de aula, a contemporaneidade de uma proposta pedagógica em dança revela-se em determinadas atitudes e procedimentos práticos que objetivam transformações evidenciadas no movimento artístico do tempo presente.

A partir da citação das autoras, entendo que o modo de compreensão da dança na contemporaneidade pode contribuir para que o jovem da escola perceba sua construção de relações pessoais, midiáticas e tantas outras estabelecidas através de experiências de interação com o corpo.

Na parte prática da pesquisa, quando habitei o cotidiano escolar, chamou-me a atenção, num primeiro momento, que os jovens participantes da disciplina tinham muita dificuldade de compreender e aceitar a dança contemporânea como dança. Entretanto, no decorrer do processo, na medida em que superavam suas limitações, rompiam preconceitos, foram sendo pouco a pouco afetados pela proposta.

Recorro novamente aos estudos de Corrêa e Santos (2014), que compreendem a dança contemporânea como um modo de ensinar dança para além de uma iniciação no *Ballet* ou no *Jazz*, por exemplo, e que permite abordar questões referentes aos cuidados com o corpo, bem como ao autoconhecimento.

Na disciplina que ministrei, os alunos apresentaram dificuldades em relação aos preceitos da dança contemporânea. Nas atividades práticas, demonstravam ter preferência por dançar coreografias elaboradas por mim, e as executavam com certa facilidade, no entanto, se mostravam arredios na improvisação de movimentos próprios. Encontrei na realidade escolar visões generalizantes, por parte dos alunos, do que seria dança. Ouvi comentários que colocavam a dança em um lugar de repetição de passos, exaltando a execução de coreografias. E considero que houve uma ação de vigília corporal por parte dos alunos, até se deixaram experimentar outras concepções de dança.

Nos momentos de avaliação, alguns dos alunos chegavam a verbalizar sua contrariedade em relação às propostas de alongamento corporal, ou de exploração de possibilidades motoras das diferentes partes do corpo, alegando não se tratar de uma atividade relacionada à dança. E dar vazão a esse tipo de construção foi uma maneira muito eficaz de promover o diálogo entre os alunos

e propiciar a ampliação das suas concepções em relação à dança. Na condição de professor, ao invés de impor visões que invalidassem as suas concepções prévias, busquei enfatizar outras formas de dança, que se somassem às anteriormente construídas por eles, propiciando ruptura de paradigmas.

As conversas com os alunos representaram uma abertura de compreensão acerca do ato de dançar, que os levou a perceberem que podem ver um aquecimento corporal como cena, ou como uma possível coreografia, tendo em vista suas relações com a improvisação.

Nessa abertura, busquei tratar a dança como representação de um espaço de investigação de si, como um laboratório; recorrendo a diversas estratégias de ensino em dança para provocar a autonomia dos corpos dançantes. Isso porque

Improvisando, o corpo expressa o momento presente da maneira tão próxima quanto possível daquilo que está vivenciando naquele momento. Sob essa ótica, a improvisação poderia seguir um programa preestabelecido ou não, aumentando a diversidade de metodologias para a criação (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 516).

A improvisação em dança tende a desenvolver a confiança em quem se permite jogar, tende a motivar os jovens a explorar possibilidades para além dos corpos estudantis, que frequentam a escola e outras instituições sociais às quais devem moldar seus comportamentos. Assim, se a escolarização básica parece fadada a condicionar os sujeitos a assumirem uma mesma posição: sentados, passivos, voltados ao professor, com raras possibilidades de diálogos entre pares; a atividade artística pode insurgir-se como possibilidade de ruptura dessas limitações comportamentais, espaciais e relacionais impostas no decorrer desse processo, instaurando formas dialógicas de construção de saberes e convívio com as diferenças. Todavia, não foi o que aconteceu inicialmente no CAp, onde a dança improvisacional encontrou muitas barreiras até que fosse experimentada.

Considero que os jovens estudantes tinham receios com a experimentação, pois ela representa um espaço de vulnerabilidade. Como professor, buscava motivá-los a olhar a dança como um lugar democrático, de liberdade. Era difícil fazer frente ao apreço dos alunos pelos cânones representados pela execução de coreografias. Foi preciso tempo, paciência e

adaptação à realidade dos alunos, para que a dança viesse a representar a união dos desejos dos alunos aos objetivos pedagógicos do professor.

Minha formação profissional como dançarino passa por ambos caminhos; a improvisação como disparador coreográfico e a “repetição” de movimentos já estruturados. Ou seja, possuo compreensão de que as ideias clássicas da dança ainda vigoram, e que fazem parte do imaginário social dos jovens e da sociedade de modo geral. Isso porque a repetição também faz parte dos disparadores pedagógicos da dança contemporânea. Contudo, não é uma premissa, como acontece em danças que possuem notações específicas de movimentos, que geram coreografias a partir da união de nomenclaturas de passos existentes. As discussões com os alunos acerca do que é a dança, ampliou ainda mais minha filiação à prática contemporânea de dança, pois ela

[...] define-se por um conjunto atitudes presentes no discurso e na prática artística da contemporaneidade a serem adotadas pelo docente. E presume-se que, se o professor acompanhar as tendências contemporâneas de Arte, ele constatará que aspectos como a diversidade de corpos e os processos de criação coletivos estão na base da maioria dos trabalhos artísticos (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 521).

A pesquisadora e professora de dança Flavia Pilla do Valle dedica em seus escritos um olhar atento a relação da dança e suas “verdades absolutas”. Valle (2010) aborda conceitos filosóficos de Foucault acerca do que se discursa como verdade na sociedade, e faz relação direta com saberes “generalistas” perante o que é dança.

Um dos tópicos discutidos pela autora diz respeito ao que as pessoas esperam e reconhecem como dança. Para Valle, o *Ballet* em diversos momentos da história, teve dominância no imaginário social como a representatividade maior da dança. Tal situação é similar à que vivenciei com os alunos do CAp, que consideravam que o cuidado com o corpo e a descoberta de novos moveres não era dança, e sim, um mero aquecimento. No decorrer das atividades práticas e das conversas que propiciavam a reflexão sobre elas, os “discursos de verdade” dos jovens sobre a dança foram sendo confrontados, transformados, sujeitos a outras formas de fazer e pensar a dança.

Busquei ao máximo acolher a diversidade de olhares dos jovens à dança, expondo minhas ideias embasado nos autores que defendem a dança

como o espaço educacional na contemporaneidade. Não houve separações entre o que eles pensavam e defendiam como dança e a minha prática, e sim, experimentação de diversas formas de se dançar. Reflito sobre tais meandros, por considerar que, mesmo uma proposta de ensino e aprendizagem de uma forma codificada, como é o *Ballet*, por exemplo, possa ser abordada pelo docente com um olhar contemporâneo, como nos leva a pensar o excerto a seguir:

Sob essa ótica, mesmo a dança folclórica gaúcha, por exemplo, quando proposta como atividade a ser trabalhada no contexto escolar, poderá ser desenvolvida sob um olhar contemporâneo da dança (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 521).

A partir da condição de corpo juvenil, entendo o ensino de dança na escola básica como um desafio, pois, para além de todas as dificuldades perante a relevância da educação em nosso país, ao professor de dança cabe, ainda, a tarefa de interpelar seus alunos por meio da afetividade e do encantamento, pois sofre, por um lado, com a falta de interesse pela arte por parte dos jovens, que muitas vezes a encaram apenas como divertimento, e, por outro, pelo receio e retração que a perspectiva da exposição lhes provoca.

Nesse sentido, considero que o potencial dos jovens necessita ser explorado artisticamente na escola; e que a dança constitui uma via para tal ação. Cabe aos professores de Arte a responsabilidade de tornar real e fazer material a interação entre os jovens e diferentes formas de arte, possibilitando a eles expressarem-se poeticamente.

Sob esse aspecto, a dança na escola pode representar às juventudes uma via para a construção de pensamento social, proporcionando, mesmo que momentaneamente, construções reflexivas sobre arte, corpo e tantos outros assuntos que propiciam/provocam a constituição de sujeitos mais atentos e questionadores de seu tempo.

A partir de tal olhar entendo que pensar uma dança para os jovens na escola é construir um caminho sensível às suas narrativas. Por isto, vejo um encontro possível na relação entre a dança-teatro e juventudes. Compreendo esse tipo de processo de compartilhamento de narrativas (auto)biográficas como um importante elemento pedagógico do legado de Bausch. E tendo conhecimento das propostas de Bausch envolvendo indivíduos sem formação

em dança, jovens e idosos, na recriação dos seus espetáculos, penso que a pedagogia de seu fazer tenha se multiplicado.

Dessa maneira, como docente busquei, através da ação da pesquisa, diluir as posições hierárquicas institucionais dentro do espaço das artes. É nesse aspecto que enxergo a arte cumprindo um papel crucial: possibilitar às pessoas que se conheçam e que possam abrir um espaço em seus cotidianos para o imaginário de uma realidade possível. Refiro-me a isso pois foi assim que a arte chegou até mim e porque ela é a forma poética que intento construir como docente. Contudo, à docência na Educação Básica apontou-me desafios e desconstruções de visões sobre ser professor.

Na minha prática educacional, tenho buscado há alguns anos distanciar-me de um modelo pedagógico diretivo, que coloque o professor como detentor do conhecimento. Mas como ignorar uma demanda vinda dos próprios alunos? Como desconsiderar manifestações de um apreço maior por formas mais tradicionais do ensino de dança? Como ceder aos desejos deles de aprender uma coreografia sem cair na mera transmissão, na cópia de formas previamente estabelecidas? Seria possível adaptar o meu plano de ensino aos interesses dos alunos sem detrimento do meu compromisso com pedagogia relacional – parceira íntima da minha construção docente?

A prática mostrou-me que sim. Numa escola com poucas interferências educacionais relacionadas à dança (como era o CAp no momento da pesquisa), a proposta de aliar práticas predominantemente improvisacionais e dialógicas a momentos mais diretivos foi o caminho encontrado para fomentar o interesse pela dança, a aquisição de vocabulário (sequências coreográficas), o gosto pelo movimento corporal e a relação professor e alunos.

Sobre o significado mais amplo das ações práticas da pesquisa, desenvolvidas junto aos estudantes do CAp, posso inferir que elas representaram momentos de descobertas, inseguranças, reinvenções, passos para trás, diluição de egos dos sujeitos da experiência, incluindo os meus. De forma geral, os encontros foram dedicados à prática formativa em dança e teatro; e seus participantes, a cada semana, foram instigados a interagir entre si e com diferentes formas de improvisação tanto a partir de propostas da pedagogia do teatro, como dos disparadores pedagógicos em composição coreográfica. Ainda tivemos alguns momentos teóricos, que cumpriram o

propósito de contextualizar a poética formativa em dança-teatro e satisfazer curiosidades em relação aos conhecimentos que ela envolve. É prazeroso perceber os ganhos que se somam aos equívocos e dificuldades no caminho, pois a partilha aconteceu e deixou marcas.

Há um resultado da pesquisa que diz respeito a minha (auto)formação como professor de dança. O processo de construção das aulas mostrou-me que sou um docente da área que não somente atua, mas que também contribui à defesa da Dança na escola através de sua poética de ensino. A prática oportunizou-me uma tomada de consciência (JOSSO, 2010) perante minha própria condição política na docência.

Para além da prática e minha formação docente, é preciso considerar o que de fato mudou na minha trajetória de pesquisador, no que diz respeito ao objeto de estudo, ou seja, a defesa e a fundamentação de uma prática pedagógica em dança-teatro para a Educação Básica. No início da pesquisa de Doutorado, minha intenção era expandir as ideias desenvolvidas no Mestrado, referentes aos chamados disparadores pedagógicos em dança-teatro sem, naquele momento, possuir uma base estrutural de uma disciplina. E depois do processo de estudo e investigação prática de uma poética formativa junto aos jovens de uma instituição pública, percebo a construção dessa base curricular amparada na legislação em dança. Ou seja, construí uma metodologia de ensino à dança-teatro.

O filósofo Luigi Pareyson (1993, p. 61) afirma que formar é um lugar de tentativas. Com isso, acredito que a poética formativa tenha sido, para os alunos e também para mim, um lugar de tentativas. Tentar a criação coreográfica, o contato sensível com a dança contemporânea, com as ideias de Pina Bausch e com as narrativas (auto)biográficas de cada participante, que eram seus disparadores pedagógicos de criação, apresentados a eles por meio da poética formativa. Os resultados produzidos são da esfera do sensível, do encontro, da troca, dos medos, receios e anseios do cotidiano escolar e da arte habitando suas veias. O desabafo das palavras comporta a certeza de que o verbo mais forte da pesquisa e da escrita da Tese foi o “tentar”. Desse modo, encaro minha escrita como um processo estético formativo também, pois Pareyson auxiliou-me a ver meu processo de Doutorado de tal forma.

Uma pausa.... Agora, o pesquisador passa, pela última vez, a escrita ao menino, para que ele nos conduza aos últimos passos, últimos respiros, última contagem da coreografia deste texto, que defende a Tese de que há formas de elementos artísticos consagrados no universo da dança-teatro criarem relações com a Educação Básica, mais especificamente, com o Ensino Médio.

Por fim, resta ao menino deixar as impressões e os rastros de afetos da pesquisa serem levados ao vento e aos olhares dos possíveis leitores do seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda De Souza. GODOY, Kathya Maria Ayres De. Prática educativa em dança: reflexões sobre a ação na Escola. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

ALVES, Gislaine de Araújo. Narrativas de Si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação, cidadania e exclusão**. Rio de Janeiro, 2015.

AMARAL, Márcio. **Jovens de periferia e arte de construir a si mesmo: experiências de amizade, dança e morte**. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2015.

AUTARD, Jacqueline M. Smith-. **Dance Composition: A practical guide to creative success in dance making**. London. A&C Black Publishers, 2010.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001.

BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. São Paulo: Realizações, 1995.

BECKER, Fernando. **Educação e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENTIVOGLIO, Leonetta. **O teatro de Pina Bausch**. Lisboa: Lito Tejo, 1994.

BONILLA, Noel. **A composição coreográfica: estratégias de fabulação**, 2007. Disponível em: <https://docdanca.files.wordpress.com/>; Acesso em: 20 de outubro de 2018.

BOURCIER, Paul. **A história mundial da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CABRAL, Jeferson de Oliveira Cabral. SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Notas sobre a Teatralidade na Obra de Pina Bausch. **Revista da Fundarte** nº 37, 2019.

\_\_\_\_\_. Uma prática performática na dança-teatro: o uso de experiências pessoais como dramaturgia e como processo formativo. **Revista Urdimento** nº 28, 2017a.

\_\_\_\_\_. Experiência e Narração: reflexões a partir do documentário de dança-teatro *Sonhos em Movimento*. **Revista Cena** nº 22, 2017b.

CLIMENHAGA, Royd. **Pina Bausch**. New York: Routledge, 2009. Medellín, vol.6, n.1, 2013, p.185-200.

CORRÊA, Josiane Franken. SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. - Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 4, n. 3, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-133.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro I: convívio, experiencia, subjetividad**. Buenos Aires: Atuel, 2007.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**, Vol. 10 - n. 3 - p. 321-326 / set-dez, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Tanztheater: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. In: *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERNANDES, Tayná Barbosa. **Corpos que a coisa tem: um olhar para memória e para os procedimentos de criação do grupo Mimese Cia de dança Coisa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), UFRGS: Porto Alegre, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GALHOS, Cláudia. **Pina Bausch**- sentir mais. Lisboa: D.Quixote, 2010.

JOSSO, Marie – Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre. n.3, p. 413-438., 2007.

\_\_\_\_\_. O corpo biográfico. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

LIMA, Carla Andréa Silva. **Dança-teatro**: a falta que baila: a tessitura dos afetos nos espetáculos do Wuppertal Tanztheater. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) -Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Valeska Alessandra de. ALMEIDA, Doris Bittencourt. O colégio de aplicação/UFRGS e a difusão das classes experimentais secundárias: entre o arquivo e a memória oral (1959- 1981). **Revista História da Educação**. vol.22 nº. 56 Santa Maria. 2018.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MONTEIRO, Marina. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul**, Brasil. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mimese cia. De dança coisa expande seus experimentos**, 2016. Disponível em <http://lupaludomimese.blogspot.com>. Acesso em 01 de março de 2019.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PASSEGGI, Maria. Nascimento, Gilcilene. Oliveira, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, Lisboa, 2016.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - UNICAMP, Campinas, 2007.

PINHEIRO, Leandro R. **Identidades em narrativa: práticas e reflexividades na periferia**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 34, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Artes e Educação Física**. Vol. II. 2009.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Moraes. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SHAKESPEARE. William. **Romeu e Julieta**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SILVEIRA, Juliana. **Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch**. Dissertação (Mestrado em Artes) -Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte,2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória Autobiografia e Diversidade**. Salvador: EDFUBA, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva,2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

TOMAZZONI, Airton. Esta tal de dança contemporânea. **Aplauso Cultura em Revista**, n.70, p.20-21, dez. 2006.

VALLE, Flavia Pilla. Dança e dança contemporânea: discursos e jogos de verdades. In: **Pedagogia da Arte: entre lugares na criação**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

## **APÊNDICE I**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

### **UMA POÉTICA FORMATIVA EM DANÇA-TEATRO**

Projeto apresentado à Comissão de Pesquisa do Colégio Aplicação (CAp) para realização de atividades de ensino na instituição. Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Aluno/pesquisador: Jeferson Cabral.

Porto Alegre, julho de 2018.

## 1. INTRODUÇÃO

A poética formativa em dança-teatro versa sobre a relação da dança-teatro e seus modos de criação transpostos para uma pedagogia em dança; com foco no contato poético-cênico de jovens com suas narrativas de vida. O projeto é parte de uma Tese de Doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. O público alvo será composto pelas alunas e alunos (em torno de 30 pessoas) que escolherem participar da disciplina eletiva em Teatro; oferecida semestralmente na instituição.

A proposta será implementada dentro da grade curricular correspondente às atividades de Teatro no CAP. Especificamente, na disciplina eletiva direcionada ao ensino médio. Será uma atividade regular no semestre e quem responderá pelo projeto no colégio é a Profa. Dra. Mônica Bonatto. A docente já está ciente e de acordo com a atividade. Cabe salientar que os métodos de geração de dados junto aos alunos serão: composição de coreográficas com inspiração na dança-teatro; produção de relatos sobre a vivência de cada pessoa no processo artístico-formativo e registro de fotos. Os dados produzidos estarão sob sigilo de identificação e em nenhuma hipótese os nomes das pessoas serão divulgados. As fotos poderão compor a Tese, porém, somente as que possuírem consentimento dos estudantes ou responsáveis, tendo em vista que são menores de idade.

Destarte, pulsa em mim o desejo por refletir acerca das possíveis transformações que acontecem no sujeito a partir do contato com suas histórias por meio de experiências artístico-formativas. Isso porque o uso de autobiografia como elemento de criação dramaturgica e cênica caracteriza um aporte de construção de saberes na dança-teatro e tal aspecto fundamentou minhas hipóteses a respeito de uma pedagogia experimental a essa vertente artística.

Apresento o questionamento central desta proposta: quais os impactos possíveis de uma experiência formativa em dança-teatro em contexto escolar formal?

A questão surgiu através da compreensão de que a dança-teatro, mais especificamente no legado de Bausch, caracteriza-se por um processo cênico

ligado a improvisações realizadas pelos integrantes de sua companhia, que aguçam, provocam, invocam memórias para o espaço de ensaio. Desse modo, a coreógrafa instaurava um ambiente de contato com artefatos mnemônicos. Nas palavras da pesquisadora Carla Lima (2007, p. 29):

Interessa a ela, principalmente, a forma como os sujeitos tecem a própria história, presente nas lembranças, mas também naquilo que não faz imagem, nem lembrança e, no entanto, marca o corpo formatando músculos, direcionando ossos, definindo as maneiras de pisar e de construir por meio dos pés, o caminhar e o movimento. Marcas que desenham no corpo afeto e história e que interferem na maneira como caminhamos na vida ou em como reagimos a ela.

O fazer artístico de Bausch está relacionado ao conectar a vida de seu elenco aos espetáculos. A relação da dramaturgia com autobiografia inspira-me a refletir sobre o “entre” que existe em um sujeito que não se permitiu ou teve possibilidade de contato poético com fragmentos de suas memórias e a oportunidade de criação desse elo, vislumbrando a invenção de subjetividades.

Os itens a seguir apresentam, mais detalhadamente, os intentos gerais da proposta de investigação tais como objetivos; a fundamentação teórica e metodológica; bem como o cronograma de execução.

## **2. OBJETIVOS**

### 2.1. Objetivo geral

- Realizar experiências formativas de dança-teatro no CAp;

### 2.2. Objetivos específicos

- Experimentar as maneiras que elementos pedagógicos da dança-teatro possibilitam o contato com narrativas (auto)biográficas;
- Ampliar o diálogo entre o PPGAC-UFRGS e o CAP;
- Contribuir para novas poéticas de ensino e aprendizagem às artes da cena.

### 3. APORTES TEÓRICOS E JUSTIFICATIVA

A dança-teatro de Bausch possui como elemento principal de criação o trabalho com histórias de vida. Nas palavras de Sayonara Pereira (2007, p. 39), pesquisadora de dança-teatro, na criação da coreógrafa alemã

[...] a primeira pergunta não será COMO as pessoas se movem, mas O QUÊ move as pessoas. São nas respostas dadas a estas questões que será encontrado, provavelmente, o grande valor artístico do *Tanztheater*. Ter esta experiência e não necessitar expressá-la através de palavras, mas, sim, com movimentos-falados, gestos, ações e ainda poder acrescentar-lhe um ritmo, parece ter sido uma grande qualidade demonstrada pelo *Tanztheater*.

Deste modo, o fio condutor da discussão de processos artísticos que utilizam histórias de vida como material cênico será a dança-teatro. Assim, para problematizar a questão sobre autobiografia, trago a autora Marie Christine Josso (2007), que defende, por meio de seus estudos, uma formação do sujeito a partir do reconhecimento das histórias de vida que o constitui. Através do processo de narrar a si, a pessoa cria uma relação com seu espaço de criação de subjetividades.

Pode-se relacionar o contato com histórias de vida às considerações do filósofo francês Jaques Rancière perante formas sensíveis de educação. O autor nos livros *A partilha do sensível* (2005), *O mestre e o ignorante* (2002) e *O espectador emancipado* (2010), se preocupou em refletir sobre a possibilidade da emancipação (cultural, intelectual e social) das pessoas por meio de práticas reflexivas sobre si, possibilitando-as a criação de novos mundos dentro da sociedade em que vivem e dando forma à experiência de si, um olhar para o eu. “É esse modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela ‘educação estética’ para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre” (Rancière, 2005, p. 39). O contato consigo, inspirado no filósofo, visa proporcionar possibilidades para que o sujeito possa se reconhecer dentro de sua própria constituição como cidadão.

Para tratar da noção de experiências formativas (ou de formação), o pesquisador Marcelo de Andrade Pereira (2010) busca problematizar em seus escritos o conceito de prática docente performativa. Compreendo essa noção como um estado de consciência perante a poética de uma aula. Para Pereira, a noção performativa está ligada à condução do professor(a) de Artes Cênicas e

à inventividade de suas propostas educacionais. Com isso, considero que uma experiência formativa em dança-teatro pode estar conectada às noções performativas do autor, pois elas possibilitam legitimar a fricção entre a Dança e o Teatro, caracterizando um espaço de pluralidades. Pereira apresenta pistas desses caminhos:

A dimensão performativa do gesto na prática docente responde ao imperativo de uma docência ética, política, visto que reintegra o corpo – que constitui um próprio, um singular – no social – espaço do plural, na relação mesma com a experiência (PEREIRA, 2010, p. 562).

Por isso, acredito que experiências formativas estão ligadas à questão de partilha de sensibilidade. O partilhar de uma formação com premissas educativas em conexão à autobiografia significa partilhar outra possibilidade de se ver.

É preciso apostar em uma educação sensível, em cidadãos mais sensíveis a si e ao mundo em que habitam; quero arriscar por isso e é nesse caminho que se insere a presente proposta. Sendo assim, justifico o trabalho munindo-me de questionamentos que me movem como artista, docente e pesquisador acadêmico.

Quem narra a si? Quando é possível lançar um olhar para trás e refletir sobre a construção de estar no mundo? A quem é dado o poder de reflexão sobre suas histórias? A partir dessas inquietações, percebo que a relevância em estudar narrativas autobiográficas postas em cena reside na possibilidade de compreender as transformações a partir do contato consigo.

#### 4. METODOLOGIA

Esta proposta tem inspiração no conceito metodológico de pesquisa-ação. O termo diz respeito a um trabalho que é fundamentado numa práxis, na qual há envolvimento de pesquisadores e colaboradores da pesquisa (nesse caso os alunos), que produzirão juntos os resultados da investigação através de ações práticas ligadas ao escopo teórico.

A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização (BALDISSERA, 2001, p.8).

O processo de aula será embasado em práticas em dança-teatro; as práticas citadas são os estudos precedentes sobre pedagogia experimental em dança-teatro. Elas entrarão em exercício, pois são os disparadores pedagógicos que possibilitam a criação de coreografias e cenas teatrais através de narrativas pessoais. A experiência formativa terá como base constituir formas poético-sensíveis de acessar as biografias dos participantes.

Em seguida, os alunos serão instigados a adentrarem no universo da criação de dramaturgia por meio do contato consigo, através de procedimentos contemporâneos de criação.

Adiciona-se que durante o semestre existirá o caráter de observação para futura coleta de situações em que sejam evidenciadas as dificuldades dos alunos perante o fazer artístico. E a atenção especial às transformações durante o processo formativo, tanto do engajamento, como da ampliação de saberes por meio do trabalho.

Simultaneamente aos encontros haverá a escrita problematizada dos dados obtidos nas aulas e o relato de como as atividades artísticas criarão uma relação com os alunos, atividade que dará subsídio às respostas das inquietações levantadas na introdução do trabalho.

Em suma, os instrumentos de coleta de dados serão realizados por dispositivos de gravação de áudio, vídeo (foto, vídeos das coreografias e depoimentos), e registro escrito por parte das alunas e alunos em um caderno de aula coletivo, que guardará a percepção das pessoas envolvidas na disciplina

## 5. CRONOGRAMA DE PROCEDIMENTOS PARA O CAp-UFRGS

<b>2018</b>	<b>Estudo e preparações para entrar em campo de pesquisa</b>
<b>Julho</b>	Entrega do projeto com nova data à COMPESQ;
<b>Agosto a Novembro</b>	Leitura e discussão de textos acerca de composição coreográfica, narrativa (auto) biográfica e processos formativos;
<b>Dezembro</b>	Planejamento das aulas de dança-teatro;
<b>2019/1</b>	<b>Parte prática em campo</b>
<b>Março</b>	Início da disciplina: atividades para sensibilização do coletivo;
<b>Abril</b>	Composição coreográfica mediada e improvisacional;
<b>Maio</b>	Disparadores pedagógicos em dança-teatro;
<b>Junho</b>	Continuação dos disparadores pedagógicos em dança-teatro;
<b>Julho</b>	Ensaios e mostra de processo. Entrega do relatório da pesquisa.

## 6. REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Revista: Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001.

BENTIVOGLIO, Leonetta. **O teatro de Pina Bausch**. Lisboa: Lito Tejo, 1994.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: \_\_\_\_\_. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-133.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Tanztheater: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

GÁLHOS, Cláudia. **Pina Bausch – sentir mais**. Lisboa: D.Quixote, 2010.

GIL, João Pedro Alcantara. **Da educação artística ao ensino do teatro: contribuição para crítica à cultura escolar**. Revista: Teatro: criação e construção de conhecimento, v.1, n.1, Palmas, jul. /dez., 2013.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista: Educação, n. 3, Porto Alegre, set. /dez., 2007.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido - um estudo do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal**. (Doutorado em Artes Cênicas) - USP, São Paulo, 2008.

LIMA, Carla Andréa Silva. **Dança-teatro: a falta que baila: a tessitura dos afetos nos espetáculos do Wuppertal Tanztheater**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ESBOÇO**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - UNICAMP, Campinas, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mestre e o ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Moraes. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem** - Col. Pedagogia do Teatro. São Paulo: Hucitec, 2012.

SERVOS, Nobert. **Pina Bausch**. Dance Theatre. Munich: K.Kieser,2008.

SILVEIRA, Juliana. **Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch**. Dissertação (Mestrado em Artes) -Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte,2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva,2010.

## APÊNDICE II

### Plano de ensino da disciplina

<b>1. Identificação</b>
1.1 Disciplina eletiva do Ensino Médio
1.2 Unidade: Colégio Aplicação UFRGS
1.3 Responsável: Jeferson de Oliveira Cabral

<b>Semana</b>	<b>Data</b>	<b>Tópico Abordado</b>
1ª.	13/03	Apresentação da proposta; jogo de apresentação (sol que brilha, hotel e caminhadas das emoções).
2ª.	20/03	Intensivo de Teatro View points; palco; plateia
3ª.	27/03	O Jogo das fichas
4ª.	03/04	Dança contemporânea - vocabulário
5ª.	10/04	Dança contemporânea - vocabulário
6ª.	17/04	Dança cont. - improvisação
7ª.	24/04	Dança cont.- improvisação
8ª.	01/05	Feriado
9ª.	08/05	Disparadores em dança-teatro
10ª.	15/05	Disparadores em dança-teatro
11ª.	22/05	Disparadores em dança-teatro
12ª.	29/05	Disparadores em dança-teatro
13ª.	05/06	Criação
14ª.	12/06	Criação
15ª.	19/06	Criação
16ª.	26/06	Ensaio geral
17ª.	03/07	Filmagem do documentário
18ª.	10/07	Conversa final-confraternização

### APÊNDICE III

Modelo de Termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido para coleta de dados com indivíduos

Eu, Jeferson Cabral, peço consentimento dos participantes da disciplina eletiva sobre dança-teatro à autorização da produção de dados para pesquisa “Uma poética formativa em dança-teatro”. A investigação é feita no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, com orientação da Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e seu viés prático acontece com as alunas e alunos do Ensino Médio do Colégio Aplicação. Serão produzidos dados tais como fotos, vídeos do processo de criação e depoimento das pessoas envolvidas na disciplina eletiva. Ressalta-se que os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos.

Ao assinar o termo as pessoas responsáveis pelos participantes permitirão o uso dos materiais (áudio, vídeo e imagem) na Tese de Doutorado do pesquisador. Para maiores informações contatar o aluno/pesquisador. Jeferson reside na Av. Da Azenha, nº 317, Ap. 1, no bairro Azenha em Porto Alegre. Para contatos diretos pelo telefone há o número 51-986524818 e o e-mail: [grandeje@gmail.com](mailto:grandeje@gmail.com). Há também o e-mail da orientadora da Tese: [bertonica@gmail.com](mailto:bertonica@gmail.com).

Nome do aluno:

Nome e RG do responsável:

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE IV**

### Avaliação trimestral dos alunos frequentes

**A** – Participou efetivamente dos encontros, exceto num dia que alegou dores corporais. Mostra-se aberta ao diálogo e às atividades propostas.

**B** – Engajado nas propostas e cooperativo. Todavia, dispersa atenção dos colegas diversas vezes. Necessita mais atenção em si; e empenha-se nesse sentido.

**E** – Participativa e curiosa. Busca entender as propostas e fazê-las, demonstrando paixão pela dança.

**J** - Colaborativa. Encoraja a turma a experimentar-se. Pode desenvolver mais a atenção, pois tende a dispersar, em alguns momentos, em função de conversas paralelas e busca, a cada exercício proposto, lapidar suas dificuldades.

**G** – Participação inconstante: quando está disposta, participa e colabora com o fluxo da aula; mas, em alguns encontros, se limita a observar.

**L** – Desafia-se a participar e a construir um pensamento de que todas pessoas podem dançar, o que é interessante. Mas necessita prestar mais atenção nos encontros, deixando de lado assuntos e visões das pessoas para além do espaço da aula.

**M** – Participativo. Busca adaptar-se às atividades e descontrói ideais sobre quem pode dançar. Mas, por vezes, se mostra disperso.

**V** – Participa bastante, coloca-se presente no aprendizado da dança. Sua atitude indica que a prática da dança lhe é provocadora.

**MA** – Extremamente ativa nas aulas. Adere a todas as propostas e demonstra um corpo disponível ao contato com a dança. Entretanto, pode investir na atenção, pois, em alguns momentos, se mostra dispersa, em função das brincadeiras paralelas.