

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRADUAÇÃO EM DANÇA

Isadora de Souza Maia

EU DANÇO TODO DIA: Uma reflexão sobre uma prática pedagógica em dança à luz do conceito de corporeidade

Porto Alegre

2015

Isadora de Souza Maia

EU DANÇO TODO DIA: Uma reflexão sobre uma prática pedagógica em dança à luz do conceito de corporeidade

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Fagundes Dantas

Porto Alegre

2015

Isadora de Souza Maia

**EU DANÇO TODO DIA:
Uma reflexão sobre uma prática pedagógica em dança à luz do conceito de corporeidade**

Conceito final:

Aprovado em de de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Flávia Pilla do Valle - UFRGS

Orientador – Prof. Dra. Mônica Fagundes Dantas - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao universo, a essa energia desconhecida e tão bondosa que guiou meus passos até aqui;

A minha mãe pela compreensão, mesmo que difícil, quanto as minhas escolhas, e por todo auxílio durante a graduação;

A minha irmã-artista Juliana Maia por seu exemplo no caminho das artes e por inspirar-me, mesmo que silenciosamente, todos os dias nessa caminhada;

Ao professor João Steffen Munsberg por conceder-me o curso intensivo para o pré-vestibular totalmente gratuito, acreditando no meu potencial;

A Escola de Educação Infantil Vivências Infantis responsável pela minha iniciação artística e formação humana, além de semear o amor pela educação;

A todos os professores incríveis com o qual pude aprender diariamente como se educa com afeto;

As minhas eternas amigas Lara Brayner e Tainá Peixoto pela amizade incondicional;

As minhas companheiras de curso e de vida que a UFRGS me deu: Rebeca Donida, Ingrid Ferreira, Luiza Karnas, Fernanda Varella, Janine Marques, Isabel Komerowski e Marcela Delabary por acreditarem mais em mim do que eu mesma;

Em especial a Clarissa Gomes e Stephanie Cardoso por serem além de minhas amigas, por vezes mãe, irmã e conselheira;

As minha amigas da Casa Amarela que sempre me apoiaram e me incentivaram nesse caminhar, além de alegrar e encher de amor os meus dias;

Em especial a Dona Núbia, por sempre ser tão atenciosa e acolhedora, além de uma conselheira sempre disponível. Obrigado pelo abraços, sorrisos, auxílios e amor!

Agradeço a todos os professores de dança com a qual tive o prazer de conviver e que fazem parte da minha formação artística;

A todos os professores do curso de licenciatura em dança;

Aos grupos do qual fiz parte e que contribuíram também para minha formação artística e pessoal: Grupo Laços – Dança de Salão Contemporânea e o grupo TCHE-UFRGS;

A minha psicóloga Claudiana Poerscke por me conduzir na finalização desta etapa com muito amor e carinho;

A Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional por acreditar no meu trabalho e me proporcionar o prazer da docência em dança diariamente;

E por fim, aos meus alunos, por diariamente me ensinarem sobre a vida, o amor e a educação vivenciada e compartilhada!

“E a inteligência, pobrezinha, não tem o poder para decidir o que iluminar. Ela é mandada. Só lhe compete obedecer. As ordens vêm de outro lugar. Do coração. Se o coração tem gostos suínos, a inteligência iluminará chiqueiros, porcos e lavagem. Se o coração gosta de crianças e jardins, a inteligência iluminará crianças e jardins. Por isso é mais importante educar o coração que fazer musculação na inteligência. Eu prefiro as inteligências que iluminam a vida, por modestas que sejam.”

Rubem Alves

RESUMO

Eu danço todo dia: Uma reflexão sobre uma prática pedagógica em dança à luz do conceito de corporeidade

O trabalho propõe uma reflexão sobre uma prática pedagógica em dança no Projeto Cidade-Escola, sob a luz do conceito de corporeidade, buscando compreender como proporcionar experiências significativas em dança para que o aluno possa ressignificar e reconhecer sua própria corporeidade. A pesquisa é exploratória de caráter descritivo e tem como abordagem metodológica a análise qualitativa dos diários de campo da autora. A partir desse procedimento, emergiram três temas – relação com o próximo, caminhos dançantes, contextura e sensibilização do ser – que embasam a reflexão da experiência docente a partir da elaboração de um conceito operacional de corporeidade. Comparando o processo reflexivo cotidiano do ato de ensinar como processo artístico-pessoal, a autora traça relações entre sua trajetória em dança e suas escolhas no caminho docente.

Palavras-chave: Dança. Corporeidade. Prática Pedagógica em Dança.

ABSTRACT

I dance everyday: Reflections about pedagogical practices in dance in light of the embodiment concept

This study proposes a reflection about pedagogical practices in dance as part of the project Cidade-Escola, in light of the embodiment concept. Its purpose is to understand how to provide meaningful experiences in dance, so the students can acknowledge and give meaning to their own embodiment. The research is exploratory and descriptive in nature and its methodological approach is a qualitative analysis of the author's field diaries. Three topics emerged from the process: the relationship with the other, the pathways of dance, contexture and awareness of being - which lay the foundation for reflecting about the teaching experience based on building an embodiment operational concept. Comparing the daily reflexive process of the act of teaching with a personal-artistic process, the author outlines connections between her journey in dance and her choices on her teaching journey.

Keywords: Dance. Embodiment. Pedagogical practice in dance.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.2 OBJETIVOS.....	11
1.2.1 Objetivo geral.....	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1 DO CORPO À CORPOREIDADE.....	12
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
3.1 CONTEXTO.....	19
3.1.1 A Comunidade	20
3.1.2 O Projeto FECL.....	20
3.1.3 A Professora	21
3.1.4 A Escola.....	23
3.1.5 Espaços e recursos.....	25
3.1.6 A Turma.....	26
3.1.7 O Pátio.....	26
3.2 PRIMEIRA AULA.....	27
4. CAMINHOS E CAMINHADAS.....	30
4.1 RELAÇÃO COM O PRÓXIMO.....	31
4.2 CAMINHOS DE DANÇA.....	36
4.3 CONTEXTURA.....	42
4.4 SENSIBILIZAÇÃO DO SER.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de uma inquietação pessoal: como explicar aos outros o significado e transformação que a prática em dança e o contato com a arte, fizeram em mim?

Quando ingressei na graduação em dança não tinha experiência prática em nenhuma técnica de dança específica, apenas uma motivação interna de expressão. Foi durante a graduação, tanto nas disciplinas práticas quanto nas teóricas, que passei a saber-me corpo, a conhecer-me corpo. Através das experiências vividas e dançadas, refletidas e discutidas dentro e fora da sala de aula foi que comecei a enxergar-me como agente transformador do mundo, deixando a passividade da vida que só recebe a informação, mas que não cria, não reinventa a partir destas.

Através das teorias a qual fui apresentada no decorrer da graduação, a *CORPOREIDADE* foi capaz de nomear a transformação pela qual estava passando. Em que movimentos diversos transpassavam-me e modificavam-me como um tornado sensível. Movimentos que por vezes foram físicos com as aulas de dança e ensaios. E outras vezes foram movimentos invisíveis, como a reflexão, o sentir e descobrir através das palavras escritas, de escutar as narrativas artísticas e pessoais daqueles que me cercavam.

Nessa caminhada consegui, através da minha consciência corporal e do despertar da minha sensibilidade, passei-me a reconhecer como ser humano: uno e indissociável, uma sensação de preenchimento. Então, a partir dessa experiência sensível através da dança e do que a arte proporcionou-me decidi investigar as possibilidades de se trabalhar a corporeidade através da dança no contexto escolar, a fim de propor aos meus alunos experiências diversas, dançadas ou não, que os proporcionasse um caminho para o desenvolvimento e descoberta da corporeidade.

O presente trabalho pretende propor uma reflexão sobre minha experiência docente em dança no projeto cidade-escola à luz do conceito de corporeidade. O problema de pesquisa a ser investigado é justamente como proporcionar experiências significativas em dança para que o aluno possa desenvolver e reconhecer a própria corporeidade, a partir do despertar da sensibilidade. Para isso faz-se necessário uma reflexão sobre o complexo tema da corporeidade, e partir disso elaborar um conceito operacional desse tema que direcione as reflexões e a própria prática pedagógica. É também necessário descrever o contexto em que se

desenvolve a pesquisa e analisar os diários de campo sobre as aulas propostas. Assim sendo, essa pesquisa é exploratória descritiva com uma abordagem qualitativa dos dados coletados.

E como futura licenciada em dança e apaixonada pela educação, considero imprescindível a reflexão diária sobre a poética do ato de ensinar, principalmente através da arte onde é preciso fazer-se e refazer-se constantemente. Por isso proponho essa análise e reflexão da minha experiência docente.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo geral

Refletir sobre minha experiência docente em dança no projeto cidade-escola à luz do conceito de corporeidade

1.1.2. Objetivos específicos

- a) Refletir sobre o conceito de corporeidade;
- b) Elaborar um conceito operacional de corporeidade;
- c) Descrever o contexto da experiência pedagógica;
- d) Analisar os relatos das aulas propostas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. DO CORPO À CORPOREIDADE

Através da revisão de literatura realizada sobre o tema corporeidade, em artigos e livros de diversas áreas que buscam compreendê-lo, é possível perceber que não há um conceito definido e fechado sobre o tema. Na maioria dos casos é feita uma reflexão baseada em autores de diversos campos como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a educação física e as artes, para então formular um conceito operacional/uma abordagem que embase as discussões no decorrer do trabalho. E como “a formulação de um tema de pesquisa envolve a exata delimitação do objeto que se pretende estudar” (FREITAS, 2012, p.80) no caso, a corporeidade decidiu seguir o mesmo caminho e propor uma definição de corporeidade que se adeque ao contexto a ser estudado e também às minhas perspectivas em relação ao tema.

Diante da literatura consultada, escolhi utilizar autores que em sua pesquisa já percorreram um vasto caminho sobre o tema no qual me debruço e que utilizaram como base, principalmente filósofos que discorrem sobre o tema. Não podendo deter-me com a devida profundidade nas obras filosóficas precursoras deste movimento, e diante das limitações de tempo da própria pesquisa, adotei aqueles com um trabalho bem desenvolvido e que foram inspiradores para mim e deram-me palavras e emoção para seguir em frente.

Para que o conceito operacional a ser definido não incorra em repetições e erros “a compreensão histórica do conceito é fundamental para reconhecer a descontinuidade do conhecimento e as possibilidades de novas e diversas elaborações conceituais” (NÓBREGA, 2010, p.18).

O termo corporeidade surge na tentativa de superar o dualismo filosófico existente desde a antiguidade, que divide o ser humano em corpo e alma ou corpo e mente. Sendo assim, é preciso realizar um breve passeio pela história ocidental e buscar os períodos onde essa dualidade foi fortemente defendida, buscando refletir a partir do contexto histórico os pensamentos sobre corpo, mesmo que implícitos, até chegarmos as primeiras ideias sobre corporeidade.

Foi na Antiguidade, com os primeiros pensadores gregos que se deu origem a visão dualística do ser humano.

Sócrates, Platão e Aristóteles, apesar de não compartilharem das mesmas concepções sobre homem e mundo, tinham em comum a crença nas dicotomias: corpo e alma, corpo e mente. Apesar da cultura grega experimentar outras maneiras de expressão do corpo, como por exemplo, o corpo em sua totalidade nas artes e nos esportes, foi a dicotomia presente entre seus pensadores que passou pela história, atingindo desde Santo Agostinho e São Tomas de Aquino (perspectiva cristã) até Descartes (filosofia renascentista). (MONTEIRO, 2009, p. 9)

É com essa visão dualística que René Descartes inaugura a Idade Moderna com seu *Discurso sobre o Método*, em que estabelece as bases da busca pela verdade científica. Assim, o homem passa a buscar o conhecimento que seja capaz de explicar seu mundo físico e natural; uma verdade absoluta para suas questões. E o corpo com suas múltiplas sensações e emoções não é considerado confiável, pois suas dúvidas não podem ser respondidas seguindo-se o método proposto por Descartes.

Com o avanço das ideias modernas, das novas descobertas e invenções, o mundo é reconfigurado e uma revolução científica instaurada. Onde “os elementos cartesianos da dúvida metódica, da rejeição da autoridade e da ênfase na clareza, precisão e exatidão de uma ideia [...] estimulou o desenvolvimento de um espírito crítico e racional” (PERRY, 2002, p.294). Nesse momento de euforia intelectual, onde muitas ideias surgiram, e outras puderam ser confirmadas ou refutadas - após o longo período medieval que subjugou o ser humano, tentando controlar seus atos corporais, expressivos e pensamentos através da religião - é compreensível que essa nova oportunidade de expressar-se tenha se sobressaído. Assim, gradativamente, a faculdade mental, o conhecimento, a razão, são valorizados em detrimento da faculdade sensitiva, do corpo e suas emoções.

Esse apreço pelo conhecimento e suas dádivas materializáveis culminam em uma revolução industrial, emudecendo ainda mais o corpo. Máquinas e objetos a serviço da razão humana. E como afirma Dantas (2011), o corpo torna-se mais um objeto dentre tantos outros objetos a ser compreendido e dominado pela razão, sendo uma máquina móvel a serviço da mesma. E é essa visão de corpo instrumental que permanece nos dias de hoje, no campo científico, majoritariamente, mas também em práticas e discursos populares.

A corporeidade surge, então, como uma nova maneira de pensar o ser

humano; sob o viés da própria materialidade, o corpo - matéria sensível pela qual todas as experiências são vivenciadas. Tendo em vista os vários aspectos que o constituem, desde suas singularidades até seus constituintes históricos e sociais.

A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas. (NÓBREGA, 2010, p.35)

Esse novo olhar sobre o humano, surge a partir das reflexões de um dos filósofos mais utilizados em pesquisas sobre corporeidade, o francês Maurice Merleau-Ponty, que partiu da fenomenologia para pensar o corpo (SCORSOLINI-COMIN ; AMORIM, 2008). Sua visão de corpo, segundo Dantas (2011, p. 6) é que “o corpo não se reduz à dualidade sujeito-objeto; é um corpo movente, sexuado, expressivo, falante. O corpo funda as relações e as ações da pessoa com o mundo, pois o corpo, pivô do ser no mundo, adquire maneiras de ser em relação a um meio específico”. É através dessa materialidade (sensível) que o ser entra em contato com o mundo, e através do movimento que estabelece sua relação com o mundo e com o outro. Como movimento, compreendo que o mesmo deve ser dotado de uma intenção e expressão do ser, e que este não é, necessariamente, uma ação ou gesto, nem se reduz a deslocamentos de um corpo no espaço, mas podem ser de outras naturezas, como o pensamento e a linguagem falada.

O movimento no corpo não passa sem que tenhamos dele uma sensação e percepção; conceitos da área das ciências biológicas foram revisitados pelo filósofo francês, e através de uma atitude fenomenológica tornaram-se bases fundamentais para compreensão da corporeidade. Pois,

A análise clássica da percepção distingue os dados sensíveis e a significação, ao passo que a análise fenomenológica nos permite ultrapassar as alternativas clássicas entre o empirismo e o intelectualismo, entre o automatismo e a consciência. Essa perspectiva apoia-se num ponto fundamental : o movimento. Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo é confusa na imobilidade pois lhe falta a intencionalidade do movimento. (NÓBREGA, 2008, p.142)

É através das múltiplas formas do mover que a percepção cria e recria o significado do ser no mundo e da sua própria existência. Segundo Nóbrega (2008, p. 142), “na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo”. Sendo assim, a percepção de um mesmo estímulo não é a mesma entre as pessoas, pois cada uma possui uma história de experiências vivida e subjetividade diferentes entre si, capazes de criar inúmeras percepções sobre o estímulo ou acontecimento.

Do mesmo modo, uma pessoa diante de um mesma situação, em momentos distintos, não possui a mesma percepção sobre o ocorrido. Pois no tempo transcorrido entre as duas situações similares, o indivíduo já percorreu outros caminhos, viveu outras experiências, e ao deparar-se com a mesma situação, sua capacidade de interpretação e recriação possui novas ferramentas para interpretação do mesmo evento.

Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, este assume configurações variadas para cada acontecimento; assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturas e afetivos múltiplos. (NÓBREGA, 2008, p.144)

Assim, é possível perceber que o contexto no qual vive e se relaciona o indivíduo é agente primordial na constituição da corporeidade do mesmo e na sua forma de perceber e agir no mundo, pois modifica e é modificado por ele em uma relação mútua.

Ambas alertam sobre a impossibilidade de se pensar em corpo sem ambiente, pelo fato de ambos serem desenvolvidos em codependência. O corpo é produto de acordos entre diferentes informações do ambiente e transfere seu jeito de acontecer para outras instâncias de seu funcionamento. Ou seja, a ação criativa de um corpo no mundo recria os modos que o produziram, como uma onda que chega e parte, qualificada por favorecer e quebrar contatos. (GREINER, 2004; KATZ, 2005 apud BASTOS, 2014, p.144)¹

¹ GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2004; KATZ, Helena. **A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

Além da noção de sensação, percepção e contexto para a compreensão da corporeidade, mais um elemento deve ser acrescentado nessa apresentação: a presença do outro, que chamarei de *próximo*, por acreditar que no contexto do presente estudo essa palavra aproxima os que se relacionam e convida a um olhar afetivo e participativo sobre corporeidade. Pois são através das relações entre eu, o próximo e o mundo num tempo e espaço que se estabelece o contexto, berço da corporeidade. É com o próximo, que se estabelece vínculos afetivos e se vive o mundo; é no complexo dessas interações que a corporeidade se desenvolve.

Assim, forma-se a complexa teia da corporeidade onde indivíduo, contexto e o próximo em movimento, entrelaçam-se na construção do humano e do mundo. Como um pensar não mais, etéreo, mas também corporeificado.

Sendo assim, partir do século XX, com a explosão das novas possibilidades de viver, experimentar e, principalmente, conceber e conceituar o corpo, os estudos sobre corporeidade foram firmando-se no campo científico, instaurando um novo olhar diante da sociedade.

Nos vários estudos sobre corporeidade abordado em diversas áreas, aos quais tive acesso, é possível perceber que coexistem várias noções sobre corporeidade, que não se anulam necessariamente, mas mantém a essência fenomenológica em comum. E isso vem ao encontro do que afirma Nóbrega (2010, p. 36) :

Uma teoria da corporeidade deve estar atenta para a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitir, diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens, primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo multifacetado.

Por isso acredito na necessidade de elaborar um conceito operacional a partir das minhas pesquisas e vivências, para que a partir dele possa delimitar minhas reflexões. Não querendo com isso reduzi-lo, apenas focar para os propósitos deste trabalho.

A maior parte das pesquisas sobre corporeidade acaba por confinar-se ao campo da teoria e/ou da especulação. São poucos os que se oferecem uma reflexão sobre esse conceito a luz de uma experiência concreta, dada às dificuldades de se quantificar ou mesmo qualificar a corporeidade.

No entanto, recorrendo às teses fenomenológicas, é preciso reconhecer que o mundo vivido é anterior a qualquer teorização, mas é também ponto de partida para esse mesmo desafio. Enfrentar esse desafio teórico exige a busca por palavras, conceitos, imagens que possam configurar uma teoria da corporeidade; lembrando que conceitos, palavras e pensamentos também são gestos, produções da corporeidade. (NÓBREGA, 2010, p.37)

Assim sendo, após a pesquisa anterior sobre o tema e sobre as bases constituintes do mesmo, minha forma de abordar a corporeidade, nesse trabalho, será a partir do conhecimento do próprio corpo movente, de suas possibilidades de mover e interagir com o próximo, e do despertar da sensibilidade através de experiências múltiplas em dança.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O interesse pelo tema abordado neste trabalho – corporeidade – surgiu a partir da minha experiência em dança e em como passei a sentir e perceber meu próprio corpo, a relacionar-me com as pessoas e com os acontecimentos a minha volta, a partir das práticas corporais e reflexões teóricas propostas pelo curso de licenciatura em dança e através das práticas de dança em cursos livres que vivenciei nesse período. Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo investigar as possibilidades de se trabalhar a corporeidade através da dança no contexto escolar, por meio de uma proposta de ensino da dança como atividade complementar em uma escola de ensino fundamental.

Em consequência, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois se trata de um tema que ainda precisa de maiores investigações, uma vez que a maior parte dos estudos sobre a corporeidade não se dedica a examinar situações concretas do cotidiano, como proponho nesse estudo. Essa pesquisa é exploratória justamente por tentar colocar em prática um conceito amplamente discutido teoricamente como é a corporeidade. Do mesmo modo, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois pretende, através da descrição, proporcionar o conhecimento de uma certa realidade.

A partir dessas experiências, procurei neste trabalho construir uma abordagem para as minhas aulas de dança que despertassem em meus alunos uma aproximação com sua corporeidade, através da (re)descoberta do próprio corpo, das suas possibilidades e limites, bem como experiências sensíveis.

As aulas foram propostas com os objetivos acima descritos e após cada aula fiz um registro pessoal sobre o desenvolvimento de cada atividade e da receptividade dos alunos quanto às mesmas, as alterações e improvisações necessárias durante as aulas e como elas transcorreram. Sendo assim, os diários de campo que constituem o principal instrumento de coleta de informações. Neles, procurei costurar e identificar o quê da minha experiência pessoal influenciou e conduziu à preparação das aulas. Da mesma maneira, através da análise dos registros nos diários busquei compreender como esse processo alcançou ou não meus alunos.

Os registros das aulas foram escritos, em sua maioria, após alguns dias da realização da aula. Pois muitas vezes, o estresse e os inúmeros acontecimentos,

sejam as situações mais difíceis ou as mais harmônicas, deixavam-me muito inflamada negativa ou positivamente; então preferi deixar os dias transcorrerem para neutralizar as sensações e relatar minhas impressões sem tendenciosidade.

De acordo com o objetivo da pesquisa, aliado às leituras realizadas e às experiências práticas na escola, defini quatro temas para analisar os meus registros nos diários de campo: dança, contextura, relação com o outro e olhar sensível. A análise da informação deu-se, então, por meio de leituras reflexivas dos diários de campo.

3.1. CONTEXTO

Segundo Bastos (2014, p. 143), “os diferentes meios e contextos de uma sociedade podem ser compreendidos como a cultura que reúne diversos saberes que são transmitidos entre aqueles que ali convivem num determinado momento”, e essa interação contexto-indivíduo é um dos fios que tece a corporeidade. Essa relação é concomitante, onde um interfere no outro simultaneamente; não há como dissociá-los.

Pois,

Cada corpo, de seu jeito, abriga uma maneira de pensar, organizar e relacionar-se com o mundo que, no decorrer do tempo e de acordo com as experiências que sofre, vai modificando e especializando esse próprio corpo. Novos acordos vão sendo estabelecidos a partir da experiência, tanto do ambiente do corpo para o ambiente em que o corpo está envolvido como vice-versa. (BASTOS, 2014, p. 145)

O ser humano é reflexo do contexto familiar e social que o envolve, mas também é agente ativo nesses dois meios quando a partir de suas vivências comunica/expressa suas experiências aos próximos e age socialmente fundado nessas novas apreensões significativas.

Por isso, a importância de situar o leitor no contexto dessa experiência, pois cada elemento é participante ativo no processo do desenvolvimento da corporeidade.

Assim, busco nesse capítulo, descrever com o máximo de detalhes esse contexto: desde a escola, o projeto, espaços utilizados para as aulas, a turma e o entorno da escola (a comunidade). Além disso, considero importante colocar-me

como uma das peças que desse contexto, relatando minha própria experiência em dança como bailarina e docente, pois também sou um elemento participativo quando interajo com os meus alunos e compartilho com eles minhas experiências.

Assim, busco estabelecer os “fios” que teceram esse processo na busca sobre a corporeidade durante essa pesquisa.

3.1.1. A Comunidade

A escola localiza-se na denominada COHAB CAVALHADA, na Rua Romeu de Vasconcelos Rosa, nº10 - no bairro Vila Nova, zona sul de Porto Alegre. Uma região de poucas ruas, com ruas estreitas e pouco assistidas em saneamento básico.

Composto por pequenas e humildes casas, prédios descuidados e pequenos comércios informais vivem os alunos participantes do projeto. Onde no caminho da escola é preciso desviar de buracos, dos esgotos e também do tráfico.

Sim, o bairro é conhecido e com frequência visitado, pela brigada militar devido ao tráfico de drogas, que ocorre também a luz do dia. Com abordagens em ambiente aberto, toque de recolher e troca de tiros, é preciso muito empenho para sair de casa e ir à escola.

Na maioria dos dias não ocorrem eventos perigosos, o mais é comum é a convivência com viaturas policiais e abordagens dos mesmos em ambientes abertos.

Nesse contexto hostil, ainda assim, a maioria dos participantes do projeto vão e voltam para as casas sozinhas e sozinhas, sem acompanhamento dos responsáveis.

Por isso, dentro de sala de aula é possível perceber comportamentos de retraimento para uma suposta defesa, agressividade como uma forma de proteção e dificuldade de aproximação, pois para um contato mais profundo com alguém é necessário abrir-se, e nesse contexto, confiar nem sempre é a melhor opção.

3.1.2. O Projeto FECI

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) propôs, em 2006, a Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME), que contemplaria atividades no turno

inverso. Para ampliar e qualificar a proposta de ensino integral foi prevista parcerias com instituições através de convênios. Dentre os convênios estabelecidos, o de maior amplitude geográfica e numérica, é a Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI), que atua em 36 escolas de Ensino Fundamental para o desenvolvimento de atividades de letramento, numeramento e ludicidade, ampliando a jornada escolar em três horas diárias. Porém, em algumas escolas, como na Neusa Brizola e Ana Íris do Amaral, o turno inverso tem duração de até 5 horas e 30 minutos. A SMED possui outros convênios estabelecidos, cada um com suas especificidades, mas com o mesmo objetivo: a educação integral.

No trabalho o foco será a parceria com a FECI, que possui suas próprias diretrizes para a atuação de seus profissionais, que são as seguintes:

Atividades teóricas e práticas de formação integral complementar para crianças e adolescentes das escolas; desenvolvimento de um processo pedagógico visando o crescimento pessoal e social da criança/adolescente; protagonismo da criança e do adolescente e sua percepção do mundo como sujeito de direitos e de deveres; articulando com família, comunidade e escola; parâmetro de letramento, matemática e lúdico com foco complementar no processo educativo (FECI, 2014).²

O projeto ocorre na própria escola em que o aluno estuda no turno regular e caracteriza-se pela rotatividade dos alunos nas três oficinas anteriormente citadas, cada uma com uma hora de duração. Cada escola é responsável pela matrícula e organização das turmas, bem como providenciar todo o material físico necessário para a realização das oficinas, espaço adequado e a alimentação necessária durante as atividades. A escola também pode optar por uma oficina lúdica específica, pois dentro do projeto esse espaço é reservado às artes e ao esporte, que seja adequada ao contexto da escola, a disponibilidade de materiais especiais e espaço físico.

3.1.3. A Professora

Acreditando nas palavras de Pereira (2008, p.164), que diz que:

² FECI – Fundação de Educação e Cultura do Esporte. **Cidade Escola**. Disponível em: <<http://www.feci.org.br/index.php/projetos/cidade-escola>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

Não podemos dissociar a singularidade da pessoa do educador, sua história de vida e sua atuação profissional. São fios que tecem uma totalidade. Sua formação profissional, os rituais acadêmicos vividos, suas transformações pessoais, a aquisição de novos saberes irão enriquecendo a trama desse tecido que se constrói ao longo de sua vida.

Relato nas linhas abaixo minha trajetória de vida e de dança, a fim de que o leitor juntamente comigo, possa participar inteiramente dessa descoberta pessoal que visa contrapor minhas vivências e experiências com a minha prática docente.

Nasci e cresci até os 16 anos de idade em Fortaleza/CE, filha de uma gaúcha e um cearense. Meu primeiro contato com a dança foi no ambiente familiar, nos encontros de domingo que a família de meu pai fazia com frequência. Cresci vendo meus tios e tias dançarem forró juntos, dançarem com as crianças e insistirem para que dançássemos sozinhas também, era natural.

Simultaneamente, quando entrei para escola de educação infantil Vivências Infantis em 1996, aos 4 anos de idade, tive a oportunidade de ter aulas de dança regulares. Não consigo ter fortes recordações dessas aulas ou apresentações, apenas de algumas atividades e da professora. Saí da escolinha aos 6 anos de idade, e a partir deste momento a dança ficou restrita ao espaço do meu quarto ou em brincadeiras com as amigas.

Em 2008, mudei-me para Porto Alegre com minha mãe e em 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem nenhuma noção teórica ou técnica específica em dança. A partir deste momento, eu seria apresentada a um novo mundo, a uma nova linguagem e novas formas de ver e compreender as coisas, através do meu corpo e dos sentidos que o habitam.

Dentro do currículo da própria graduação experimentei dança clássica, dança contemporânea, danças populares e danças folclóricas brasileiras, danças tradicionais gaúchas, composição coreográfica.

Em 2010 entrei para a Escola Livre de Dança, uma iniciativa do Centro Municipal de Dança de Porto Alegre, onde gratuitamente fiz aulas de ballet e dança contemporânea. No ano seguinte ingressei no Grupo Experimental de Dança da Cidade, onde diariamente fazia aulas de dança todos os dias pela manhã, como contato-improvisação, dança contemporânea, educação somática, *axys silabus* entre outras. Nesse mesmo ano também fiz aulas de jazz. Em 2012, dancei no grupo

TCHE/UFRGS, um grupo de danças tradicionais gaúchas e folclóricas internacionais. Em 2013, entrei para o Grupo Laços – Dança de Salão Contemporânea, onde tenho aula de preparação física, ballet e dança de salão.

Como docente, além das experiências adquiridas nos estágios obrigatórios do currículo do curso, fui monitora de dança no projeto Mais Educação na escola Álvaro Alvim, localizada na periferia de São Leopoldo, no ano de 2012. Também tive a oportunidade de ser bolsista no Centro de Estudos de Lazer e Atividade Física do Idoso (CELARI) na própria universidade, onde atuei como professora de dança para este público específico. Além destes, como bolsista de iniciação científica pude participar diretamente do projeto Dança como Método de Reabilitação para Pacientes de AVC, coordenado pela professora Aline Haas, onde em alguns momentos foi-me dada a oportunidade de ministrar as aulas de dança em decorrência da ausência da professora titular, Silvia Wolf.

Trago nas palavras acima minha própria experiência em dança e com a dança como parte indissociável das relações entre os envolvidos neste trabalho, pois acredito que as relações e o que emergem delas só ocorrem por que os envolvidos são quem são. Dentro da realidade e da rotina escolar, minha presença, com minhas ideias e convicções sobre dança, arte e vida interferem direta e indiretamente nas relações estabelecidas.

3.1.4. A Escola

A escola em que se desenvolveu a pesquisa deste trabalho é a EMEF Leocádia Felizardo Prestes, localizada na COHAB/CAVALHADA em Porto Alegre, onde atuo como educadora social pela FECI, na área do lúdico, tendo como especialidade o ensino da dança.

Dentro dessa escola o FECI é um projeto extraclasse para a ampliação da jornada escolar, e entre as aulas do projeto e as aulas regulares o aluno necessita voltar para casa.

A participação no projeto não é obrigatória, sendo assim os alunos precisam querer participar e inscrever-se no mesmo, garantindo sua vaga. O que muitas vezes motiva os alunos à adesão do projeto é a possibilidade de encontrar os colegas e amigos, e nem sempre as atividades oferecidas. Como a escola é atendida por outros projetos simultaneamente, muitas vezes há rotatividade de

alunos entre os projetos e entrada de outros alunos no projeto da FECl. Assim, nem todos os alunos do projeto participaram integralmente dessa pesquisa, e em muitas propostas não dei continuidade por que a turma já tinha outras características e interesses de acordo com alunos que haviam saído ou entrado na turma.

Nesta escola o FECl possui um diferencial, disponibilizando somente 2 educadores sociais para a jornada escolar ampliada, onde só é possível o atendimento de duas turmas simultaneamente; cada aula com duração de 1h30. Nesta escola o quadro funcional do FECl é menor por a escola ser pequena e também possuir um pequeno número de alunos; bem como, a mesma já ser assistida por outros projetos do Cidade-Escola tais como: Projeto Social Futebol Clube (PSFC), projeto de ginástica rítmica, Calábria - saberes da esperança e Calábria - construindo futuros e AABB Comunidade.

O PSFC e a ginástica não têm aulas diariamente, apenas duas vezes por semana, então é possível que os alunos matriculem-se tanto no PSFC/ginástica quanto no FECl, com isso o aluno falta às aulas do FECl nos dias do outro projeto, e o processo de aprendizado e da própria pesquisa fica fragmentado e com lacunas. Os outros dois projetos possuem atendimentos a partir das 7h30min da manhã com transporte até o local onde se desenvolvem as atividades, e em alguns casos os alunos matriculam-se no FECl ou em outro projeto, até abrir uma vaga nesses outros dois projetos, que oferecem um diferencial para os pais que são o início do turno mais cedo e transporte seguro até o local. Por isso a rotatividade dos alunos durante o desenvolvimento da pesquisa.

As turmas atendidas pelo FECl são compostas por alunos de mesmo ciclo, mas de turmas e idades diferentes, ou seja:

- Alunos de A20 e A30 com idades entre 7 e 9 anos podem matricular-se na turma de FECl 1
- Alunos de B10 e B20 com idades entre 9 e 13 anos de idade podem matricular-se na turma de FECl 2.

As aulas do projeto ocorrem das 9h às 12h e as turmas revezam-se entre as atividades de dança e letramento/numeramento. Cada uma dessas turmas tem aulas de dança durante 1h30 todos os dias da semana. Como as motivações dos alunos são variadas em relações as aulas e também para unir e socializar as turmas e promover a interação entre as diversas idades, acreditando na importância disso como ferramenta no desenvolvimento da corporeidade; em algumas aulas, o horário

destinado a aula de dança era alternado com atividades lúdicas no pátio, ao ar livre. Pois como expliquei anteriormente, sou educadora social na área do lúdico. A turma escolhida para a realização da pesquisa é a turma FECl 2 por ter iniciado as atividades desde o início do ano letivo. Essa turma é composta por meninos e meninas de diversas turmas (B11, B12, B21, B22 e B23); o número de alunos varia durante o ano, e dependendo do número de faltas sem justificativa as vagas são remanejadas para alunos que estão na lista de espera.

3.1.5. Espaços e recursos

A escola possui três salas disponíveis para uso do projeto. A sala 9 é uma sala de aula convencional composta por mesas e cadeiras, quadro negro e piso de *parquet*, de tamanho médio; a sala 12 é uma sala pequena, com piso de madeira, possui quadro negro, 2 armários, ventiladores e mesas coletivas. A terceira e última sala é o auditório, bastante espaçoso, com piso de madeira, possui ar condicionado, tatames, 2 mesas compridas, um *jump*, colchão para prática de ginástica, e inúmeras cadeiras brancas de plástico – que ficam empilhadas encostadas em uma parede. Esta sala é compartilhada durante a semana com o projeto de ginástica rítmica que ocorre na escola duas vezes por semana, ou seja, as aulas de dança ocorreram segundas, quartas e sextas enquanto nas terças e quintas, utilizávamos a sala 09, pois o auditório era utilizado pelo projeto da ginástica.

É perceptível como cada espaço influencia na dinâmica das aulas. No decorrer dessa investigação pude perceber as instabilidades e os benefícios que cada sala de aula gerava. As aulas que ocorreram no auditório sempre foram aulas mais produtivas, onde a capacidade de concentração era maior, dificilmente havia brigas físicas. As aulas fluíam com mais naturalidade. Porém, quando os alunos sabiam antemão que iríamos ter aula na sala 09 sempre começavam a reclamar e já entravam mal-humorados no local. As aulas nessa sala acabavam por ser mais instáveis e o comportamento dos alunos mais agressivos. Pelo menor perímetro da sala, facilmente ocorriam agressões físicas nesse espaço e logo a aula tornava-se apenas um período para restabelecer os ânimos e apaziguar conflitos.

3.1.6. A Turma

Como comentado anteriormente a turma estudada era composta por meninos e meninas das turmas de B10 e B20, variando de idade entre nove e 13 anos. De início, tinha um número quase igualitário entre meninas e meninos, porém havia mais meninas. No decorrer do semestre, esta proporção foi-se alterando e o número de meninos diminuiu, permanecendo as meninas em maior número durante as aulas.

Neste ano, a maioria dos alunos eram novos no projeto, ou seja, esse era o primeiro ano deles no FECl e com contato deles com aulas regulares de dança.

Durante a pesquisa, houve muita rotatividade de alunos, ou seja, durante a muitos abandonaram o projeto e outros entraram, além daqueles que retornaram depois de um longo período de afastamento. Assim, a dificuldade de estabelecer um vínculo de turma foi um grande desafio da pesquisa.

A turma apresentou-se, desde o início, bastante agressiva: agrediam-se, repeliam toques ou aproximações entre mim e os próprios colegas. E por mais alunos novos que entrassem ou saíssem essa característica se manteve muito forte durante a maior parte do processo.

O combate à violência entre eles, seja verbal ou física, tornou-se um dos objetivos da pesquisa. Pois certamente, sem superar ou modificar essa situação não conseguiria avançar com os outros objetivos.

3.1.7. O Pátio

“*Sôra, vai ter pátio hoje?*” Essa é sem dúvida a frase mais ouvida durante a semana de aulas. Sempre tem um ou outro aluno que durante o café da manhã chega e nos faz a fatídica pergunta.

Todos os alunos das duas turmas do projeto, em algum momento do dia ou da semana, nos pedem uma oportunidade de brincar livremente no pátio. E dependendo das variações climáticas da semana, cedemos alguns períodos para o lazer.

No início, eu não gostava de ceder meus períodos de aula para o pátio; pois considerava improdutivo, um ócio desnecessário, além do que era muito mais divertido ficar dentro de uma sala de aula ensaiando e criando novas coreografias do

que correndo pelo pátio, brincando e conversando com os amigos. Eu de fato acreditava que para que a própria pesquisa seguir fidedigna a minha ideia original não era possível que eu abdicasse dessas aulas, e sempre sentia-me tolhida como professora nessas ocasiões. Foi um processo longo, o de redescobrir as produções de sentidos e sentimentos nos momentos livres dos meus alunos, e perceber que era exatamente nesses momentos de lazer que eu conseguia outras formas e outros caminhos de me aproximar deles, o que às vezes não conseguia em sala de aula por focar demais minhas energias em colocar o plano de aula em prática. Sendo que para que o próprio plano de aula tenha condições de acontecer, é preciso antes focar no olhar e no contato com o aluno. Com o passar do tempo, com minhas reflexões e conversas com minha companheira de projeto, fui desapegando-me um pouco da rigidez ao qual eu tinha me colocado e colocado meus alunos.

Foi nesse meio tempo que reinventei a ideia do pátio. Como o projeto é realizado diariamente, e de acordo com as diretrizes todos os dias os alunos deveriam ter aulas de dança, durante os 5 dias da semana; encontrei uma saída para amenizar o relacionamento dos alunos com o espaço das aulas que ocorriam na sala 09 e estabelecemos um acordo: Nos dias em que as aulas ocorressem na sala 09, dividiríamos o período e na primeira metade teríamos aula de dança normalmente, enquanto a segunda metade seria de atividades recreativas livres no pátio da escola. Assim, para os alunos, as aulas na sala 09 tornaram-se mais suportáveis e amenas de discussões e brigas, em prol do bem comum de todos poderem ir ao pátio.

Obviamente, nem todas as aulas na sala 09 e os momentos de pátio foram os mais pacíficos; em muitas vezes o acordo por parte dos alunos não era cumprido e seguíamos com as aulas de dança até a troca de período. Porém o mais importante a ressaltar desse ponto foi o meu desapego com os planos de aula e a nova forma de aproveitar das situações improvisadas para gerar novas propostas, quando não íamos ao pátio.

3.2. PRIMEIRA AULA

Para a elaboração do meu plano de trabalho decidi utilizar na primeira aula algumas atividades que pudessem servir-me como um “termômetro” da turma,

verificando o entrosamento entre eles, a disponibilidade à participação, inibição ou desinibição deles e as referências de movimentos que possuíam.

Nessa primeira aula, que ocorreu no auditório da escola, trouxe para a primeira atividade uma dança de origem havaiana de simples execução que utilizava movimentos repetidos: o que é feito para um lado é repetido para o outro e o que é realizado no deslocamento a frente é repetido no deslocamento para trás. Escolhi essa dança pela facilidade de utilizá-la em uma aula sem conhecimentos prévios, bem como, saciar o desejo de movimento com o qual os alunos geralmente chegam para o primeiro dia de uma aula de dança.

Como decidi iniciar a aula pelo movimento, fiz uma recepção mais calorosa e já pedi que se posicionassem a fim de conseguirem me ver, pois se a aula era de dança, era por ela que iríamos começar. Timidamente foram se organizando e encontrando um local na sala para a realização da atividade. Apesar, da inibição inicial, natural em um primeiro encontro/aula, todos os alunos participaram. Pela facilidade da coreografia, o ritmo foi agregando e envolvendo-os até o final.

Posteriormente propus uma conversa sobre o que eles entendiam por dança e pude perceber as expectativas em relação às aulas e o que permeia o imaginário deles quanto à dança. Das respostas compartilhadas, as referências de dança foram “mexer o corpo na música”, “danças da TV”, “funk”, “hip hop”, “sertanejo” e “pagode”. Depois dessa discussão, apresentei como seriam as nossas aulas e depois estabelecemos as normas de boa convivência para a prática de uma aula de dança.

A atividade seguinte foi proposta em roda. Pedi que cada um, ao se apresentar para a turma, escolhesse um movimento para representasse seu nome. Iniciei a atividade por mim para demonstrar e seguimos o percurso do círculo. Notei que a maioria se negou a dar a mão para alguns colegas, mesmo que fosse somente para organizar a roda. Os primeiros foram mais tímidos, porém no decorrer da atividade todos já estavam brincando e se divertindo.

Após essa primeira experiência de improviso e também de experimentar o movimento do outro, aumentando seu repertório, separei a turma em grupos e propus uma atividade de composição coreográfica. Cada grupo deveria sortear uma parte da casa (quarto, sala, banheiro, lavanderia, sala) e criar uma sequência de movimentos utilizando movimentos que as pessoas geralmente realizam nesses espaços. Estimulei os grupos dizendo que a brincadeira era similar a anterior e que eles só precisavam escolher os movimentos e uni-los em uma ordem. Senti que

todos ficaram um pouco tímidos com a proposta, mas seguiram e terminaram a atividade. Ninguém desistiu. Passei de grupo em grupo ajudando-os e estimulando.

Para última parte da aula, sentamos em círculo no chão e conversamos sobre a relação público-artista. Qual a diferença entre os dois? Os comportamentos de cada um? Quando somos um, e quando somos outro? Depois disso, propus que cada grupo apresentasse sua sequência de movimentos para os colegas, que respeitosamente deveriam posicionar-se sentados uma ao lado do outro para contemplar as apresentações. E ao final, cada grupo deveria ser aplaudido pelo esforço e coragem de mostrar-se e expor suas ideias. Com um pouco de resistência e vergonha todos apresentaram, mas ainda houve entre eles piadas e chacotas quanto às apresentações, e nem todos bateram palmas como combinamos após a conversa.

Nessa primeira aula pude perceber que os alunos, apesar de conhecerem-se das aulas regulares no período da tarde, não tinham muito entrosamento. Nas atividades de grupo percebi a timidez entre eles para criar e apresentar algo aos colegas; como também alguns insultos durante as atividades. Vi pouca vontade de inventar ou criar algo, pois depois da dança, em que eles apenas tinham que copiar os meus movimentos, tive que insistir e encorajar a todos, em todos os momentos para se permitirem a arriscar algum movimento.

Foi possível perceber a sensação de conforto e segurança na atividade em que eu, professora, guiava e mostrava o movimento e o desconforto e timidez diante das propostas de criação. O fato de entre eles existir muita violência verbal e física, certamente contribui para o retraimento diante da possibilidade de expor uma ideia ou movimento. Senti, com esta aula, que meu maior desafio seria criar um ambiente acolhedor e uma aproximação entre eles, para depois começarmos a dançar...

4. CAMINHOS E CAMINHADAS

“Você me pergunta aonde eu quero chegar, se há tantos caminhos na vida...”

(Raul Seixas).

Com esse panorama da turma desenvolvi um primeiro esboço de atitudes, afetos e atividades, que julguei necessários para nossa caminhada rumo à vivência da corporeidade.

Desde o início da pesquisa meu objetivo era construir com a turma vivências significativas através do corpo movente e expressivo, criar laços entre os participantes desse processo e promover um novo olhar sobre o mundo através da dança. Pois,

[...] a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas. (NÓBREGA, 2010, p.35)

Então, para que esse desejo fosse concretizado percebi durante a prática que era necessário criar momentos e atividades que promovessem uma relação com o próximo para fortalecer o sentimento de pertencimento à turma. Pois somente com colaboração e respeito seria possível uma atmosfera para desenvolvimento de outras propostas.

Também senti necessidade de lhes apresentar outras formas de dançar, além de passos e técnica tão ansiados. Pois vivenciar a dança como expressão e comunicação através do corpo primeiramente nos impõe inventar e nos conhecer em movimento, voltando nossa consciência e atenção para si. Visto que,

[...] na ação de dançar, consciência e pensamento, corpo e movimento se encontram como unidades inseparáveis: consciência e corpo fundem-se nessa existência dançante. (MARQUES et al., 2013, p. 248)

Posteriormente, apresentei-lhes alguns movimentos codificados e habilidades físicas necessárias a qualquer estilo de dança. Essa etapa era constituída pela livre

experimentação com correções ou dicas apenas no sentido de auxiliar o aluno a realizar o movimento com mais fluidez, não buscando uma forma ideal.

Por fim, era necessário ampliar nossa convivência e nossas ideias e reflexões sobre dança e afins em outros momentos, em outro ambiente, sustentado mais em conversas do que instruções. E assim criei aulas diferenciadas que tinham o intuito de nos fazer escapar da rotina, buscando outras formas de interação e expressão.

Assim, relato abaixo os caminhos para uma relação com o próximo, com a dança e com o algo a mais.

4.1. RELAÇÃO COM O PRÓXIMO

Como parte da apropriação da corporeidade está no relacionamento com o próximo, era necessário investir tempo, atividades e conversas para que os alunos pudessem relacionar-se. Pois, como aponta Nóbrega (2010, p.87):

Na fenomenologia do corpo apresentada por Merleau-Ponty, podemos perceber a afetividade não apenas como mosaico de estados afetivos, prazeres ou dores fechados em si mesmos, mas como um modo original de ser e estar no mundo; portanto, como uma dialética dramática de um corpo em direção a outro corpo.

No contexto dessa prática, a dialética dramática apresenta-se mais concretamente no momento da aproximação física entre os alunos, onde o aflorar de seus estados afetivos, promovia uma reação corporal ou verbal, geralmente na direção contrária da aproximação (agressão ou insulto), num movimento de recolhimento de si.

Assim, vi a necessidade de traçar um caminho onde essa “dialética dramática de um corpo em direção a outro corpo” ocorresse de forma menos dramática, expansiva gradualmente, e não como uma exigência.

Esse seria meu maior desafio e objetivo: promover a criação de laços afetivos e parcerias. Por que, como entender o que nos cerca, se não há um esforço para compreensão do meu semelhante? Quando eu procuro conhecer o próximo também exercito o autoconhecimento. Sob essa perspectiva, explanarei minhas abordagens em sala de aula.

Com esse desafio iminente, minha primeira abordagem foi a criação de uma *atividade de preparação*, que ocorreria todos os dias em todas aulas, promovendo

gradativamente essa aproximação. Essa atividade consistia em cumprimentar todos os colegas da turma antes de iniciarmos nossa aula de dança. Ao som de uma música, eles deveriam circular pela sala em silêncio, sem encostar-se nos outros e cumprimentar o colega com: uma piscada de olho, balançando a cabeça, acenando, fazendo uma pose, com caretas.

Esse momento foi proposto para ser um reconhecimento da presença do próximo nesse espaço comum. Promovendo a comunicação e acolhimento entre nós (pois participei do processo).

Posteriormente, fui introduzindo nesse cumprimento um diferencial: o toque. Onde as partes do corpo escolhidas por mim deveriam tocar-se como em um aperto de mão e claro, eles poderiam inventar a forma que quisessem para isso. Então usei o cotovelo, ombro, braços, pés, joelhos, quadril, costas, “bumbum³”, barriga, cabeça, bochecha, aperto de mão e por fim o abraço.

Segui nesse caminho a fim de criar condições para aproximação física que seguiria a seguir em aula, a união de todos através das mãos, formando um círculo, para a realização do alongamento inicial da aula.

Todo o processo dessa atividade durou cerca de dois meses. Não eram em todas as aulas que todos se cumprimentavam, muito menos amigavelmente, mas havia ali o ESPAÇO, o TEMPO e a oportunidade para que isso acontecesse. Procurei respeitar e não pressionar esse momento. Por vezes o cumprimento era quase um insulto mudo e distante. Mas ainda assim, um olhar, uma interação. Pois a ideia era não dar espaço para ignorar a presença do colega.

A diferença de entrosamento com a qual os alunos iniciavam a aula depois dessa atividade foi perceptível com o passar dos dias e semanas de prática. Não que essa atmosfera fosse duradoura e evitasse conflitos durante a aula. Mas o hábito de olhar e interagir a sós com alguém e, conseqüentemente, ser olhado e cumprimentado aliviou a atmosfera de estresse que existia no início das aulas.

Dentro da estrutura de aula proposta, os alongamentos e mobilização articular para a preparação corporal eram feitos em círculo, e então já começávamos com o desafio de eles darem as mãos para formarmos nossa roda. Para esse contato ainda tinham restrições, sempre ocorrendo alguma discussão no início da aula por causa disso. Mesmo após a atividade de preparação, que envolvia cumprimentar o

³ Conservou o termo usado em aula.

colega, chegava o momento de dar as mãos, a resistência ao toque retornava. Havia sempre alguém que não estava disposto a dar as mãos.

Como relatei anteriormente, esperava que, com o avanço nas formas de cumprimentar da atividade de preparação, eles se sentiriam mais confortáveis para a formação do círculo de mãos dadas. Mas não. Na aula do cumprimento com o abraço (a última etapa dessa atividade), dar as mãos para o círculo foi fácil, porém na semana seguinte descobri que ainda havia resistentes.

A atividade preparatória do cumprimento foi boa e atingiu seus objetivos com a maioria dos alunos que passaram a integrar o círculo de mãos dadas com mais facilidade. Porém, eu queria entender e encontrar alternativa para incluir aqueles que ainda não se sentiam confortável com o aperto de mão.

Como a aproximação numa atividade ocorria com menos resistência do que em outra? Como colegas que antes haviam se tocado não conseguiam dar as mãos por breves segundos?

Pereira (2008) afirma que as atividades expressivas e lúdicas mobilizam corpo e psique de forma integradora. Esse tipo de atividade tem como premissa a sensação, e, como afirma Nóbrega (2010), é a partir dela que emerge a consciência para a apreensão do novo; a isso a teoria da corporeidade chama de percepção.

Esse contato [corpo e psique] se faz, na maioria das vezes, de forma efêmera, mas mesmo sendo fugaz, permite-nos novas percepções, um maior conhecimento de nós mesmos e possibilidades de mudança. (PEREIRA, 2008, p.161)

Assim, no caminho para a vivência da corporeidade a suplantação da antiga dicotomia corpo e mente ocorre lentamente, através desses *contatos efêmeros* suscitados por atividades lúdicas e expressivas que geram sensação, mobilização da consciência e consequente aquisição de novas percepções de si, do próximo e do mundo.

Então, a resistência de alguns ao toque mesmo após a atividade de preparação que envolvia o toque entre si, demonstra essa efemeridade. Esses momentos efêmeros e suas percepções vão construindo um novo conhecimento de si e também do outro, que com a prática, conduz a uma mudança de comportamento naquela atividade proposta. Mas para o deslocamento desse aprendizado para outra tarefa, mesmo que similar, a mudança tem que ter sido incorporada.

Essa reflexão acima foi compreendida durante o processo de forma empírica, e somente depois vim a costurar essa vivência com a teoria.

Ainda na busca de transpor a mudança para a nova atividade, apenas insistia e esperava que os resistentes se rendessem e dessem as mãos para então começarmos a aula. Mas percebi que essa estratégia talvez não fosse a melhor. Pois com ela, era como se eu estivesse satisfeita com aqueles que conseguiram melhorar sua atitude pelo caminho que propus e dissesse aos outros que estes deveriam se encaixar de qualquer jeito agora. Sentia-me contraditória com tal atitude, pois não estava respeitando o tempo individual dos que não incorporaram a mudança no prazo estipulado pela a atividade de preparação.

Uma proposta educativa expressiva, propiciando o encontro do sujeito consigo mesmo, pode permitir a descoberta de limites e possibilidades. O processo, naturalmente, tem ritmos e resultados diferenciados, dependendo da forma como cada um seja tocado pelas atividades, das situações vivenciadas ao longo da sua vida, mas as possibilidades de crescimento e reorganização interna existem. (PEREIRA, 2008, p.162)

Depois de dois meses observando e questionando minha conduta, propus um jogo: a onda de energia. Se as brincadeiras e o desafio chamam à participação, lancei esse desafio, buscando atingir os resistentes e reforçar esse contato entre os outros. Todos de mãos dadas deveriam levantar e abaixar ombro, cotovelo e punho sequencialmente, formando uma “onda” que chegaria ao colega e esse deveria receber com um braço e passar com o outro. Assim víamos a onda passar por todos nós antes de iniciarmos o alongamento.

Essa proposta instigou muito a turma, primeiro pela concentração que exigia por causa da dissociação das articulações e pelo efeito visual que causava. No início nossa onda era mais lenta e nosso objetivo era aumentar a velocidade e a qualidade da onda com o decorrer das aulas; assim eles passaram a dar a mão com mais facilidade. Hoje compreendo que o sucesso dessa atividade para atingir meu objetivo foi o fato de ela gerar múltiplas sensações.

Permaneci nessa proposta por duas semanas e depois percebi que nem sempre precisava pedir que os alunos dessem as mãos, pois quando pedia para iniciar eles já iam se organizando e caso houvesse alguém que não queria dar a

mão eventualmente para alguém, percebi que sempre tinham colegas que se habilitavam a sair do seu local e preencher aquele espaço vazio e unir o círculo.

Além dessas propostas iniciais, trouxe um jogo de concentração bem divertido, que foca no olhar e na atenção ao colega. Chama-se ZIP-ZAP, e a brincadeira consiste no movimento de uma mão escorregar pela outra, como se pegasse e passasse algo rapidamente. Na nossa brincadeira passávamos energia para os colegas, como um combustível para a aula. Na brincadeira é necessário dizer ZIP ao passar para quem está exatamente do nosso lado, e ZAP, quando passamos a energia para qualquer outra pessoa do nosso círculo. O objetivo é trabalhar o estado de atenção, foco e coordenar palavra e ação.

Inicialmente, foi difícil manter o fluxo da brincadeira por que muitos não tinham paciência e perdiam rapidamente o foco de com quem estava a “energia”, mas com o passar das semanas e a repetição da atividade, eles foram adquirindo as habilidades necessárias e a brincadeira passou a durar mais e a ganhar fluxo.

De todas as coisas o que mais aproxima crianças são as brincadeiras, e para isso, os últimos momentos das aulas eram dedicados à brincadeira nos primeiros meses. Brincadeiras tradicionais como pic-cola, estátua, pega-pega, salada de frutas, cobra-cega e outras que eles traziam, fizeram parte da nossa rotina de aulas no início. Deixava-os livres, apenas observando e cuidando caso algo saísse do controle: o que nunca aconteceu nesses momentos. Em algumas brincadeiras, brinquei junto, vivenciando o momento com eles.

Somente depois introduzi atividades mais brincadas no início das aulas, depois de associar esses momentos finais à participação efetiva entre eles e com poucos conflitos.

Após o processo das atividades de preparação, onda de energia e alongamento, os inícios das aulas eram bem mais tranquilos e com o tempo fui arriscando algumas propostas, como alongamento feito em dupla e massagens. A resposta foi surpreendente, pois nas ocasiões que propus esse tipo de atividade os alunos receberam muito bem a proposta e concentraram-se na experiência corporal. Então passei a alternar os alongamentos tradicionais com mobilizações articulares em dupla.

Nos últimos meses foi possível introduzir no relaxamento final uma massagem em dupla, que primeiro ocorreu somente na região da cabeça e pescoço, com os

alunos sentados. E nas aulas seguintes, nem sempre consecutivas, fui incluindo a massagem dos braços e mãos, pernas e pé, e alternando para a posição horizontal.

Por fim, nos últimos meses incluí atividades de acrobacias de solo para trabalhar a relação do fator peso de si e do outro em apoios e posições de equilíbrio, entre um ou mais alunos, e proporcionar momentos de entrega, confiança e segurança entre eles.

Esses foram os momentos de maior colaboração e participação entre eles, e eu basicamente auxiliava e corrigia posturas. Mas só atingi esse estado de colaboração e concentração nas propostas e atividades apenas nas últimas semanas de aula, antes das férias.

Um período curto de aulas iniciadas e finalizadas sem interrupções por brigas ou xingamentos, sem deboches, e com disponibilidade de experimentar. E aqui não faço avaliação se foram aulas envolventes ou não, mas havia muito mais dedicação por parte deles envolvida nas propostas.

4.2. CAMINHOS DE DANÇA

Os caminhos a seguir trazem muito de minhas experiências e vivências em dança no qual só identifiquei a partir das leituras dos diários de campos. As estruturas e estratégias que estabeleci durante o processo ensino são consequências dessas minhas apropriações e incorporações de vivências. Assim busco apresentar minhas propostas dançantes, refletir sobre as consequências desse cruzamento de aprendizado e ensino, e as novas apreensões desse processo.

Da prática, adveio minha preocupação em estabelecer um ambiente e uma rotina para a aula, para que a partir de então os alunos pudessem voltar sua atenção ao próprio movimento. Durante a pesquisa procurei criar estruturas para as aulas, variando os exercícios e atividades, mas mantendo a estrutura. Claro, que com o decorrer do desenvolvimento dos alunos e da adaptação ou não dos mesmos àquelas estruturas, algumas coisas foram sendo reorganizadas, mas sempre buscando essa estrutura, flexível.

A estrutura proposta buscou proporcionar aproximação entre os participantes, aquisição de habilidades motoras para dança, associação ritmo-movimento,

sensibilização artística, desenvolvimento do ato criador, e a exploração de alguns fatores do movimento propostos por Rudolf Laban⁴: tempo, peso, espaço.

A partir do que encontrei na primeira aula optei por ampliar o repertório de movimento trazendo sequências de movimentos para que eles pudessem reproduzir e assim sentirem-se mais seguros para aos pouco introduzir novas propostas. Isso me lembra minhas primeiras aulas de dança contemporânea, na qual a repetição de uma mesma sequência em todas as aulas foi gradativamente dando-me oportunidade de sentir e perceber os caminhos que meu corpo fazia.

As sequências eram de deslocamentos, que trabalhavam a lateralidade e as direções frente e trás, bem como a dissociação das partes superior e inferior do corpo. Descobri que essa minha proposta seguia uma lógica similar às propostas de aula realizadas pelo professor de um projeto de dança, no qual realizei meu estágio obrigatório em projetos de dança.

Elaborei sequências de simples a complexas e gradualmente aumentava a velocidade com o decorrer das aulas. Inicialmente, não cobrava a execução das sequências no ritmo da música, procurava deixar uma música como plano de fundo, para que a única preocupação fosse a experimentação do movimento. Segundo Merleau-Ponty (1975, p.73)⁵ citado por Nóbrega (2008, p.145), “os movimentos, à medida que se executam, provocam modificações no estado do sistema aferente que, por sua vez, criam novos movimentos”.

Essa proposta de trabalhar com sequência de movimentos, não foi tão bem sucedida quanto imaginei inicialmente, devido à agitação constante e agressões entre os alunos. Insisti com a proposta, e apesar de perceber uma melhora na concentração na execução dos movimentos e a tentativa de acompanhar o ritmo da música, acredito que poderia ter utilizado mais uma mesma sequência e usar variações dela; pois como fiz, priorizava a quantidade de sequências e não o desenvolvimento, aprimoramento e encadeamento delas.

Outra das minhas apostas também foi o treino de habilidades motoras fundamentais aplicadas a dança: saltos e giros. Por serem atividades mais físicas, os alunos rapidamente se envolviam por ter nesse momento um desafio, pois ia

⁴ Considerado como o maior teórico da dança do século XX, Rudolf Von Laban foi bailarino coreógrafo, artista plástico, arquiteto e teatrólogo. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. Escreveu o livro Domínio do Movimento em 1978.

⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975. Tradução de José de Anchieta Corrêa. (Texto original publicado em 1942).

graduando a dificuldade dos saltos ou do giro com o passar das aulas. Nos saltos segui o seguinte planejamento: impulso nos dois pés e pouso nos dois pés, simultaneamente; impulso de um pé e pouso no mesmo pé de impulso, impulso nos dois pés e pouso em um pé, impulso em um pé e pouso no outro. Com o tempo e a aquisição da habilidade pedi que brincassem na fase de voo acrescentado uma figura ou movimento no ar. Apesar de inicialmente uma atividade mecânica, o elemento expressivo gerou readaptação de posturas, coordenação motora e uma maior atenção ao corpo, por envolvê-lo por inteiro.

Nos giros a progressão foi lenta e sem muitos estímulos: volta no lugar com o a base dos dois pés, giro com uma base, giro em deslocamento. Nessa etapa preocupei-me muito com a execução, o eixo; não propus nenhum elemento expressivo ou momento de livre experimentação do ato de girar. Percebo assim, que investi nessa atividade um esforço muito maior, com muitas correções e pouca liberdade da sensação, talvez por ser essa uma habilidade em dança na qual sempre tive dificuldades e necessidades de prática e correção muito maiores.

Como repertório de dança, trouxe algumas danças circulares e folclóricas, pois acredito que essas manifestações além de artísticas, são colaborativas e inclusivas. No contexto que me encontrava, senti que seria uma boa abordagem para vivenciar a corporeidade; pois no mesmo período fui monitora da disciplina de danças folclóricas brasileiras, que me proporcionou muitas vivências significativas da qual não tinha apreendido quando a cursei como aluna e novos olhares a partir do exercício da contemplação dessas danças.

Dentre as danças trabalhadas, as que mais integraram a turma foi a dança TXAI OKE e o Maculelê. A primeira é uma dança inspirada no significado da palavra TXAI: palavra indígena que significa complemento de mim; pedaço valioso de mim; melhor parte de mim guardada em você, no dialeto *Kaxinawá*. A segunda uma dança de origem africana.

Quando apresentei os movimentos da dança TXAI OKE e contei-lhes o significado da palavra, percebi que ficaram tímidos inicialmente, pois a dança era realizada em dupla com um aluno em frente ao outro e além de dançada era, também cantada.

Nas primeiras aulas propus que eles escolhessem os pares para esse momento, depois fui acrescentando pessoas e de repente a dança era feita em trios e quartetos, até o momento em que a cada repetição da música era necessário

encontrar uma pessoa diferente para dançar, fazendo com que eles interagissem mais com outros colegas. Aproveitando a proposta, um desafio era fazer a movimentação da dança em deslocamento pela sala, cuidando os espaços e as outras duplas e assim ampliando a noção espacial entre eles.

Apesar de no início haver muita resistência com essa dança, com o tempo e com a minha insistência eles foram habituando-se a ter na aula esse momento de contemplação do colega, pois fiz dessa dança um ritual para as aulas, sendo ela nossa primeira atividade, e também uma *atividade de preparação* como a *hora do cumprimento*.

Com o maculelê, a hesitação veio da minha parte, por ser uma dança mais vivaz, com uso de objetos e de movimentos representativos de ataque. Temi que isso pudesse trazer a tona mais violência entre eles, pois a essa altura da pesquisa a turma já se encaminhava para um comportamento razoável.

Mas pelo contrário, ao explicar o contexto dessa manifestação cultural e apresentá-la em vídeos numa aula, eles saíram da sala ansiosos em experimentar e logo foram reproduzindo o maculelê com as mãos. Nesse momento percebi que poderia iniciar o aprendizado primeiro com as mãos e depois com uso de outros materiais. Inicialmente pensei em garrafas pet e depois pedi que trouxessem ideias então surgiram: canudo de papel, almofadas e até canetinhas coloridas... Foi um período bem estimulante e em geral quando dançávamos maculelê a aula era basicamente isso, de tanto que se envolviam com a dança brincada ou a brincadeira dançada do maculelê.

A inclusão de novos materiais nessa dança provocou a exploração de novos gestos e sensações durante essa vivência. E isso já é “criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais”, como aponta Nóbrega (2008, p.142).

Assim percebi que naturalmente inseri uma proposta de pesquisa pela primeira vez com eles, para que descobrissem novas formas de brincar/dançar o maculelê, além daquelas que tinha apresentado.

Após esses novos ganhos com a turma chegava o momento de mostrar nossas vivências. Assim começavam a introdução de novos materiais, ideias e composição coreográfica nas aulas, coisas das quais duvidei, no início do trabalho.

Para finalizar essa pesquisa, e tomada pelas reflexões cotidianas até ali, decidi que eles precisavam ter autonomia nas escolhas referentes à coreografia, tais

como: música, figurino, movimentos. Então, para o próximo trabalho coreográfico pedi sugestões de músicas. Pois para a primeira apresentação, que ocorreu com dois meses de aula, eles escolheram a música dentre três opções que lhes dei, e trouxe a coreografia pronta. Essa apresentação foi no primeiro momento da pesquisa onde a aquisição de repertório de movimento era uma das premissas, visto a insegurança e timidez diante de propostas de criação.

Nessa etapa eles escolheram a música e a partir da música escolhida, *País do Futebol de MC Guime* e do tema *Futebol*, iniciou-se a pesquisa de movimentos e possibilidades de figurinos. Nesse período tentei ao máximo acolher e organizar as ideias deles para um trabalho conjunto.

Nessa última etapa, as aulas eram mais conduzidas com exercícios para a exploração de movimentos e atividades de composição coreográfica, buscando estimular assim a criatividade deles. Pois, “é por meio do exercício de sua criatividade em todos os âmbitos de sua existência que o ser humano configura sua vida e lhe dá sentido” (PEREIRA, 2008, p.161).

Fiquei bastante confiante nessa fase, pois no último mês não teve entradas e saídas de novos alunos e por já ter notado uma diferença comportamental nessa turma, acreditei que o envolvimento seria maior nessas propostas.

Qual não foi minha surpresa quando percebi a dificuldade e a resistência às novas aulas. Elas não mudaram por completo, pois tínhamos todas as outras partes: alongamento, atividades rítmicas e treino de habilidades físicas, além da exploração dos fatores do movimento. Apenas acrescentei uma nova etapa que eram as atividades voltadas para a composição coreográfica.

A turma perdia-se em conversas ou simplesmente não realizava a tarefa, mesmo enfatizando que a coreografia e a apresentação era um trabalho deles e eu iria apenas auxiliá-los. Foram dias difíceis e eu quase não acreditei que o trabalho seria concretizado. Mas aos poucos, fui coletando os materiais (movimentos e ideias) e dando o nome do aluno proponente, organizando e passando a coreografia pra eles e enfatizando o *movimento do Marcelo*, o *movimento da Alice* e a partir daí todos queriam estar na coreografia, não só dançando o que os colegas criaram, mas dançando as suas ideias!

Assim, seguimos a pesquisa do tema escolhido: futebol. A escolha foi motivada pela a Copa do Mundo de 2014 e eles decidiram representar o Brasil dançando futebol. Trouxe atividades com vídeos, com fotos de passes do futebol,

desafios imaginários que eles deveriam resolver com movimentos, história dos grandes jogadores do mundo, entre outras. Alguns dias eram produtivos, outros nem tanto, e claro que por se tratar do tema futebol, a aula era permeada pela pergunta “*Sôra, vai ter pátio hoje?*”. Mesmo com tantas idas e vindas, sucessos e fracassos em algumas aulas, conseguimos terminar a proposta. Coreografia pronta era hora de apresentar.

De toda a turma, apenas as meninas quiseram se apresentar, mesmo os meninos sabendo a coreografia e ensaiando juntos durante as aulas, eles optaram em não se apresentar e não obriguei, pois eles participaram do processo e estavam representados nos movimentos que criaram.

A data só foi escolhida após o término da confecção dos figurinos e para minha surpresa, tinha um jogo do Brasil marcado para alguns dias antes da apresentação, o jogo Brasil x Alemanha, o que viria a ser nossa pior derrota no futebol e consequente eliminação da Copa do Mundo de 2014.

Fiquei sem palavras quando percebi que teríamos que apresentar nosso trabalho em homenagem ao nosso país e seu futebol, após sua maior derrota. Como encorajar os alunos a se apresentarem? Como mostrar nosso trabalho sem envergonhar-se? Como motivar e encorajá-los, sendo que eu mesma estava apreensiva com a recepção do nosso público?

No dia seguinte ao jogo, fui bombardeada com perguntas como “*E agora, Sôra? A gente perdeu...*” “*Como vamos se apresentar depois disso?*”, “*Todo mundo vai achar que a gente dança mal que nem o jogo do Brasil!*” “*Vamos dançar outra coisa?*”. Foi uma aula inteira de conversa e exposição de sentimentos e ideias de como, juntos, poderíamos superar isso e apresentar nosso trabalho: porque este sim estava lindo e foi feito por crianças competentes e empenhadas, diferente dos nossos jogadores naquele jogo; e mesmo derrotados ainda éramos o maior time com títulos da história. E “*dançaríamos por todas as vitórias*”, “*pela recuperação do Neymar*”, “*por que nós somos brasileiros e gostamos de futebol mesmo assim!*” Assim chegamos a nossa conclusão e estávamos prontos para dançar, agora de dentro para fora.

Poderíamos ter tomado inúmeras outras decisões, mas fiquei feliz que apesar do sentimento de tristeza a dança e a dedicação deles foram maiores que o futebol. Por que fui para essa conversa preparada pra tudo, caso eles quisessem desistir ou alterar a data da apresentação para criar outra coisa em pouquíssimo tempo. Mas

eles me surpreenderam e vi nessa decisão o resultado de quatro meses de trabalho. Eles estavam mais confiantes, mais críticos, mais próximos uns dos outros, por que mesmo os que tinham decidido não dançar foram a favor e incentivaram os que tinham decidido se apresentar a não desistir.

E onde fica a dança nesse processo? Ela é exatamente o fio que teceu essas novas relações e novos comportamentos, foi através do corpo movente que as ideias e o pensamento passaram a mover-se de outras formas, foi essa experiência em dança que os ensinou sobre si e sobre o próximo. A dança foi além de si mesma, fez parte da construção humana, além da artística, de cada um deles.

4.3. CONTEXTURA

Contextura⁶, palavra que significa:

- a) Tecido;
- b) Modo pelo qual a trama e a urdidura estão enlaçadas;
- c) Ligação entre as partes de um todo;
- d) Entrecho, contexto.

Palavra que escolhi para tecer as partes dessa investigação, tanto pelo que significa quanto pelo que suscita: poesia.

Esse capítulo pretende mostrar os caminhos pelos quais dançamos durante as aulas, e que nem sempre eram de movimentos físicos, mas de ideias, pensamentos e descobertas de si. Trato aqui dos momentos e propostas de atividades que envolveram o pensar a dança em seus vários aspectos, além do movimento corporal, tais como: o corpo humano e suas articulações, alinhamentos ósseos, aspectos históricos da dança e muitas trocas de ideias.

Essas primeiras aulas iniciaram duas semanas depois do início da pesquisa, pois queria que eles vivenciassem, primeiramente, a dança, para depois pensar e descobrir outras coisas sobre ela. Aproveitando que nas terças e quintas só tínhamos a sala 09 livre, decidi realizar essas aulas nesta sala. Pois também, já tinha percebido a instabilidade que essa sala gerava nos alunos durante as aulas de dança; pensei que talvez ela fosse melhor utilizada nessa outra proposta, onde aproximava-se do uso regular dela.

⁶ "**contextura**". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/contextura>>. Acesso em: 15 mai. 2015

Desse modo, uma vez por semana ocorriam as “aulas diferentes”. No início, os alunos não foram muito receptivos à ideia. E na maioria do início dessas aulas, eles pediam insistentemente para ir ao pátio ou fazer “aula normal”.

Essas aulas, como explicitado anteriormente, tinham o objetivo de experimentar e pensar o corpo e a dança de outras formas, tentando conectar outros saberes. Dessa forma propus aulas teóricas, teórico-práticas e trabalhos com desenhos, pinturas e colagens, além de atividades sensoriais.

Minha primeira abordagem foi inserir conhecimentos sobre o corpo humano, como as partes e suas funções, os alinhamentos posturais, as articulações com suas funções e cuidados.

Dentro dessas aulas levei desenhos de esqueleto humano para colorir, recortar e montar o corpo. Além de desenhos de silhueta humana, onde eles deveriam fazer um autorretrato. Foram momentos bem produtivos e tranquilos. De cada aula teórica sobre o corpo alinhavava atividades práticas nas aulas seguintes, pertinentes àquele tema e os provocava para descobrir as correlações; mas nem sempre bem-sucedidas.

Uma das aulas marcantes foi uma aula dedicada aos pés: articulações, ossos, pontos de apoio e sensações. Sugeri que tirássemos o calçado. Houve hesitação a princípio, mas aos poucos foram cedendo, e todos ficaram descalços. Sendo uma das primeiras aulas, surpreendeu-me o fato de eles estarem tão próximos de mim e dos outros sem muitas intrigas. A aula baseou-se em conversas, toques, observação de imagens e experimentação dos pontos de apoio. Dei continuidade desta aula na seguinte, propondo atividades de caminhadas e deslocamentos, para reforçar e praticar sobre o que experimentamos na aula anterior.

Nessa temática, seguimos com aulas parecidas sobre as mãos e joelhos, mas devido às inconstâncias da rotina e as necessidades cada vez maiores de dedicação à coreografia deles, fui substituindo esses momentos pelos momentos de pesquisa coreográfica e ensaios.

Houve aulas sobre histórias da dança também. Comecei pelas danças primitivas (danças do período neolítico e paleolítico), com conversas e imagens fomos investigando e pensando como poderiam ser essas danças: por que se dançava? Como se dançava? Os movimentos eram mais simples ou mais complexos do que hoje? E com essas perguntas fomos descobrindo juntos a dança desse período.

Lembro-me de nessa aula deixar que eles escolhessem como eles gostariam de sentar, se em roda, em fila ou espalhados. Um aluno sugeriu que usássemos as almofadas (que eu sempre proibia de serem usadas por receio de uma “guerra de almofadas”), e resolvi ceder. Para minha surpresa eles sentaram-se muito próximos uns aos outros, sem se incomodarem. Foram bem participativos.

Dessa aula partimos para as propostas práticas do tema, onde eles precisariam em grupo escolher uma das emoções ou ocasiões para representar em dança e o outro grupo deveria adivinhar o tema representado. Para a montagem levei retalhos de *tnt* (tecido não tecido) em várias cores para a composição dos figurinos.

Certamente uma aula agitada, mas muito produtiva, principalmente pelo engajamento dos grupos na proposta. Acredito que esse envolvimento tenha se dado pela autonomia e desafio que dei a eles.

O próximo passo foi identificar alguns movimentos e cenas representativas de dança em imagens de pinturas rupestres. Com o auxílio de um notebook íamos estudando uma imagem por vez. Em cada uma delas surgiram ideias e experimentações, e ao final pedi que ao longo do papel pardo eles deixassem registradas suas vivências de dança, das nossas aulas ou de outros momentos dançantes. Foi uma proposta com participação e envolvimento de todos os alunos presentes, e ocorreu na sala do auditório, onde eles puderem ficar a vontade para realizar a atividade.

Uma das iniciativas para proporcionar outras vivências de dança e integrá-los foi a realização da I SEMANA DE DANÇA da escola, organizada por mim, que foi aberta para alunos que não eram do projeto, também. Foi um momento pensado para comemorar o dia 29 de abril, dia internacional da dança. Nessa semana, houve uma organização diferente das aulas e atividades, pois teriam dias de apresentação da turma, apresentação de artistas convidados e oficinas de dança.

Uma semana de intensos trabalhos e acontecimentos, uma semana de bastante presença e envolvimento de todos que culminaria numa festa de aniversário no dia 29, em sala de aula. Seria uma festa surpresa para eles com comidas e bebidas e uma decoração especial feita por mim. Reforcei, no dia anterior o quanto a presença deles seria importante no dia da dança e que seria uma aula diferente, para comemorar.

Apesar disso, pouquíssimos alunos estiveram presentes, apenas quatro crianças. E mesmo com todos os preparativos a desanimação tomou conta de nós. E poucas das atividades pensadas foram realizadas, e as que começaram não terminaram. Então para finalizar, pedi que escrevessem uma carta para dança, caso ela fosse uma pessoa, depois de ter compartilhado com eles o porquê de nesse dia especificamente, comemorarmos o dia da dança. E falei-lhes de Noverre e suas cartas. E com essa inspiração pedi que escrevessem ou desenhassem.

Três dos trabalhos eram de agradecimento contendo a palavra “Obrigado/a”, alguns tinham me desenhado e desenhado os colegas e havia muitos corações em cada um deles. E apesar de sentir-me derrotada, pois minha ideia de grande festividade não acontecera como planejada e, em consequência, pensar que não estava conseguindo envolvê-los nessa atmosfera dançante e sensível, percebi que, à maneira deles, eles estavam.

Seguindo a busca por pontos de intersecção entre as vivências propostas, retomo que as atividades de composição coreográfica, bem como uma aula sobre a história das copas de futebol e os jogadores mais famosos do Brasil e do mundo, expostas no tópico acima, são exemplos práticos dessa busca pela integralização de saberes, pela costura entre o externo e o interno.

Mesmo que o objetivo principal fosse a dança, os movimentos e a apresentação, contextualizar, costurar e fornecer ferramentas para o desenvolvimento da criação foram fundamentais para a apropriação e entendimento do movimento entre eles.

A troca de saberes sobre futebol entre meninos e meninas foi uma das mudanças de comportamento que percebi, pois devido a maior relação com a bola e o próprio futebol por parte dos meninos, avaliando empiricamente nosso contexto cultural, estes acabavam por ensinar determinados movimentos às garotas.

O período em que experimentamos e brincamos com o maculelê, que foi simultâneo com a coreografia final, também considero como mais um “fio” de nosso tecido dançante. Onde nossas raízes e costumes estavam integralizados.

4.4. SENSIBILIZAÇÃO DO SER

Muitas das propostas dessa pesquisa mesclam-se nos tópicos de análise pela dificuldade de desmembrar a experiência e escolher apenas uma aresta, ponto de

vista, para avaliar. Por uma questão de organização para a escrita, e após um longo esforço, formaram-se os temas acima.

Este último tema surgiu a partir de um tópico que pretendia desenvolver durante o trabalho. Seriam atividades focadas na exploração das sensações dos cinco sentidos: tato, visão, olfato, audição e paladar. Acredito que essa motivação tenha surgido devida inúmeras vivências desse tipo que vivi durante a educação infantil. Por contingências do processo não amadureci essa proposta e realizei poucas atividades com esse caráter.

A primeira delas foi uma aula dedicada à experimentação da região tátil do pé, logo após a aula teórica sobre o assunto. Propus um circuito com diversos caminhos pela sala, desenhados no chão com fita adesiva: circular, espiral, linhas retas, curvas, interrompidos. O objetivo era realizar o percurso usando um tipo de apoio do pé – calcanhar, meia-ponta, borda externa ou interna – do início ao fim do percurso.

Pedi que essa atividade fosse realizada sem calçados e maioria aderiu ao pedido. Poucos insistiram e participaram da atividade com seus tênis e chinelos, mas durante o desafio, diante das expressões e sensações dos colegas, alguns foram cedendo e terminaram a atividade, descalços. Esse movimento foi interessante por que eu não insisti, depois do pedido inicial, que retirassem o calçado. Mas na possibilidade de prazer que perceberam através do que o movimento dos colegas provocava, eles gradualmente pediram para fazê-lo descalços.

A atmosfera da aula foi agitada, com muitas risadas, envolvimento e comentários sobre as sensações provocadas e sugerindo relações com a aula teórica. Ao final disse para refazerem os caminhos variando esses pontos de apoio do quando eles achassem necessário dependendo do trecho. Nessa etapa, as risadas deram lugar à concentração e ao silêncio durante o percurso. Escolher e manejar as percepções provocadas pela livre experimentação provocou uma atenção a si mesmo.

A outra aula com essa temática era uma caminhada sensorial. Em duplas, um dos colegas deveria guiar o outro, que estaria vendado, pela escola conduzindo e cuidando deles para evitar acidentes. Enfatizei que os desvendados seriam um guia que iam propor a rota dessa caminhada, mas os vendados é que deveriam explorá-

la, pois o papel do guia seria alertar, prevenir acidentes, era preciso deixar os vendados livres também. Depois de determinado tempo os papéis seriam invertidos.

Depois de muitas conversas e instruções, saímos do auditório e cada dupla seguiu seu caminho. Fiquei bastante apreensiva com o desenvolvimento e as possibilidades de acidentes e brigas nessa situação, que não ocorreram. Essa atividade obrigou-os a estabelecerem contato verbal constante, auxílio mútuo e até encorajamento diante dos desafios que surgiam no caminho. Confirmando,

a sensibilidade pode engendrar novas formas de solidariedade e fornecer inspiração para se desenhar um novo mapa social, a partir da atração/repulsão das sensibilidades, assim há uma sensibilidade coletiva se afirmando. (NÓBREGA, 2010, p.97)

Durante as leituras dos cadernos foi que percebi que não dei continuidade a ideia inicial e que poderia ter desenvolvido mais esse tema e proposto mais experiências fora da sala de aula, buscando novos espaços.

Mas percebo também, que o que denominei *sensibilização do ser* não se restringe somente a manipulação ou subtração de um sentido para enfatizar outros. Por que a sensibilização não está ligada apenas as questões de decodificação da sensação, mas inclui todos os acontecimentos, atitudes e afetos do cotidiano. E do cotidiano da aula também. Ou seja, todas as atividades propostas contribuíram para a transformação do olhar do indivíduo em direção ao outro, sensibilizando-o.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa atitude fenomenológica, revisito essas memórias buscando compreender como a minha vivência da corporeidade contribui para vivência da corporeidade do próximo. Pois não tendo como compreender o fenômeno da corporeidade do próximo, apenas através dele, trago nessas últimas palavras do trabalho, as reverberações desse processo causadas em mim, da qual tenho propriedade para discorrer.

Pensar no corpo pode parecer tal como o que acontece com os livros quando estão fechados. Quando o corpo é concebido como um organismo, dentro dele só há órgãos, sistemas, músculos, ossos, articulações; mas quando é abrigado, interrogado, observado, escutado, aparece de repente uma história inteira, uma biografia, uma vida de aprendizagens, conquistas, derrotas, frustrações, medos, valentias, amores, ódios, desejos e morte. Tudo está no corpo de algum modo, mas, para entendê-lo, é preciso vivê-lo, vê-lo, escutá-lo e interpretá-lo. (MACIEL; RICARDO, [s.d.], p. 6)

E esse trabalho proporcionou-me exatamente isso, pois a oportunidade de buscar os vestígios da corporeidade e a tentativa de desvelá-la na prática foi também uma maneira de vivenciá-la. Pois além de propor e conduzir atividades durante o percurso era preciso vive-lo e experimentá-lo dentro e fora da sala de aula. Nutrir-me das sensações e emoções que emanam da teoria e deixá-las transbordar através de minhas ações, colocaram-me num estado de atenção e sensibilidade permanente em sala de aula. Que ampliou minhas percepções e direcionamento das minhas ações pedagógicas. Pois, “a percepção não é uma representação originada a partir da ordenação dos dados sensíveis, mas interpretação que envolve o jogo dinâmico do organismo com o entorno, a história, a cultura” (NÓBREGA, 2010, p.70).

As leituras sobre o tema despertavam em mim memórias e com elas, emoções. E isso me impelia na elaboração de uma aula ou atividade, a fim de proporcioná-los algo próximo da minha vivência. Foi durante o trabalho que percebi com maior clareza o quanto a aprendizagem se faz através desses momentos de vida compartilhados.

E esse processo de vivenciar, observar e refletir sobre a corporeidade, antes, durante e após as aulas implicou uma manobra reflexiva profunda e reorganizações

diárias de mim, como ser humano e, conseqüentemente, como docente, indo ao encontro do que afirma Bastos (2014, p. 145), que diz que “novos acordos vão sendo estabelecidos a partir da experiência, tanto do ambiente do corpo para o ambiente em que o corpo está envolvido como vice-versa”.

Confirmando-se também na conexão que estabeleci das vivências das aulas da faculdade, das leituras, da minha prática de dança com as atividades que propus.

No início da pesquisa, em alguns momentos me senti ansiosa para finalizar uma atividade e passar para próxima, criava muitas expectativas quanto à participação deles e ficava frustrada quando o que planejei não se concretizava como imaginado. Quando permitia-me uma lacuna no plano de trabalho, logo tentava preenche-la em outra aula, quando precisei contornar situações tentava retornar ao ponto anterior logo depois, e se improvisava, logo buscava justificar; e esse comportamento não permitia o fluir do desenvolvimento do trabalho.

Somente ao permiti-me viver a experiência e não apenas construí-la, e adaptar-me aos imprevistos que surgissem foi que compreendi que a “atitude fenomenológica admite lacunas no alcance do conhecimento sobre qualquer fenômeno, especialmente no que se refere à dinâmica existencial” (NÓBREGA, 2010, p.55).

Em muitos momentos das minhas reflexões acabava por buscar uma nova maneira de dar seguimento as propostas a partir dessas transformações; cada aula um novo dia, uma nova oportunidade para melhorar minhas atitudes e abordagens, uma nova aprendizagem, novas indagações.

Como sugere Nóbrega (2010, p.58) “não há apenas regularidades, mas anomalias, acaso, criação e destruição contínuas no processo de produção do conhecimento científico” e sinto que essas reentrâncias do processo e contínuas reconstruções com o qual me deparei é que de fato validam minha singela tentativa de entender esse fenômeno sob o olhar científico.

Durante esse passeio, muitas perguntas se fizeram presentes, mas a mais recorrente e desafiante era *como estender o tempo da experiência?*

Busquei essa resposta experimentando possibilidades como a insistência em determinadas propostas, desdobramentos graduais de uma mesma atividade, persistência da rotina e espaços para subvertê-la. Entre a adaptação e a recriação, incorporei a valorização do processo, antes sabido, mas nem sempre praticado; o acolhimento dos “resultados” como nossa obra de arte possível diante do espaço-

tempo e experiências compartilhadas. E esses movimentos de criação, recriação, abandono e transformações durante o processo sugerem uma poética do ensinar. Bastos (2014, p. 146) refere que “na relação com a criação, é como se, a cada escolha, o corpo produzisse um trânsito entre instantes e permanências, com diferentes graus de sucessos e insucessos”.

Tal qual a criação artística em dança que parte da experimentação corporal e atravessa a história de vida do bailarino e suas experiências, onde suas escolhas, abandonos e processos de transmutação do movimento são originados no berço da sua corporeidade; a poética de ensinar segue um fluxo semelhante: de experiências, constantes transformações, perpassadas por histórias, sensações, percepções e afetos de cada participante, somente possível no vivenciar da corporeidade.

Como nos traz Pereira (2008, p. 153), “ensinar e aprender são aspectos fundamentais da ação docente que não se dissociam”, e através dessa experiência diária em sala de aula, ao buscar caminhos para ensiná-los a dançar e expressarem-se através do movimento, aprendi a conviver, a ceder, a me doar, a compartilhar, a ouvir e contar histórias, a conciliar, a esperar, a amar. De novo, de outras formas. E mesmo assim, as palavras por mais que sejam expressões da corporeidade (NÓBREGA, 2010), não conseguem descrever, delimitar ou dimensionar saber dessa experiência.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Franco de Araujo. Corpoestados: singularidades da cognição em dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p.138-147, jan./abr. 2014.

DANTAS, Mônica. O corpo dançante entre a teoria e a experiência: estudo dos processos de realização coreográfica em duas companhias de dança contemporânea. **CAMHU: Ciências e Artes do Corpo**, Caxias do Sul, p.1-17, 4 jul. 2011.

FREITAS, Ieda Maria Duval de. A formulação de um conceito operacional em educação ambiental a partir de um contexto de múltiplas abordagens. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 7, p.80-91, 2012.

MACIEL, Rochele R. Andrezza; RICARDO, Kátia Regina. **As arquiteturas das concepções de corpo**. Caxias do Sul, [s.d.]. Disponível em: http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2007/pdf/arquiteturas_das_concepcoes_de_corpo_final.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015

MARQUES, Danieli Alves Pereira et al. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.243-263, jan. 2013.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e Educação Física: histórias que não se contam na escola**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 13, p.141-148, 2008.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010. Coleção contextos da ciência.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corpo e psique: da dissociação à unificação — algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.151-166, jan. 2008.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental: Uma história concisa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p.189-214, jun. 2008.