



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

**ISABELLY DA SILVA SANTANA**

**TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NO PROJETO ABC E CIRCO ESCOLA  
PALMEIRAS: DOS PERIGOS E DAS ALEGRIAS DE ENSINAR DANÇA “FORA DA  
CAIXINHA”**

**FORTALEZA**  
**2019**



ISABELLY DA SILVA SANTANA

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NO PROJETO ABC E CIRCO ESCOLA PALMEIRAS:  
DOS PERIGOS E DAS ALEGRIAS DE ENSINAR DANÇA “FORA DA CAIXINHA”

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura  
e Arte da Universidade Federal do Ceará  
Orientadora: Profa. Dra. Thaís Gonçalves

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S223t Santana, Isabelly da Silva.  
Travessias e travessuras no projeto ABC e circo escola palmeiras: dos perigos e das alegrias de ensinar dança "fora da caixinha" / Isabelly da Silva Santana. – 2019.  
74 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva.
1. Balé. 2. Ensino de dança. 3. Dança no contexto. 4. Ensino pós-crítico. 5. Saberes de experiência. I. Título.

CDD 792.8

---

ISABELLY DA SILVA SANTANA

TRAVESSIAS E TRAVESSURAS NO PROJETO ABC E CIRCO ESCOLA PALMEIRAS:  
DOS PERIGOS E DAS ALEGRIAS DE ENSINAR DANÇA “FORA DA CAIXINHA”

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura  
e Arte da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Dança

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Emyle Pompeu Barros Daltro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg  
Universidade Federal do Ceará (UFC)





Ao bom Deus, à Santíssima Virgem Maria, a todos os Anjos e Santos e a vós irmãos e irmãs. Em especial à minha família: Tânia, Claubert, Nayara, Casinha e Tinho.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Bom Deus, meu grande bem que “me fizeste obra viva em Suas mãos de artista” (Me. Kelly Patrícia). Ele que com amor, paciência e misericórdia me motivou, me sustentou, me ensinou, me acompanhou, e acreditando em mim, me fez compreender a graça que é ser professora e artista.

Agradeço à minha mãe celeste, minha divina mestra, minha rainha e grande amiga, Maria de Nazaré, que com uma docilidade incomparável me ensinou a ser pequena para compreender melhor as coisas do alto. Com Sua mansidão indescritível me ensinou a ensinar e me ensinou mais ainda à enxergar a arte, especialmente a dança, como uma terra de missão, de amor, de fonte de vida, de insistência e de mistérios.

Agradeço à minha família, meus pais e minha irmã, que com paciência e dedicação me acompanharam. Por toda dedicação, todo cuidado, todo investimento, toda persistência, apoio e toda confiança numa vida de artista. Agradeço imensamente por, mesmo com tantos medos e inseguranças, me incentivarem a permanecer firme e a acreditar que não há como viver fora da arte. Agradeço também por sempre serem o público mais fiel que já tive em toda minha vida artística, por não perderem nenhum espetáculo (mesmo não entendendo os processos). Obrigada, mãe (Tânia) por toda sua paciência, por sofrer comigo no dia da matrícula, por nos momentos mais difíceis ter me acompanhado até nas aulas, como ouvinte. Obrigada por me ensinar a ter forças e a acreditar na minha dança e na minha atuação artística e docente, por conhecer todos os professores, colegas de turma... Por ouvir todos os meus desabafos e minhas experiências após um dia inteiro de aula, por sustentar firme tudo que nos aconteceu nesses anos. E, obrigada especialmente por ser a figurinista do espetáculo! Obrigada pai (Clauber) por ter se tornado crítico em dança, por ir a todas as Bienais comigo, por ser auxiliar de produção quando ninguém pediu, por me apoiar, mesmo achando a arte um local tão inseguro, por comprar todos os tecidos do figurino, ajudar nas rifas e me fortalecer com suas palavras. Obrigada, minha irmã (Nay) por todos os conselhos, por estar comigo em todas as situações, por me incentivar a ser melhor e ser uma das pessoas que mais acreditam na minha escolha e profissão, obrigada pela Casinha e pelo amor que vocês trazem.

Aos meus queridos melhores amigos, aqueles da igreja, da escola, de profissão, que me acompanharam durante todo esse período da graduação, que viveram conquistas, frustrações e realizações dentro e fora da universidade. À 5ª turma de Dança, por ter me auxiliado, me apoiado e me proporcionado anos incríveis dentro da universidade. Ao meu tão querido Junart, que me acompanhou antes da universidade, durante e permanece me

acompanhando. Todos os amigos (aqueles bem verdadeiros que sabem que são) que dedicaram tempo de oração, de abraço, de carinho, de palavras de conforto e amor. Muito obrigada, espero que o Bom Deus presenteie todos com o céu!

Ao meu querido e amado Marcos Victor, meu talentosíssimo capoeirista e parceiro de profissão, que me ensina todos os dias a ter força e a não desistir. Obrigada pela vida e por toda dedicação, principalmente no meu último ano de graduação. Obrigada por me impulsionar, por me levantar e sempre estar com um abraço restaurador disponível para recarregar as minhas baterias. Obrigada também pela fé, pelo amor e pela paz. Espero, com a graça de Deus, retribuí-lo, se não aqui, certamente no céu!

A@s amad@s alun@s, principalmente @s do Projeto Abc e Circo Escola e do Colégio Menezes e Sousa (em especial ao 2º e 3º ano do ensino médio de 2019)! Todos que já vivenciaram comigo os desafios e as surpresas da educação em dança. Todos que fizeram parte das minhas desconstruções e reconstruções, que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para a minha formação artística e docente.

À minha Mestra de balé clássico, professora, amiga e companheira Juliana Teixeira, por me compreender e compreender minhas ausências nas aulas e nos processos dos espetáculos. Grata por todo carinho e ensino, não somente sobre o balé, mas sobre a vida e a fé.

À Universidade Federal do Ceará, por todo apoio, oportunidade e colaboração. Ao Instituto de Cultura e Arte por me ensinar a ensinar e por me apresentar um corpo docente admirável e que me inspira diariamente a ser melhor.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Thaís Gonçalves, por toda paciência, dedicação e atenção. Grata por insistir e acreditar nas minhas ideias e proposições. Trago no coração, com muita gratidão, cada carinho e afeto que foi transmitido durante a construção desta pesquisa e espero que permaneça para além deste processo. Valerá todo esforço!

À Profa. Dra. Emyle Daltro por me ajudar a entender os processos da educação em dança e por me mostrar novos modos de ensino com sua própria forma de ensinar e cuidar da dança dentro dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança.

À Profa. Dra. Luciane Goldberg por, no meu último semestre, diante de todas as crises, dores e aflições, me mostrar a luz no fim do túnel e ter me impulsionado, com sua forma de ver o ensino em arte. Minha eterna gratidão pela sua profissão e dedicação, enquanto pessoa, artista e docente!

## RESUMO

Como ensinar balé em um projeto social no qual o carro-chefe é o circo? Com corpos cheios de energia e dispostos a mudar qualquer plano de ensino, @s alun@s do Projeto Abc e Circo Escola Palmeiras, onde atuo desde agosto de 2017, me convidaram a entrar em zonas de risco, cheia de aventuras. Numa longa travessia, abri a caixinha da minha dança, antes feita de cartilha e modelos, para reinventar as estratégias de ensino do balé, percebendo as articulações com a linguagem da dança e o contexto de alun@s de 6 a 17 anos, do Conjunto Palmeiras, na periferia de Fortaleza (CE), que preferiam brincar a fazer as minhas aulas. Esta escrita é uma *cartografia* das travessias e travessuras vivenciadas mim, como professora, e por meus alun@s. Como coletivo, nós transformamos o espaço do Projeto Abc em um ateliê, transitando, constantemente, entre zonas de risco e zonas de composição onde os “nãos” vão dando passagem aos “sims”, por meio de jogos e brincadeiras. Nessa monografia, percorro as noções de uma *dança no contexto*, de Isabel Marques; me indago sobre as possibilidades de uma *abordagem pós-crítica* no ensino, a partir Tomaz Tadeu Silva, para quem currículo é travessia; percebo a dimensão dos saberes de experiência e dos riscos, proposta por Jorge Larrosa; e, por fim, percebo que o modo como venho recriando o ensino do balé no Conjunto Palmeiras relaciona-se com a noção de *pedagogia* e de *currículo nômade* de Ada Kroef. Uma aventura que nunca termina e que extrapola as páginas escritas para se fazer, também, cena através da apresentação *Nós(as) travessuras!*, encenada por mim e por meus alun@s no contexto de finalização de uma Licenciatura em Dança. Uma pesquisa que segue como obra aberta a novas travessias e travessuras, mundo afora.

**Palavras-chave:** balé. ensino de dança. dança no contexto. ensino pós-crítico. saberes de experiência.



## ABSTRACT

How to teach ballet in a social project in which the flagship is the circus? With bodies full of energy and willing to change any teaching plan, the students of Project Abc and Circo Escola Palmeiras, where I work since August 2017, invited me to enter risky areas, full of adventures. In a long crossing, I opened the box of my dance, previously made of primer and models, to reinvent the teaching strategies of ballet, noticing the articulations with the language of dance and the context of students from 6 to 17 years, from Conjunto Palmeiras, on the outskirts of Fortaleza (CE), who prefer play than do my classes. This writing is a cartography of the crossings and mischiefs experienced by me as a teacher and by my students. As a collective, we transformed Project Abc's space into a studio, constantly moving between risk zones and composition zones where “nos” give way to “yes” through games and jokes. In this monograph, I walk the notions of a *dance in context*, by Isabel Marques; I wonder about the possibilities of a *post-critical* approach in teaching, starting with Tomaz Tadeu Silva, for whom curriculum is a crossing; I understand the dimension of *experience knowledge* and *risks*, proposed by Jorge Larrosa; and finally, I realize that the way I have been recreating the teaching of ballet in Conjunto Palmeiras is related to Ada Kroef's notion of *pedagogy* and *nomadic curriculum*. An adventure that never ends and that goes beyond the pages written to make, also, scene through the presentation *Nós(as) travessuras!*, staged by me and my students in the context of finishing a Degree in Dance. A research that continues as a work open to new crossings and mischiefs, around the world.

**Keywords:** ballet. dance teaching. dance in context. post-critical teaching. experience knowledge.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2. CAPÍTULO I</b>	
<b>Abrindo a caixinha do ensino em dança</b> .....	<b>25</b>
2.1 Aventurando-me a ensinar fora da caixinha	
2.2 Travessias, saberes de experiência e pedagogia nômade	
2.3 Da cartilha à dança no contexto	
<b>3. CAPÍTULO II</b>	
<b>Obras abertas: composições entre alun@s e professora</b> .....	<b>45</b>
3.1 Sala de aula como museu	
3.2 Inventando nomenclaturas para nomear experiências	
3.3 Relações entre técnica, experiência e percepções da linguagem da dança	
3.4 Tempestade à vista: turbulências rachando minha caixinha	
<b>4. CAPÍTULO III</b>	
<b>Sala-cena, cena-sala: criação coletiva</b> .....	<b>63</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	
	<b>71</b>
<b>6. ANEXOS</b> .....	
	<b>73</b>
Anexo I – Fotos	
Anexo II – Link de acesso ao espetáculo <i>Nós(as) travessuras!</i>	
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	
	<b>75</b>





## 1. INTRODUÇÃO

Uma atmosfera povoada de perigos, incertezas, riscos e “nãos”. Não querer aulas de balé, não querer aprender exercícios que deixam os corpos imóveis e colados a uma barra de ferro, não querer dançar em uma sala quente. Preferir brincar a fazer aulas. Afinal, por que fazer balé num projeto social no qual o carro-chefe é o circo? Essa pesquisa apresenta a realidade de uma sala de aula de dança com crianças e adolescentes, de 6 a 18 anos, no Projeto Abc (Aprender, Brincar, Crescer) e Circo Escola do Conjunto Palmeiras, periferia de Fortaleza (CE)<sup>1</sup>, onde atuo como professora de dança desde 01 de agosto de 2017. Cheguei nesse ambiente carregando minha “caixinha” de balé, que tão logo foi rejeitada. Zona de risco para os manuais e as cartilhas, os conflitos foram muitos. Mas, curiosamente, todos os desafios me estimularam a reinventar minha relação com o balé, testar outras formas de ensinar dança e a estabelecer uma relação entre alun@s<sup>2</sup> e professora que se desse em colaboração, com hierarquias fluídas e no qual o protagonismo das nossas ações fosse compartilhado.

Com a sensação de que estou num lugar onde tudo pode acontecer, como numa grande aventura sem fim, essa pesquisa se fez de surpresas que nos acompanharam até o último ponto final dessa monografia, ocorrido em dezembro de 2019. O foco é contar como, ao longo de três anos, tenho conseguido transitar das zonas de risco para as zonas de composição, nas quais tem sido possível formular, conjuntamente com @s alun@s, regras de convivência, organizar as aulas em rodas de conversas e a inventar tarefas que nos levam a princípios técnicos do balé por meio de brincadeiras, numa rede ampliada do entendimento do balé como gênero de dança inserido numa linguagem artística, em sua complexidade. Quero contar como “saí da caixinha”, deixei a cartilha e os modelos, para fazer uma longa travessia, na qual venho peregrinando, sem rumo certo, para experiências de ensino em dança que me dão a única certeza de ser possível compreender a dimensão inventiva<sup>3</sup> de uma

---

<sup>1</sup> Projeto social que tem como objetivo trabalhar a formação cidadã e artística de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Fortaleza (CE). Este projeto é realizado em alguns bairros de Fortaleza, dos quais em apenas dois – Conjunto Palmeiras e Bom Jardim – há as propostas conjuntas do Projeto Abc e Circo Escola. Mais informações disponíveis em <https://www.sps.ce.gov.br/secretarias-executivas/protecaosocial/protecaosocial-basica/unidades-de-atendimento/>.

<sup>2</sup> A opção em usar “@” na estrutura da palavra “aluno” é uma forma de mostrar, na escrita, as relações sem distinções, sem dicotomias de gêneros, tal como é proposto para todas as relações que procuro estabelecer em sala de aula.

<sup>3</sup> As palavras “invenção” e “inventiva(o)” são recorrentes na obra da autora Virgínia Kastrup, no entanto, nessa monografia, esses vocábulos serão usados de modo livre, sem relação com esse aporte conceitual, estando mais ancorados numa perspectiva ampliada de criação.

“dança no contexto”, como propõe a artista e educadora Isabel Marques (2007), uma dança que faça sentido para a vida.

Esse mergulho num mundo de aventuras somente foi possível quando entendi que precisava observar, escutar e me juntar a@s alun@s, deixando ser levada pelas linhas de imaginação que os instigam a mover seus corpos no espaço. Saí de sala, aprendi a brincar, deitei no chão junto com el@s, e passamos a trabalhar num contínuo processo de criação, tanto nas aulas como nas apresentações artísticas. Sinto que aprendo, mais do ensino, não havendo separação entre professora e alun@s.

Nossos encontros se dão em duas turmas, uma pela manhã, de 7h às 9h, nas segundas, quartas e sextas; e outra pela tarde, de 13h às 15h, nas terças, quartas e quintas. Nesse projeto, @s alun@s devem escolher duas atividades do Projeto Abc, dentre as opções por balé, hip-hop, capoeira, música, fut-sal e informática; mais duas atividades do Circo Escola, dentre aulas de palhaço, contorção, swing, lira, perna de pau, cilindro, tecido, salto/acrobacias; e, por fim, devem estar vinculados também ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, o qual lança, trimestralmente, um tema geral a ser também trabalhado nas salas de aula, tais como “cuidado com o outro”, “educar para a vida” e “intolerância cultural”. Os alunos são chamados de beneficiários.

É curioso notar o quanto essa experiência me atravessou num momento em que eu vinha cursando a Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA|UFC). Ingressei na graduação em 2015, trazendo comigo uma longa trajetória, como aluna, no ensino do balé, acreditando ser este gênero a “mãe de todas as danças”. Aula após aula, essa premissa ia se desconstruindo em meu pensamento e meu corpo experimentava outras possibilidades de entendimento da dança, assim como percebia o balé como mais um componente de uma linguagem ampla e complexa no campo das artes.

Como graduanda em dança, acreditei que chegaria mais preparada para lidar com a sala de aula do Projeto Abc. Mas preferi chegar lá com minha “caixinha” de balé. Para minha sorte, @s alun@s logo recusaram esse tipo de ensino e preferiam abrir suas “caixinhas de surpresas”. Um mundo se abriu e fez tremer o terreno sob meus pés. É importante destacar que, embora @s alun@s não escrevam diretamente este texto, é com el@s que elaborei as considerações que farei. Vejo-@s como obras de arte que caminham fantasiados de crianças e adolescentes. Obras abertas.

Com as desconstruções que @s alun@s do Projeto proporcionaram, fui permitindo que as aulas de balé, inseridas no contexto informal de ensino, tivessem certos desvios, em resposta àquilo que acontecia em sala. Entendi ser impossível seguir à risca os planos de aula,

que deveriam ser planejados no fim de cada mês, prevendo as próximas 4 semanas, do mês seguinte, segundo a direção. Já no primeiro dia, @s alun@s resistiam às tarefas, propondo sempre outras maneiras da aula acontecer. Parecia um complô. Aos poucos, fui notando que as propostas que envolviam criações, improvisos e jogos faziam com que el@s confiassem mais em si e na própria aula e todo o ambiente ia se ajustando. Com essa percepção, busquei maneiras de reinventar aulas e criar estratégias que envolvessem as turmas.

Comecei a ouví-l@s com mais frequência, a mudar o início da aula, acrescentando mais rodas de conversas sobre temas que despertasse o interesse del@s, desde um diálogo sobre jogos educativos que poderia ser pensado e realizado na sala, como os temas transversais que é proposto a cada trimestre pelo próprio Projeto. Mudamos a realidade da sala, da aula e do respectivo plano, e isso ampliou nossa visão sobre a educação. Discutimos sobre ter técnica na dança e sobre ser dança na técnica, esta ideia nasce em nosso meio como uma forma de repensarmos até onde a técnica suporta toda imensidão da dança na situação pedagógica em que nos propomos investigar. Com isso, aprendemos a reconhecer nossas potências, nossas fraquezas, nossas sensibilidades, nossos cuidados.

As interlocuções foram tantas que nos tornamos um coletivo, a tal ponto que essa pesquisa extrapola a monografia, sendo também composta por uma apresentação cênica, na qual dançam meus aln@s e eu. Afinal, a sala foi tornando-se um ateliê, um laboratório de criação. *Nós(as) travessuras!*<sup>4</sup> é uma composição cênica elaborada a partir de diversos momentos vivenciados por nós nessa relação de ensino e aprendizagem em dança. É desejo desta pesquisa que a abertura inicial à escrita seja um convite à imaginação do leitor para – quem sabe? – se sentir convidado a dançar e se mover com o ritmo dos riscos e aventuras que constroem esse estudo.

Imaginemos então o anfiteatro, o espaço onde nossas aulas acontecem. Feche os olhos após ler as características que serão ditas: ao entrarmos no Projeto e atravessarmos o refeitório, à esquerda encontramos um corredor que nos presenteia com um lindo jardim, com flores que estão, por sinal, lindas, as quais nos leva à primeira porta azul. Do outro lado da porta (que nos permite somente uma girada da chave, como gostam de lembrar @s alun@s) encontramos a nossa sala. Esverdeada, com duas barras azuis, seis lâmpadas, uma foto do nosso último espetáculo, *As estrelas são de várias cores!*, algumas regras afixadas na parede, um armário que guarda materiais da capoeira e que é ornamentado com algumas referências

---

<sup>4</sup> *Nós(as) travessuras!* é a apresentação cênica apresentada como parte dessa monografia e está disponível para consulta em <https://youtu.be/UsFt2ufnbtA>. Esta apresentação ocorreu no dia 13 de Dezembro de 2019, na Sala Corpo 2, no prédio do ICA|UFC, com a presença das professoras que compõe a banca.

de dança, balé, capoeira e hip hop (em bonecos feitos com material E.V.A.) e uma sala que guarda todos os figurinos e objetos de aula (tatames, colchonetes, som). Na nossa sala sempre tem os seis bancos que usamos na primeira apresentação, uma mesa branca e um armário também branco, onde são guardadas as maquiagens e alguns adereços especiais para a apresentação. Nas paredes, têm alguns espaços para ventilação, temos também um ventilador preto, preso na parede. E, por último, temos nossos espelhos de frente para a porta do armário dos figurinos.

Nesta pesquisa, essa sala será nosso lar temporário. Convido-o para sentar em um dos bancos e estar presente de todas as formas, além da física. É a partir desse local e com ele que iremos prosseguir nossos processos de escrita e criação. É relevante salientar que, durante essa leitura, serão encontrados termos que foram criados durante a escrita e as experiências vividas dentro de sala com @s alun@s. Esses termos nos torna mais próximos da realidade da aula, d@s alun@s e da professora, e nos coloca também diante da dinâmica de criação que possui este trabalho. Aqui, @s alun@s são também autores, igualmente responsáveis pela construção desta pesquisa. Eles não escrevem diretamente no corpo do texto, no espaço desta pesquisa, mas ajudam na construção dos meus pensamentos em dança, mesmo sem perceberem, com suas ações, invenções e inovações.

Acredito na educação que trabalha em conjunto, que não tem um modelo central já formatado e a ser seguido. Acredito numa educação em artes que seja planejada por todos os envolvidos (alun@s e professores), tal como diz Paulo Freire: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2005, p. 12). Algo que comecei a acreditar ainda mais quando iniciei minha atuação como professora, principalmente com crianças e adolescentes, e sobretudo com as crianças, que apresentam, de modo substancialmente interessante, suas inconstâncias e constâncias na mesma frequência e intensidade.

O contexto de minhas experiências docentes em dança parecem estar associadas ao que Tomaz Tadeu Silva diz no livro *Documentos de Identidade*:

nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2002, p.15).

É como tenho vivenciado minha relação docente na dança, elaborando os conhecimentos a partir do que temos, do que somos e do que, todos os dias, nos tornamos. Não é preciso ir muito além do que existe em sala. Trabalhar com a realidade e na realidade,

para transformar a realidade já é algo suficientemente arriscado, potente e pleno de aventuras no que diz respeito a um processo de ensino e aprendizagem em dança.

É interessante falar da minha posição de professora enquanto artista que também atua, diversas vezes, como aluna. Digo isso devido a minhas experiências dentro da universidade que me fizeram ampliar a percepção e avistar de longe a educação como um campo no qual todos jogam. A partir desta distância e até mesmo por ela, fui movida a buscar aproximar-me deste campo que é a educação. E isso só foi possível por ter sido colocada diante de inquietações e questionamentos e pela sugestão e proposição de professores que me inspiraram a caminhar por este pensamento e esta via do saber coletivo, do processo de ensino-aprendizagem, que até então eu não tinha acesso e contato como aluna e professora. Esta ideia do saber coletivo surge a partir das experiências em sala (como docente e também como discente) e de vivências em locais educativos, projetos sociais e da educação que tive na Igreja. Surge também a partir de algumas vivências de filmes, documentários e vídeos, até mesmo livros que tive acesso durante a vida escolar e acadêmica. Isso tudo afeta diretamente esta pesquisa e me coloca em situação de pensar que sempre pode melhorar a minha trajetória como artista e as minhas proposições enquanto docente, acreditando que tudo passa, tudo muda e tudo se transforma.

Acredito que a dança, como campo de saberes/conhecimentos, tem se modificado e superado paradigmas, modelos, modos de se organizar, produzindo novas e diferentes conexões como as relações que podem ser estabelecidas entre professores e alunos, artista e público. Vejo nesta pesquisa uma possibilidade de transformação, de investimento, de antes de tudo, acreditar que seja possível transformar mundos, vidas e pessoas através da educação em artes, especificamente a dança. Observo os acontecimentos proporcionados pela dança em uma sala como algo a ser mantido e ampliado para novos horizontes, algo que não alcance somente a sala de aula com barras, espelhos... mas, alcançar também a sala que tem lousa, cadeiras... e tornar as relações com livros, papéis e lápis, novas relações: possibilidades de arte, de dança, de transformação do corpo, do ambiente e da educação.

Assim como os processos de criação em dança, as relações de ensino e aprendizagem em dança podem ser percebidas pela perspectiva processual. No texto *Redes de Criação*, Cecília Almeida Salles, diz: “Oferecer mais do que um simples relato de uma pesquisa, mas uma possibilidade de se olhar para os fenômenos em uma perspectiva de processo” (SALLES, 2006, p. 9). Como processos, como transitoriedade, esta pesquisa transitará por duas vias metodológicas: a *Cartografia*, na qual encontraremos pistas, traços, indícios a serem

cartografados num diagrama de possibilidades artísticas e pedagógicas (KROEF, 2017) e a *crítica de processo*, detalhada por Salles. Para a autora, a *crítica de processo*:

...parte da necessidade de pensar a criação como rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantêm. No caso do processo de construção de uma obra, podemos falar que, ao longo desse percurso, a rede ganha complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas (SALLES, 2006, p. 10).

A *Cartografia* proposta Gilles Deleuze e Félix Guattari, e desenvolvida pela pesquisadora Ada Kroef, diz respeito a traços que compõem uma pesquisa a partir de processos que se dão no calor dos acontecimentos. A *Cartografia* está intrinsecamente conectada a esta pesquisa, pois serão os traços que formam um diagrama de experiências inventivas que serão compostos nesta escrita, ao mesmo tempo em que a pesquisa se ordena. O caráter processual evoca, em mim, uma possível articulação entre os ateliês de criação com a sala de aula, pois este também é um espaço de elaborações criativas. Para Salles,

O processo de criação, (...), pode ser descrito como um momento falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas. Um processo no qual não se consegue determinar um ponto inicial, nem final (SALLES, 2006, p. 6).

Sendo assim, no Capítulo I apresento a minha chegada ao Projeto Abc, onde @s alun@s resistiram ao ensino do balé e me desconstruíram como professora. Percebi que estava diante de zonas e risco e que seria preciso uma longa travessia para começar a elaborar zonas de composição. Aceitando o desafio d@s alun@s, consegui mergulhar no espírito de aventura de seus jogos e brincadeiras, os quais, aos poucos, foram me dando pistas para perceber as relações de uma dança no contexto, como propõe Isabel Marques. Também discuto a importância de que o balé possa ser ensinado a partir de uma pedagogia nômade, segundo propõe Ada Kroef, e que está aliada ao que Tomaz Tadeu Silva nomina como uma abordagem pós-crítica. Para tanto, é preciso que o ensino seja vivenciado por experiências, travessias e riscos, nos sentidos usados por Jorge Larrosa Bondía.

No Capítulo II, proponho que a sala de aula seja vivenciada como um ateliê de criação, no qual as crianças e adolescentes possam ser vistos como obras vivas, à espera de interações. Apresento nomenclaturas que desenvolvi no dia-a-dia da sala de aula, as quais evidenciam o protagonismo d@s alun@s, bem como aprofundo aspectos que articulam relações entre técnica, experiência e percepções da linguagem da dança. O capítulo encerra com a experiência vivida com um aluno que chegou provocando uma tempestade numa zona que pareceria estar em calmaria.

Como parte dessa pesquisa extrapola as margens do papel e mergulha na cena, o Capítulo III explicita os elementos que compõem o espetáculo *Nós(as) travessuras!*, apresentado à banca examinadora. Trata-se de uma pesquisa em que sala e cena efetivamente se misturam. Uma pesquisa contínua, na vida, na sala e na cena...





## 2. CAPÍTULO I

### Abrindo a caixinha do ensino em dança

“Hoje não”, “não estou afim”, “aula de barra é chata”, “balé clássico é muito parado”, “a gente podia ficar brincando a aula inteira”, “brincar cansa menos do que fazer aula e é mais divertido”. Entrei na sala de aula do Projeto Abc e Circo Escola do Conjunto Palmeiras acreditando que seria relativamente fácil ministrar aulas de balé para crianças e adolescentes em torno de 6 a 16 anos de idade. Pensei que a sala de aula do Projeto seria tão protegida quanto às salas de balé nas quais já havia estado, como aluna, onde tudo que havia sido planejado era realizado pel@s alun@s. No entanto, ao invés de entrar numa caixa que vem com um manual de instrução, onde tudo funcionaria, me deparei com um mundo de surpresas.

Numa tarde do dia 01 de agosto de 2017, comecei a trabalhar no Projeto Abc e Circo Escola como professora de balé, cheia de expectativas e confiança de que @s alun@s chegariam dispostos a me ouvirem e que também estariam cheios de disposição. O primeiro contato é sempre desafiador e de certo modo desconfiado, pois não sabemos, até então, o que está nos aguardando e quem está chegando. Não foi diferente conosco. Mas os dias e as semanas foram passando e os desconfortos aumentando. Parecia que não havia interesse da turma pelo ensino do balé.

A postura d@s alun@s era diferente da minha quando eu também era aluna. A minha formação em balé<sup>5</sup>, sempre foi acompanhada de uma disciplina impecável. Mesmo passando pelo meu corpo alguns incômodos ao fazer as aulas, e acender em mim algumas reclamações de “como essa aula é chata”, o silêncio imperava a todo instante e a obediência reinava. Acreditando que essa postura era ideal em uma sala de dança e que eu encontraria esse mesmo formato em todas as aulas que frequentaria – como aluna ou professora –, iniciei minhas práticas docentes com crianças e adolescentes esperando postura semelhante à minha. Fui completamente surpreendida, empurrada de cima do prédio das idealizações, caindo de cabeça numa outra realidade.

Eis que durante as proposições, logo na primeira semana de aula, surge o primeiro “não”. E esse “não” parte d@ alun@! Uma negativa que apareceu quando @s alun@s se

---

<sup>5</sup> Estudei balé clássico no contra-turno do Colégio Menezes e Sousa, de 2009 a 2015, com a professora Vera Lúcia de Lima (ex-aluna da EDISCA – Escola de Dança e Integralização Social para Crianças e Adolescentes). Depois fui aluna da Escola de Ballet Daniel Lessa, de 2016 a 2017. Logo após, ganhei bolsa na Escola de Ballet Juliana Teixeira, onde permaneço até os dias atuais.

recusaram a ir para a barra<sup>6</sup> fazer certos exercícios, algo tão comum no âmbito das aulas de balé clássico. Esse “não” é o “play”<sup>7</sup> de toda a desorganização. Foi ele quem me fez entender que eu estava numa situação de risco. A princípio, imaginei que fosse somente uma resistência isolada, naquele dia, naquela aula. Imaginei totalmente errado. As resistências à essa tal barra se tornaram maiores.

Vi-me cheia de dúvidas, pois, enquanto para mim exercitar sequências de balé na barra fazia sentido, @s alun@s me enchiam de perguntas e inquietações: “para que serve a barra?”, “por que tem que ter esse exercício na aula?”, “a barra só fica lá no canto e lá é quente”. Essas insatisfações fizeram eclodir em mim as seguintes perguntas: como posso dar uma aula de barra sem ir para barra?, como apresentar a barra de uma forma que venha a fazer sentido para a experiência corporal no âmbito de um projeto no qual o carro-chefe é o circo?, como reorganizar as minhas ideias, possibilitando novos olhares para a noção de barra, sem tornar os corpos sólidos e petrificados, como @s própri@s alun@s me diziam?

Com esse tom de desafio, recebi as boas-vindas ao ensino de dança no Projeto Abc. Ao invés de me petrificar, tal como acontece a quem se atreve a olhar para uma assustadora Medusa, esse desafio abriu as asas da minha imaginação artística e pedagógica. Um voo sem volta e sem destino certo. Uma travessia impregnada pelo espírito de uma peregrinação nômade, cheia de aventuras, perigos e surpresas. Após tantos “nãos”, sendo contrariada em todas as dimensões, entendi que, como diz a máxima, “se não pode com eles, junte-se a eles”. Sorte a minha me deixar ser contagiada por ess@s alun@s que se rebelam contra um único formato de aprender dança. Afinal, se a princípio, nas primeiras resistências, me senti incomodada, logo refleti comigo o quanto que aprender num formato enrijecido causa incômodo também n@s alun@s. De certa forma, a aluna disciplinada que existe em mim, resolveu experimentar um pouco da rebeldia apresentada por ess@s alun@s de uma outra geração e de um outro contexto social e econômico diferente do meu.

Seguindo nessa direção, fui ao encontro del@s, levando meus “sims”. Observei, durante alguns períodos das aulas, o quanto era recorrente que se aproximassem de mim nos 10 minutos de tolerância a atrasos, antes de iniciarmos as aulas. Essa aproximação se dava sempre no formato de roda de conversa, ao redor da minha mesa. Os diálogos eram totalmente aleatórios. Cada um chegava com seu roteiro diário para expor para a turma e “destravava a língua”, muitas das vezes desejando falar sem parar por uma aula inteira, se

---

<sup>6</sup> É comum, nas aulas de balé clássico, os alunos moverem-se apoiando-se em uma barra de ferro fixada em uma das paredes da sala de aula. No Projeto Abc há uma dessas barras na sala em que ministro minha aula.

<sup>7</sup> Esta palavra é uma gíria, sendo usada em nossas aulas e nesta escrita na mesma perspectiva: de dar início a algo. No nosso caso, a desorganização dentro da sala.

assim fosse permitido. Foi exatamente nesse ponto que comecei a investigá-l@s. Sabendo do gosto que el@s estavam tendo pelas rodas iniciais de conversas e pela atenção dada a elas, adotei essa maneira de ouví-l@s como estratégia de aula. Suas energias eram intensas e, quando passavam pelo portão do Projeto para nossa sala, era como se tivessem acabado de sair da tomada. As rodas de conversas passaram a ser uma rotina e tornou-se um momento para negociar, definir e decidir os rumos das atividades a serem desenvolvidas. Esse era apenas o começo de muitas mudanças que me fariam sair das minhas zonas de conforto.

Para cada zona de risco encontrada durante as aulas, uma zona de composição era construída, formulada e experimentada. A cada “não” dito por el@s, era um possível “sim” que eu buscava escavar. Nossas rodas de conversas proporcionaram melhoras na convivência e no vínculo entre professora e alun@s, nos levou a construir acordos entre nós mesmos e a encontrar na fala d@ outr@ certas identificações. A partir desses momentos, fomos conhecendo nossos gostos e nossos desgostos e fui encontrando brechas para propor outros modos de enxergar a sala, a aula, o balé e a própria dança.

Com nossa aproximação, senti o desejo de criar regras de convivência, para melhor organizar e tornar possível a realização das aulas e as relações entre nós. Essas regras foram propostas por tod@s nós, em conjunto:

### **NÃO PODEMOS:**

1. Comer no horário da aula;
2. Usar roupas inadequadas para fazer aula (jeans, tecidos transparentes);
3. Gritar, brigar e discutir um com o outro;
4. Sair da sala sem permissão;
5. Evitar faltas sem justificativa;
6. Ingerir balas, refrigerantes e comidas gordurosas com frequência e na aula.

### **PODEMOS:**

1. Roupas apropriadas (leves e que deem mobilidade para o corpo);
2. Colaborar uns com os outros e com a professora;
3. Respeitar a si e ao outro;
4. Manter a sala organizada e limpa;
5. Participar de e propor novos conteúdos e temas para as aulas;
6. Separar garrafinha com água.

Essas regras traçavam contornos para zonas de composição que dialogavam com as zonas de risco, nas quais fui inserida, sem qualquer preparação prévia, logo no início das minhas práticas docentes no Projeto Abc. Exercitar o cuidado consigo e com o outro, pontuando algumas observações do porquê de “não podermos”, nas regras de convivência, é uma das primeiras características da zona de composição. Ela é formada por algumas estratégias que escolhi e notei ser necessária e eficaz para o nosso pensamento de ensino em dança:

### **1. Decisão sobre o hoje**

Um momento da roda de conversa dedicado a saber “como estamos?”, “qual a nossa disposição de hoje?”, “o que podemos fazer na aula?”. São perguntas lançadas no início da aula e assim, a partir das respostas, concluímos se é possível ou não seguir o plano daquele dia. Se não, buscamos uma aula que melhor se encaixe à situação da turma e que não os pressione ou os force. Para essas indagações @s alun@s tinham o costume de expressar as respostas com ações que mostravam indisposições físicas. Prevalencia, dentre suas atitudes, o deslizamento de seus corpos, semelhante ao desmanchar ou se tornar líquido (era assim meu modo de ver os corpos “largados” na sala, no momento inicial da aula). Acredito que inconscientemente el@s estavam acessando essa forma de mover, de deslocar o corpo no espaço e de lidar com objetos, como as cadeiras, partindo de onde estavam sentados até o chão da sala. Suas maiores proposições e respostas para a pergunta “o que faremos hoje?” eram referentes à relaxamento. A turma solicitava, de maneira quase que ensaiada, atividades nas quais pudessem deitar, fechar os olhos...

Não resisti aos pedidos del@s, embora meu desejo fosse o de movê-l@s no espaço. E foi graças ao “relaxamento” que pudemos experimentar o chão e as relações do corpo nele e sobre ele, pensando no universo da dança. Por exemplo, descobrimos que algumas partes do corpo, mesmo aderindo ao estado relaxado, não tocavam o chão totalmente, alguns espaçamentos entre o corpo e o chão eram sentidos e visivelmente percebidos. Essa percepção nos levou a pensar acerca dos modos de organização corporal que poderíamos experimentar, deitados no nível baixo, como possibilidades de levar ao chão as partes do corpo que inicialmente não o tocavam.

### **2. Cuidados consigo e com o outro**

Este momento é lembrado em todas as aulas, mas surgiu durante uma temática transversal que foi lançada aos professores e alun@s pela direção do Projeto Abc e Circo Escola: *Cuidados e atenção*. Um dos subtítulos que acompanhavam esse tema era nomeado como “cuidados consigo e com o outro”. Ao criarmos estratégias para tornar dançante esse subtítulo, resolvemos incluir nas regras de convivência e termos isso como um modo do ensino em dança. Assim, numa conversa coletiva, fomos pontuando como se davam nossas relações de companheirismo. Considerando algumas situações que já são vividas no Projeto, selecionamos e programamos como seriam organizadas nossas regras de convivência. Partimos primeiramente de circunstâncias que não contribuíram para o bem-estar do grupo, em sala e no Projeto. Construimos então as regras referentes a ações que “não podemos” realizar. A cada proposta lançada, uma pergunta ia surgindo:

- A. As roupas que são compostas por tecidos jeans e que possuem transparência não são agradáveis e não colaboram com a dinâmica das aulas e podem impedir certas movimentações corporais mais específicas (como é o caso das aulas de resistência, força e alongamento). “A roupa nos ajudará a experimentar de forma confortável as diversas movimentações que são sugeridas na aula?”;
- B. Mascar chiclete e comer em sala de aula atrapalha a concentração, logo, o desenvolvimento da turma. “Interromper a aula para comer traz benefícios para nossas atividades?”;
- C. Faltar com frequência e, principalmente, não justificar pode atrapalhar os processos criativos e o aprendizado da turma. “Vale prejudicar todo um processo de turma devido às faltas sem justificativas?”;
- D. Gritar, brigar, discutir e desrespeitar são atitudes que ferem todas as pessoas, estejam elas envolvidas diretamente ou não. “É cuidadoso/zeloso maltratarmos o outro, especialmente quem convive conosco diariamente e colocar em risco nossas relações de amizades?”.

### **3. Circuitos e gincanas dentro e fora da sala de aula**

Havia alunos que ficavam inquietos com o espaço limitado da sala, tanto por ser quente como por terem o desejo de ocupar áreas externas do Projeto. Sair da sala era algo da ordem do “não podemos”, mas que, trazendo para uma perspectiva de circuito e jogos educativos, saltou para a lista do “podemos”. Uma estratégia criada por mim para retirar a noção de “proibido sair da sala” para “sairemos da sala juntos”. Penso que sair da sala sempre é divertido, instigante e saboroso. Sentir a sala fora dela é muito prazeroso. Nessa perspectiva,

propus a@s alun@s saírem da sala em horário de aula, inventando um circuito com tarefas colaborativas, tais como: perguntar aos professores de outras atividades, sendo do Abc ou do Circo Escola, ou ainda da coordenação, o que entendem por educação; sugerir que eles escrevessem no papel suas opiniões; retornar para o local de início do jogo (que costuma ser na entrada da sala do anfiteatro). A regra é que outra pessoa da equipe só poderá sair, para cumprir a outra parte da prova, quando a anterior tiver sido cumprida. Essa estratégia tornou-se parte importante no ensino em dança e será abordada mais adiante.

#### **4. Jogos de silêncio (5,6,7,8 e estátua)**

Conseguir manter a minha sala de aula, com 27 crianças assíduas e cheias de energia, no modo silencioso, não é um trabalho fácil. Estar no meio da confusão, da bagunça e da agitação, me faz pensar em como lidar com as ações d@s alun@s. Para isso, precisei investigar possibilidades de colaboração para o bem-estar da turma por meio de jogos de atenção, tanto a si mesmos, como aos outros e ao espaço. Pensando nisso, sugeri que fizéssemos um acordo de colaboração baseado na contagem “5,6,7,8”, bastante comum ao universo da dança e que sinaliza o momento de preparação para uma ação, tratando como um jogo de pergunta e resposta. Combinamos que o “7,8” seria usado, pel@s alun@s, como resposta da indagação, “5, 6?”, apresentada pela professora. No meio das conversas e das bagunças intensas, este jogo era estabelecido. As perguntas e as respostas poderiam ser repetidas 3 vezes e, na terceira vez, obrigatoriamente, a turma deveria estar totalmente atenta à regra que é, após o terceiro comando, assumir o modo estátua. Como estátuas, imóveis, sugeri que eles observassem as próprias posturas e também a de cada colega da turma, como seus corpos se instalavam e se comportavam no espaço, como cada um organizava as partes do corpo, os níveis espaciais, suas ideias, seus modos de estar em sala e suas experiências com a dança. Era uma maneira também de observar como cada um lidava com o aspecto do improviso e da invenção.

#### **5. Desejos de brincar em todas as aulas**

Atendendo ao desejo de que as aulas fossem feitas numa atmosfera de brincadeiras – na verdade @s alun@s queriam trocar as aulas pelas brincadeiras – sugeri a inserção de jogos, tendo como objetivo descobrir maneiras de fazê-los descobrir o próprio corpo, com suas possibilidades inventivas, bem como os usos dos níveis espaciais, das qualidades e das dinâmicas de movimento. As brincadeiras tornaram-se, assim, recorrentes dentro deste

trabalho e percebi que ensinar a partir delas, e com elas, é uma particularidade que alcançamos juntos, nos momentos que partilhamos nossos gostos e desgostos.

Durante as vivências desse desejo, fui me apropriando do que movia as crianças e das suas vontades de tornar as aulas brincadeiras frequentes, como se fossem minhas. A presença do lúdico em sala deu origem ao desejo de também surpreender as crianças. Eles são caixinhas de surpresas e, por alguns instantes, eu me deixei ser dirigida pela maneira que eles encaravam e acreditavam na força do brincar.

## **6. Colocando desordem na casa: bagunceiros na liderança, e por que não?**

É comum vermos nas escolas as lideranças de sala sendo escolhidas por méritos de notas, bons comportamentos, participação e outras características consideradas como competência do aluno. Alcançar a monitoria, diversas vezes é sinônimo de chegar até a excelência dentro da sala de aula. É adquirir o espaço de prestígio, pois bem sabemos que o líder/monitor tem uma certa aproximação com o professor e com o restante da turma.

Não é surpresa dentro desta pesquisa encontrarmos espaços desconstruídos, pensamentos dançados e danças pensadas, nessa perspectiva de ateliê ao qual proponho. Entretanto, continuamos espreitando as novidades que vão aparecendo no decorrer dos dias e tornando-as ideias a serem desenvolvidas em uma travessia cênica e pedagógica.

Desconstruindo o pensamento comum de liderança a partir de méritos, ao qual estamos acostumados, busquei encontrar saídas que se ajustassem à problemática de fazer nascer dos riscos e das desordens, algumas vivências colaborativas. Com o decorrer das aulas, a turma foi crescendo em quantidade e foi ficando cada vez mais trabalhoso lidar com a quantidade de alun@s que possuíam educações, olhares e pensamentos totalmente distintos uns dos outros. Vi na escolha da liderança esta grande oportunidade de unir a força da desordem, da bagunça para fortalecer uma metodologia nômade.

Iniciei propondo a ideia de termos monitores e líderes em sala para me ajudar com algumas atividades, exercícios, avaliações (já que não existia no Projeto). A cada semana, 2 alun@s eram escolhidos para ficarem responsáveis pela ajuda dentro da sala. Essa novidade originou bastante ansiedade e competição (e não era desejo meu) entre el@s, buscando merecimento, discutindo sobre quem merecia mais, quem iria liderar na outra semana, dentre outras inquietações.

Mudei o formato de escolha d@s alun@s e do tempo da liderança, das ações, das monitorias. Usei do que el@s mais usam: das surpresas, do inesperado! El@s até os dias atuais não sabem mais como funcionam as escolhas dos líderes dentro de nossa sala. Faço



escolhas de acordo com ações que partem del@s. Tem dias que quem mais bagunça é o convocado para ser líder. Para mim, a bagunça deve ser abraçada e não reprimida, não proibida! Foi perceptível a mudança que as crianças/adolescentes adquiriram depois que mudei a maneira da escolha. Acredito que aprendemos na prática e isso foi comprovado neste exercício de cooperação.

## **2.1 Aventurando-me a ensinar dança fora da caixinha**

Diante das zonas de risco às quais fui exposta, optei por me deixar guiar pelos desejos d@s alun@s e percebi, ali, naquela encruzilhada cheia de energia e inquietação, uma maneira não só de sair da sala de aula e ocupar outros espaços do Projeto com os corpos, como também de abrir fissuras na minha “caixinha sem surpresas” do ensino do balé. Percebi que a educação em dança pode ser povoada de questões e que elas, ao invés de me paralisar, poderiam me impulsionar a um universo de descobertas infinitas, relativas ao modo de ensinar e aprender por um viés artístico-pedagógico. Tomei gosto pela aventura e assumi um modo de ensinar dança que, a todo instante, me desorganiza como artista e como docente. Tornei-me uma incansável inventora no meu ofício de ensinar dança, bem como uma assídua brincante nas recriações de minhas aulas direcionadas pel@s meus alun@s.

Nem sempre foi assim. O coração ficou apertado por diversas vezes. Senti-me fracassada em outras tantas. Mas aceitei o desafio de acreditar que a dança poderia se dar de outros modos, para além dos planos de ensino previamente organizados, como já vinha aprendendo na Licenciatura em Dança. Antes, porém, acreditava que para o “bom êxito” de uma aula de dança fosse necessário o cumprimento do planejamento, organizado e pensado, na maioria das vezes, pela figura exclusiva do professor. Ao ouvir os primeiros “nãos” na fala e na postura d@s meus alun@s, percebi que era impossível controlar a turma. O controle era uma fantasia da minha imaginação cor-de-rosa. O descontrole era o “play” que estava na ordem do dia, nas relações vividas em sala de aula.

Para mim, após três anos de vivência no Projeto Abc, não há nada mais fora de propósito do que acreditar ser possível controlar os processos de ensino e aprendizagem e os planejamentos da/na educação em artes. Afirmando isso, consigo elaborar um diálogo direto entre minhas ideias e a relação de ensino em arte e educação que Elliot E. Eisner propõe e compartilha conosco. É real e arriscado, mas nós “como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de todo o resto” (EISNER, 2008, p. 11).

Aprender a desapegar do plano de aula, olhar para a sala e ver nela possibilidades de fugas do esperado, do planejado, do previsto, foi o exercício que conduziu meu corpo e minhas ideias para novas estratégias de ensino em dança. Um espírito de aventuras que movimentava a minha sala de aula. Ao longo desses três anos venho passando por um processo que me pediu para esquecer o canto de sereia da caixinha do ensino do balé. Um canto que sussurrava haver nessa caixinha um manual de instruções, o qual funcionaria plenamente quando eu ali inserisse os meus alunos. A realidade, tão desafiadora e vibrante, fez rachar as paredes da minha fantasiosa caixinha diante de uma sala de aula que se abriu para o mundo, abertos que eram meus alun@s às aventuras.

A realidade vem sem manuais, sem instruções. É preciso “aprender na marra”. É nessa hora que, sendo bombardeada por diversos questionamentos e atravessada por novas informações, surge a ânsia de sair da caixa em que fui colocada, enquanto aluna, e habitar os espaços que @s alun@s vivenciam diariamente. As aventuras que encontro durante a travessia de ensinar e aprender causam em mim desconstruções e desvios que pedem algum controle da situação, mas que apresenta como sugestão o revezamento: ora eu, como professora, estava com o controle, outrora eles, @s alun@s, o possuíam.

De forma bastante recorrente, as mudanças dentro da sala aconteciam e as reflexões fora dela me instigavam a pensar sobre o que estava surgindo como possibilidades de criação para o ensino da dança na minha sala de aula. Nesse processo de metamorfose, da aluna disciplinada para a professora aventureira, houve momentos nos quais comecei a mudar o curso dos acontecimentos que eu ainda tentava controlar. Assim, me vi trazendo para a primeira semana do mês um plano de aula previsto para a última semana, pois precisava atender as inquietações d@s alun@s. Com isso, num “estalar de dedos”, o que estava planejado para a segunda semana deslocava-se para o segundo mês de atividades.

Quantas vezes fiquei atravessada e incomodada pelas perguntas: “por que essa aula e não uma brincadeira?”, “por que a gente não deixa essa aula pra depois?”. De repente, fui percebendo que uma única vivência no Projeto se tornava tema para uma semana inteira. Era como se houvesse dentro do Projeto, e mais precisamente dentro da minha sala de aula, um multiplicador de conteúdos, propostas, questionamentos. E, a partir disso, iniciamos nossas buscas pela conexão de forma mais dialogada e respeitosa e pelo fortalecimento de nossas ideias para construir uma travessia que fosse mais interessante e com gosto de aventura para o ensino em dança.

Observei que as aulas propostas através das criações, dos improvisos, de jogos e brincadeiras faziam mais sentido para el@s, estabelecendo assim a confiança em si, na

própria aula e, assim, em mim também. Estar disponível para o que a turma desejava propor para a aula, mesmo que a princípio me deixasse numa situação desconfortável, sentindo que os conteúdos corriam o risco de serem deixados de lado, devido à presença recorrente dos desvios daquilo que havia sido planejado, me transportou ao lugar da *escuta do corpo*<sup>8</sup> em modo barulhento e/ou silencioso d@s alun@s, fazendo com que outros sentidos do corpo me trouxessem auxílio e orientação na tarefa de redimensionar minha abordagem artística e pedagógica. Nesse caso, a audição e a visão aparecem como criadores de estratégias que exploram a reinvenção das aulas. Através deles consegui conectar as relações entre professor-alun@s, coordenação-professor, alun@-coordenação e alun@-alun@, desejando pesquisar especialmente as diferenças e energias de cada alun@, em solo e em conjunto, em suas singularidades e em suas articulações coletivas.

Após as desconstruções que as crianças propuseram ao meu pensamento nas minhas aulas e abordagens de ensino, as indagações começaram então a reverberar em minhas práticas artísticas, enquanto aluna, nas aulas que eu recebia de meus professores nas academias onde eu praticava o balé e, também, na graduação em Dança. Transporte os questionamentos que @s alun@s do Projeto me faziam para as outras sala de aula que eu frequentava, como aluna. Percebi que, verdadeiramente, existem outras formas de estar na barra, no centro, na diagonal, outras formas de fazer e de usar o *en dehors*, o *grand plié*<sup>9</sup>... Quando consegui encontrar, em mim, essas afirmações, me determinei a pesquisar uma abordagem pedagógica no ensino em arte movido por uma perspectiva contemporânea de ensino clássico, comprometido em não enrijecer os corpos e os pensamentos d@s alun@s.

Em um texto que articula teorias do currículo, a partir de estudos de Tomaz Tadeu Silva (2002), com o ensino em dança, Thaís Gonçalves questiona “Qual o lugar da dança clássica na contemporaneidade?” (GONÇALVES, 2014, p. 55). E eu acrescento: qual o lugar do balé para alunos de uma periferia de Fortaleza, num projeto em que o carro-chefe é a linguagem do circo, em pleno século XXI? A partir deste texto, entendi que eu, como aluna, havia sido introduzida no balé clássico ao modo clássico, numa metodologia de ensino tradicional, focada em conteúdos e numa única técnica. Como professora, me vi diante do

---

<sup>8</sup> A noção de *escuta do corpo* foi desenvolvida pelo bailarino Klauss Vianna e foi sistematizada pela bailarina Jussara Miller no livro *A escuta do corpo* (Miller, 2007). Embora eu não aprofunde esse conceito, faço uso considerando o que pude apreender dele na minha vivência na graduação em Dança. Sendo assim, considero como “escuta” uma percepção ampliada de si e do corpo do outro, que se dá pela observação atenta dos processos de experimentação em dança que se dão nos corpos.

<sup>9</sup> *En dehors* e *grand plié* fazem parte de uma nomenclatura que define os passos do balé clássico, normalmente usados na língua francesa, pois é na França que houve a sistematização desse gênero de dança.

desafio de propor uma metodologia diferente, instigante, que pudesse envolver os alunos. Seria uma abordagem contemporânea para o balé?

@s alun@s desse tempo e desse espaço já não se submetiam a um ensino rígido, tradicional, não queriam apenas saber “o que” deveria ser feito – como no manual que vinha na minha caixinha de ensino –, mas interessavam-se por perceber “como” os processos se davam no corpo e, ainda, “por que”, “para quem”, “quando” e “onde” certos conteúdos eram definidos como planos de aula. Nesse aspecto, os alunos me inseriam, quase que a fórceps, no universo de um ensino pós-crítico, nos termos de Silva, e, portanto, numa perspectiva de ensino da dança conectada com uma pedagogia que respondesse questionamentos da contemporaneidade: esses alun@s, nesse contexto, com desejos de invenção. Sendo assim, era preciso descodificar o balé e desterritorializar seus métodos de ensino para criar possibilidades de acesso à técnica, de um modo que fizesse sentido para os corpos e as danças desses alun@s.

De acordo com Thaís Gonçalves, “não existe conteúdo fora dos processos, das relações micropolíticas e cotidianas” (GONÇALVES, 2014, p. 60). Para Tomaz Tadeu Silva, o currículo “tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, o currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2002, p. 150). Acredito que meus alun@s e eu estamos produzindo um tipo de relação de ensino e aprendizagem em balé e em dança que se articula a uma abordagem pós-crítica. Nem só técnica, nem só processo, mas um aprendizado sobre como manter os conteúdos presentes usando outras vias de acesso ao corpo e a um saber em dança que faça sentido no tempo presente.

Seguindo pelas vias estratégicas de ensino que são lançadas simultaneamente pel@s alun@s e por mim, conseguimos articular nossas ideias a partir do pensamento de colaboração e contribuição mútua. Estamos nos tornando, a cada dia, especialistas em criar modos de estar juntos no ambiente da sala de aula e no espaço do Projeto, seja compondo novas formas de aprender ou mesmo construindo brincadeiras pedagógicas. Acredito que a relação de professor e alun@ é muito mais rica e mais enérgica com a colaboração e com as maneiras de inventar em conjunto do que em solo, verticalizada no sentido do professor para @s alun@s e vice-versa. São el@s que me potencializaram e me impulsionaram a essa dimensão colaborativa e inventiva, a gerar um ambiente afetuoso, agradável, mas também desconstrutor de certezas e afeitos a riscos, perigos e desconfortos. Essa perspectiva colaborativa me parece afinada com o pensamento da artista e educadora Isabel Maques, quando ela diz:

Estou sugerindo, portanto, um ensino de dança que possibilite uma *eco-ação* (CAPRA, 1982). Ou seja, uma maneira de educar que permita a formação de sistemas, de inter-relações baseadas na ideia de cooperação, pois, reiterando minha ideia inicial, não podemos mais ignorar esta imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem parte do mundo atual (MARQUES, 2007, p. 94).

Observar e compreender que a educação em dança transita por essas belezas e encantos dos afetos, das colaborações, e, paradoxalmente, passa, em outros momentos, pelas vias de incertezas, pelos terrenos irregulares que nos colocam em aventuras arriscadas, me conduz e me mantém na zona da realidade quanto aos desafios que encontramos ao vivenciar uma pedagogia cujas âncoras estão à deriva. Sinto-me como uma peregrina sem paragem certa nesse incessante estudo artístico e pedagógico, cujas relações de ensino me impedem de ficar inflexível com relação aos ideais de perfeição, que se mantinha em mim, de uma educação em dança, e me solicitam, repetidas vezes, uma pedagogia nômade, como bem destaca Ada Kroef em sua tese intitulada *Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* (KROEF, 2003; 2018), que será abordada mais adiante, dizendo respeito a uma composição de currículos inventiva e em articulação com os desejos tanto d@s alun@s como meus.

Ao sair da caixinha do ensino do balé, precisei também me descolar do molde da perfeição corporal – tão difícil de se encaixar, sobretudo considerando corpos brasileiros, habitando a periferia de Fortaleza. Devo essa percepção, de uma maneira muito mais concreta, a@s alun@s do meu Projeto. A universidade me ensinava que era possível dar aulas de dança, em seus diferentes gêneros, fazendo uso de abordagens menos tecnicistas e mais articuladas ao contexto dos alunos, conforme pontuado por Isabel Marques (2011). No entanto, somente na ebulição de uma zona de riscos foi que eu consegui mudar e sair de um parâmetro externo da dança (abordagem tradicional de ensino) para gerar mudanças internas, dentro de mim e dentro da dança que eu acreditava ser possível, muito embora pouco ou nada vivenciada como realidade.

Será que dentro apenas de mim? Ou será que mergulhei também dentro d@s alun@s e das propostas do Projeto Abc? E, com mais essa dúvida, resolvi procurar a resposta dentro de nós. Deixei de ser para aprender a ser. Entendi que o nó estava atado em nós. As questões que nos moviam nos uniam, ao invés de nos separar. Uma relação que se tornou viável através dos diálogos que foram acontecendo em quase todas as aulas, até se tornar peça fundamental e característica do modo como fomos capazes de inventar zonas de composição. Com o resultado dos diálogos, com o que nascia deles, fiz diversos planos de aulas com atividades

de balé – um balé que se reinventou – no Projeto Abc Palmeiras. Uma das únicas certezas é de que, como diz Isabel Marques, “compreender, sentir, pensar sobre o corpo e sobre o corpo em sociedade é uma forma de conectar-se consigo mesmo e de re-significar as aulas de dança” (MARQUES, 2004, p. 151).

Os desejos de fazer diferença nas aulas de dança e buscar sentido na minha vida e na minha atuação enquanto docente, investigar as diversas identidades que existem dentro da minha sala de aula, dividir o protagonismo com @s alun@s, os quais foram se mostrando e sendo ouvidos, permitiram que outras danças fossem acontecendo e proporcionando o vínculo de confiança e de autoconhecimento. Foi então que eu entendi que na dança um dos sentidos mais necessários é a *escuta*. A partir dessa *escuta* ampliada pude acolher as inquietações, indagações, insatisfações e acessei o grito presente nos corpos que movimentaram, deslocaram e reordenaram um outro modo de pesquisar a dança, em suas relações artísticas e pedagógicas, dentro de mim, d@s alun@s e do Projeto Abc.

Essa *escuta do corpo* é uma ampliação das percepções que, por vezes, se calam nos corpos. Aprendi que é possível dar passagem para essas percepções, valorizar as inquietações dos alunos, em corpos distintos, como meio de nos levar a memórias corporais, de experiências e de sensações, que são relevantes também para o método que proponho no ensino em dança. Trata-se de se considerar os traumas inscritos na pele, os desejos de desvios dos exercícios repetitivos, as dores que se instalam e que as vezes são percebidas como “normais” por eles, sobretudo por conta de um treino ligado também à arte circense onde eles aprendem que a dor faz parte da “arte entrando no corpo”.

Considero minha sala de aula uma mina! Desde que nos disponibilizamos para a retirada das camadas mais petrificadas, começamos a enxergar os diamantes. Parafraseando a expressão/ditado: “água mole em pedra dura, tanto bate até que (vira dança) fura”, reforço a importância das nossas relações mediadas por uma *escuta* corporal, sendo necessárias para a escavação dessa mina, de onde podem emergir tantas riquezas, numa aventura pelos subterrâneos de nós.

Essas relações de afetos, colaborações e ensino-aprendizagem que consigo estabelecer dentro da minha sala de aula não resultam somente em êxitos. A arte contemporânea, para além da chave tradicional, requer muita insistência para acontecer, ainda mais quando estamos falando da dança como área do conhecimento. Há muito mais perguntas que respostas. Há muito menos certezas e controles do que riscos e desestabilizações. A investigação proposta, assim, é mais acompanhada pelo modo como lidamos com a realidade e como ela nos ajuda a reorganizar o que aparentemente “não deu certo”. Compartilho, nesse

texto, o exercício diário de enfrentar os “erros”, considerando-os como pistas fundamentais para definir os rumos de minha peregrinação, sempre nômade.

Uma aventura não é aventura sem isso.

## 2.2 Travessias, saberes de experiência e pedagogia nômade

Pensando sobre as movimentações cheias de aventuras que rodeavam minha realidade e atuação docente, me questionei como elas poderiam fazer sentido nas práticas do ensino em dança. Me vi caminhando sobre uma “corda bamba” sem saber como organizar o corpo e os pensamentos para conseguir chegar ao outro lado. Sendo esse “outro lado” um lugar desconhecido. Foi então que busquei, ao redor, as referências que poderiam me localizar e com isso observei as pegadas de quem já havia experimentado jornadas por uma semelhante travessia. Procurei perceber alguns rastros e pistas de possíveis maneiras de estar na corda e de chegar do outro lado – seja onde esse outro lado iria me levar. Descobri que o objetivo principal não era exatamente chegar do outro lado e simplesmente livrar-me da corda, pelo contrário, eu teria que aprender, *com e na* corda bamba a como me manter nela sem temê-la, pois eu só poderia cair se eu não permitisse que meu corpo adquirisse novos modos de estar sobre ela e com ela, em um intenso diálogo.

Essa travessia já havia começado e atravessava a minha sala de aula sem que eu percebesse e reconhecesse os sinais. Não conseguia identificar a sua presença nos meus modos de compor e ensinar aula, apesar de perceber que ela existia e se mostrava presente em todos os processos dançantes encontrados no Projeto. Eu olhava com as lentes internas, enquanto sentia e vivia uma força motriz fora de mim, a todo instante, movendo a sala de aula. No meio das experiências, das relações, das indagações, comecei a compreender as travessias, deixei-me levar em sua direção e reconheci que seria por esta via de desconstruções que a minha investigação se tornaria real.

Em estado de peregrinação passei a escutar os corpos e viver mais livremente a travessia transformando-a num campo de experiências potentes e inventivas. Ada Kroef apresenta pensamentos e modos de atuar em sala com os quais me sinto totalmente inserida e envolvida. Minha escrita dialoga com suas considerações, especialmente quando eu opto pelos riscos na forma de ensinar dança. Quando permito que isso aconteça, sou transportada para um contexto de uma metodologia nômade, semelhante ao *currículo-nômade*: um modo de atuar em sala de aula que “é produzido no acontecendo. Escapa do planejamento e do

controle... indica alguns movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (KROEF, 2003, p. 8).

Minha sala de aula, portanto, é uma constante reinvenção, um território de construção e desconstrução de métodos, estratégias, conteúdos, regras, interações entre professora e alun@s, d@s alun@s entre si e del@s com as outras pessoas que estão no Projeto Abc, numa constante mutação e migração das zonas de risco para as zonas de composição e vice-versa. Essa elaboração artística-pedagógica se transformava a cada instante, em cada aula, não havendo primazia dos conceitos sobre a experimentação. Em sua maioria, trata-se de um jogo de travessias e travessuras feitos no terreno movediço daquilo que vive diretamente com os corpos. Percebo, lendo a noção de experiência de Jorge Larrosa, que @s alun@s já estavam exercitando em mim, pela via corporal, o referencial conceitual deste trabalho. Segundo Larrosa, “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Na travessia em corda bamba, em terreno movediço, onde estou com meus alun@s, fui descobrindo essa dimensão de experiência que vejo descrita por Larrosa. Para ser professora nessas condições é preciso aprender a ser professora e, para isso, antes ainda, eu tinha que me permitir ser aluna. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25). Esse lugar é mais complexo, instigante, com mais camadas de percepção – de si, do outro e da vida –, menos encarcerado em velhas ideias e menos submetido a certos conteúdos, trazendo riquezas para a minha reelaboração do papel de professora, pois me permite ver onde mais eu posso ir, o que mais posso propor e quanto mais é possível investigar para compor um plano de aulas que seja nômade e, ainda assim, e sobretudo por isso, consistente.

Se as experiências e os currículos (BONDÍA, 2002; KROEF, 2003; 2018) se fazem no acontecendo, no dia-a-dia da sala de aula, desisti então da ideia de impor no plano de aula com atividades determinadas *a priori*. Todos os meses eu planejava as semanas de aulas, como solicitado pelo Projeto, mas sempre deixando algumas brechas para a atuação d@s alun@s, já que eles também criavam as aulas. O modo de compor as aulas era bastante engraçado: eu escrevia como eu imaginava que poderia ser a aula, mesmo sabendo que corria o risco de ser exatamente o contrário de tudo aquilo, ou mesmo tendo certeza de que nada seria como previsto. Porém, enxergava no plano o surgimento de linhas que me orientavam na ministração das aulas, e me ajudaram a não soltar totalmente a linha da “pipa”.



### 2.3 Da cartilha à dança no contexto

A discussão que proponho a respeito do ensino de dança no Projeto Abc gira em torno das relações entre o aprendizado da técnica de balé e sua inserção na linguagem da dança e a mudança que percebi entre uma abordagem tradicional e uma abordagem contemporânea nas definições do currículo a ser estudo em minha sala de aula. Isso me fez reinventar a minha metodologia de ensino do balé, que deixou de ser uma cartilha, um método e passou a ser uma metodologia nômade, aberta ao campo da criação. Reconheci, enquanto artista e pesquisadora vinda de uma base clássica, com um pensamento clássico, o quanto tantas vezes o corpo adquire a técnica do balé sem perguntar: como chegar lá? Como sentir o processo? Como não ficar subordinado à forma e mergulhar na compreensão dos processos que se dão em cada músculo, na estrutura da coluna, nas relações entre cada parte do corpo? Como dançar com esses conteúdos?

As técnicas, quando seguem métodos e cartilhas, são registradas no corpo por meio da repetição, e eu quis, enquanto bailarina, com formação clássica, desenvolver essa maneira tradicional de ensino no âmbito do Projeto Abc, repetindo também as estruturas e estratégias das aulas que frequentei como aluna. Uma dança clássica, com pensamento clássico, conforme descrito por Thaís Gonçalves (2014). Os “nãos” foram o “play” para eu mudar minha perspectiva de ensino, o que não significou jogar fora o balé clássico. Ainda acredito que a técnica e a disciplina trazidas pela cultura do balé clássico são necessárias dentro do Projeto, pois é uma informação importante de organização técnica no corpo d@s alun@s, ainda que o carro-chefe a linguagem do circo, pois é no corpo que a dança e o balé se encontram.

O desafio, portanto, era reinventar o balé. Para isso, estudei as dinâmicas e as brincadeiras que iam surgindo, de modo improvisado, nas aulas. Intuitivamente, eu ia fazendo as brincadeiras se articularem com os conteúdos do balé. Numa surpresa, @s alun@s descobriam que, quando dobravam as pernas para saltar, estavam fazendo um *plié* e que esse salto somente seria possível passando por esse ajuste do corpo. Eles ainda insistiam em me desconstruir e logo lançaram a pergunta: será que é possível saltar sem fazer o *plié*, ou seja, sem dobrar as pernas? Nessa tentativa de desconversar a professora, chegaram a propor saltar com os braços apoiados no chão, “plantando bananeira”. Mas, estudando esse movimento, ainda vimos que é preciso dobrar os cotovelos para o salto acontecer. Portanto, reside no salto algo que foi sistematizado como *plié* no balé.

Esse é apenas um exemplo que se desdobra em muitas outras experiências que articulam os usos do corpo com a técnica do balé e serão mais detalhadas no próximo capítulo. O fato é que descobri também poder surpreendê-l@s com o que sei dessa técnica, porém agora entendendo esse gênero de dança abrigado num campo mais amplo que é a linguagem da dança e ainda lançando perguntas mais complexas: “por que” esse conteúdo é importante?, “para quem” esses conteúdos interessam?, “quando” apresentar essa técnica?, “onde” fazer uso desses conteúdos?, que relações estabelecem com a vida desses alun@s?, como bem pontua Tomaz Tadeu Silva (2002).

Junto a esses autores, percebo que a desconstrução de meu entendimento do “balé como cartilha” para o “balé como componente da linguagem da dança” foi se refazendo, sobretudo, pelos estudos na graduação em Dança na UFC. Logo na disciplina *Dança e pensamento: passagens*, ministrada pela Profa. Dra. Thereza Rocha, em 2015.1, fui colocada diante da questão “balé clássico não é base para todas as danças”. Senti um grande desconforto em saber que a dança que eu considerava ser “a mãe de todas as danças”, não era superior aos outros gêneros, mas compunha com eles, formando o campo dessa linguagem artística.

Em seguida, nas aulas de *Dança Investigação Técnica: elementos básicos e Improvisação: elementos básicos*, cursadas em 2015.1 e 2015.2, respectivamente, com a Profa. Ms. Andreia Pires, houve uma desconstrução de um corpo que se move em bloco, enrijecido, para a investigação de outras musculaturas, de outros usos do corpo, de outras fluências. Compreendi, no meu próprio corpo, ser possível encontrar outros gêneros de dança que não partiam somente do balé clássico. Havia outros modos de se mover na cena da dança que não reforçavam a minha crença de que o balé era a “mãe de todas as danças”. Apesar disso, senti dificuldades de pensar a educação, de um modo geral, sem ser de forma hierárquica e unilateral.

Mesmo a Licenciatura em Dança instigando, em diversos momentos, a reflexão, as conexões entre dança e o seu contexto e os modos de ensinar, ainda estava mergulhada nos costumes que vinham com a bagagem da escola formal e da maneira como havia aprendido o balé clássico. Isso pode ser percebido através de um exemplo. Uma vez, ouvi da Profa. Dra. Emyle Daltro, na disciplina *Abordagens do ensino em dança*, cursada em 2016.2, que eu deveria experimentar minhas aulas antes de colocá-las em prática com @s alun@s. A princípio achei bonita a ideia, mas guardei-a naqueles diários que costumamos ter na graduação, aqueles que têm como título “vejo depois”.

Com o passar dos semestres e com a urgência de buscar alguma maneira de abordar o ensino em dança no Projeto Abc, lembrei desse conselho. Inicialmente, me parecia ser loucura experimentar certas aulas que eu queria propor para crianças com uma média de idade entre 6 a 13 anos. Na verdade, eu nem sabia por onde começar essas experimentações. Mas, sem saber como administrar as situações das zonas de risco, que poderiam me desconstruir por completo, resolvi deitar na minha sala de aula. Afinal, eu queria que meus alun@s também deitassem. Comecei a retirar as chinelas, desarmando-me, deixando a mochila de teorias num lado e obedecendo o conselho que encontrei numa música que, vez por outra, ouvia na igreja, de Renato Carlos Aguiar: “desamarrem as sandálias e descansem”, assim eu fiz.

Sentindo o chão de minha sala, pude sentir minhas energias e a d@s meus alun@s se conectando, dialogando e compondo, e nossas relações sendo compreendidas pelos noss@s corpos. Assim, senti em mim o que diz Isabel Marques: “A percepção/olhar compartilhado em sala de aula faz com que nossas próprias sensações e experiências sejam iluminadas de uma outra maneira, gerando, por sua vez, outro tipo de relações internas com nosso próprio corpo/movimento” (MARQUES, 2007, p. 95).

A crítica que proponho, nessa pesquisa, e que estou investigando na minha sala de aula, é a respeito do pensamento de que @ alun@ deve se adequar ao que está sendo demandado independentemente de suas características pessoais. Em seu texto, Thaís Gonçalves destaca o pensamento de Isabel Marques, para quem @ alun@, tal como o público dos balés, é predominantemente passivo. Ambos recebem o que lhes é apresentado, cujo conteúdo não tem função de suscitar nenhum tipo de problematização (GONÇALVES, 2014). No ensino tradicional a tendência dos professores é de impor conteúdos e técnicas sem perceber as entrelinhas do processo de cada alun@, pois evitam a leitura dos corpos, não percebem que o acúmulo de informações nem sempre gera organização dos conhecimentos. Essa abordagem quase nunca potencializa o processo de aprendizagem e reflete em seus desempenhos, suas relações e em modos de agir. “Eu penso que nossas crianças merecem mais”, diz Eisner (2008, p. 8).

Assim, foi no contexto da minha sala de aula que, finalmente, descobri a proposta da “dança no contexto” de Isabel Marques. A experiência vivida por mim me faz, agora, perceber o que ela articula nas relações entre dança – como linguagem artística – e ensino, a partir de onde entendo meu modo de reinventar o balé no contexto do Projeto Abc. Analisando a proposta da “dança no contexto” (MARQUES, 2007), consigo entender algumas escolhas que venho fazendo.

O balé é uma técnica, um repertório, um *texto da dança*. Quando, pelas brincadeiras, pela improvisação – também *texto da dança* – faço meus alunos perceberem seus corpos se movendo a partir dos elementos estruturais dos códigos do balé, eles começam a acessar os *subtextos da dança*, através dos quais consigo fazer articulações com os *contextos da dança*, pois aproveitamos para estudar relações dessas experiências com a anatomia, a música, a história da dança, etc. Tudo isso vai conectando os alunos de um modo diferente em relação aos usos de seus corpos nas aulas de circo e na vida, pois além dos aspectos técnicos da linguagem da dança, estão contemplados, também, os modos como eles se relacionam entre si, com o espaço, com as rodas de conversa e as regras de convivência, com as insatisfações e propostas que trazem para as aulas, o que, segundo Marques, corresponde aos *subtextos sócio-afetivo-culturais*.

Vai se formando, assim, um caleidoscópio sem fim, onde diferentes peças podem ser colocadas em conjunto com outros, formando sempre combinações inusitadas e onde posso fazer dançar os *currículos nômades*, cheios de aventuras e riscos, que sempre fazem meus planos de aula serem reinventados no calor dos acontecimentos. Desse modo, acredito na dança que não aprisiona, que não sufoca e não faça do dançarino/aluno um ser codificado e exaustivamente treinado. Essas práticas são questionadas em minha sala para fortalecer a noção de dança como um exercício de sensibilidades, de conexão, de trocas de conhecimentos e não como um treinamento fechado, objetivando um corpo padrão, com firmes musculaturas, eixos confiáveis e saltos perfeitamente elaborados.

Não que a aula técnica seja dispensável, mas precisamos nos conectar e fortalecer nossas teias de sensações e energias, para assim contribuirmos uns com os outros, aluno com professor, fazendo da sala um exercício de cena de dança, fazendo travessias junto das travessuras, experiências e sentidos. “As sensibilidades entram em jogo e refinam-se no processo” (EISNER, 2008, p. 10).

Essa é uma perspectiva que me foi proporcionada pela universidade, através dos conhecimentos aprofundados que tive a respeito do ensino em dança. Com as pistas que recebi, tive a oportunidade de aperfeiçoar meu modo de ensinar no Projeto Abc. Confesso que sozinha eu não seria capaz de reconhecer essas brechas no universo do ensino em dança. Se eu não tivesse vivido todos esses riscos no trânsito complexo da graduação, teria me perdido no engarrafamento do ensino em dança no Projeto Abc. Possivelmente teria passado despercebida toda riqueza dos perigos e das aventuras que se tornaram dança nesse terreno movediço, nessa corda bamba e nessa travessia que é ensinar.



### 3. CAPÍTULO II

#### Obras abertas: composições entre alun@s e professora

Somos processos dançantes. Somos energias, trocas, experiências. Somos construções e desconstruções, somos achados e perdidos, direção e desorientação, travessias e travessuras, aulas e brincadeiras, medo e coragem, barulho e silêncio, encontros e despedidas, memórias e esquecimentos, problemas e soluções, técnicas e danças. Somos seres em constante transformação, sempre nos modificando uns aos/nos outros. Nessa aventura de ensinar e aprender dança, pergunto-me: o que pode o nosso corpo na dança? O que pode surgir a partir das invenções e contribuições dançantes? Quais potências se sobressaem de um corpo que dança? Que mudanças ocorrem na vida de uma criança e de um adolescente que passam a perceber a dança como um modo de pensar, agir, conhecer(-se) e articular(-se) o/no mundo?

Construindo relações artísticas, pedagógicas e afetivas contaminadas por uma abordagem metodológica nômade, fui transformando a minha sala de aula em um ateliê, um laboratório de criação, no qual não iríamos lá buscar conhecimentos, mas sim fazê-los acontecer, inventar outros modos de saber, observar o que já existia e testar para descobrir, juntos, as potências do corpo e da dança. Um processo de experiências, em longas travessias (BONDÍA, 2002), nas quais nos aventuramos nas inevitáveis e estimulantes desterritorializações e reterritorializações (KROEF, 2003), portanto transitando, ora lá e ora cá, pelas zonas de risco e pelas zonas de composição.

Essa escrita, desde o primeiro momento, vem se fazendo de modo cartográfico, apontando pistas de questões que articulam dança e ensino e mostrando a impossibilidade de separar esta experiência artística e pedagógica dos acontecimentos, das relações que se fazem no próprio momento em que se dão, em seus movimentos de desmontagens de conceitos, técnicas e abordagens de ensino e, quase que simultaneamente, em movimentos de composições, com estratégias inventadas na interação e vibração dos corpos docente e discentes, numa descoberta contínua de uma percepção do corpo e da dança que seja significativa para todos nós que fazemos parte do Projeto Abc.

*Cartografia e crítica de processo* são as metodologias que parecem ressoar o tipo de pesquisa que venho desenvolvendo nessa sala/ateliê/laboratório de criação. A *cartografia* é apontada por Ada Kroef, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, como a formulação de um diagrama de forças, cujo desenho se dá pela composição de acontecimentos, os quais ocorrem de modos processuais (KROEF, 2017). Um diagrama é transitório e evidencia algo

num dado tempo e espaço – neste caso, é feito de experiências decorridas entre 2017 e 2019 (algumas delas serão encerradas junto com o ponto final a ser dado nesta escrita).

Também voltada para os processos, mais especificamente os de criação em artes, é a noção de *crítica de processo* proposta por Cecília Almeida Salles. Voltar-se para o ateliê, para o local onde a criação se dá e, nele, compreender as escolhas, as estratégias adotadas, os riscos e as soluções, é o que a autora pontua como um desafio para a elaboração de uma crítica ao modo como determinada experiência em arte se organiza, em seu tempo e espaço específicos. Segundo ela, a “criação artística é marcada por sua dinamicidade que nos põe, portanto, em contato com um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2006, p. 12).

Nesse capítulo, apresento mais pistas que cartografam as relações entre arte e ensino em dança, nessa sala de aula que, para mim, se tornou um grande laboratório de criação. Para isso, sistematizo nesta escrita os modos como analiso minha experiência docente, com nomenclaturas desenvolvidas ao longo desse período de convivência no Projeto. Trago ainda mais exemplos de relações entre técnica, experiência e percepções da dança como linguagem artística, num ensino que vem sendo feito “fora da caixinha” e finalizo com o que chamo de “uma tempestade”, contando como meus alun@s e eu acolhemos uma criança que desorganizou um terreno que parecia estar estável – só parecia, pois é sempre preciso lembrar que, se há zonas de composição que se avizinham às zonas de risco, o contrário segue como uma forte possibilidade. O corpo deve estar sempre atento às instabilidades da corda bamba presente na travessia.

### **3.1 Sala de aula como museu**

Se aceitamos a ideia de que a sala de aula de dança pode ser um ateliê de criação, proponho pensarmos a sala de aula também como museu, em sua dimensão de lugar de partilha do saber. Trata-se, aqui, de uma provocação, porque há certas salas de aula e certos museus que são estoques de gente e de obras. Às vezes podemos olhar para os alunos como peças distribuídas pelo espaço e circular por elas sem notar muito bem a história de cada uma, o que as compõem, como adquiriram as posturas e os jeitos de se expressar no mundo. Como professora, sinto como se eu entrasse em um museu sem o amparo de uma visita guiada. O risco maior de todos me parece ser o de deixar de observar essas obras de maneira mais atenta e saber extrair delas as possibilidades de fazer novas leituras de mundo. Também pode-se deixar de tomar contato com as potências inventivas que estão nas obras/alunos.

Outras vezes, sinto que nesse museu/sala de aula há visitantes (professores, alun@s, gestores) que, por não entenderem os processos implicados nas obras, só se sentem como mais um visitante, de tantos outros que circulam por ali. Há, entretanto, outros que, ao se deixarem ser afetados pelas formas, estruturas, composições, experimentações, convites a interações estabelecem relações transformadoras em seus modos de ver, perceber e sentir o mundo.

“Museu é o mundo”, diz o artista plástico Hélio Oiticica, em uma frase bastante conhecida. O artista sugere que o museu não é um lugar específico, isolado da sociedade. Para ele, tal como o mundo, o museu é feito de obras inacabadas, sempre em transformação, sempre na relação entre obra e público (OITICICA FILHO, 2011). Assim se deram suas obras que foram feitas para serem visitadas por dentro, instalações para sentar, escutar uma música, deitar na espuma ou na rede, entrar numa piscina e modificar a luz e os sons da sala de exposição, como as *Cosmococas* que estão no Instituto Inhotim, em Minas Gerais, um museu com obras expostas a céu aberto e em galerias de diferentes formatos.

Nessa perspectiva, as peças expostas podem ser percebidas como obras vivas em um espaço vivo. É assim que eu espero que as experiências aconteçam em minha sala de aula, onde os alunos possam fervilhar ideias, brincadeiras, interações e que as obras se façam nas relações e nas composições que sejamos capazes de criar. Afinal, é na conexão com este mundo de possibilidades que o processo artístico começa a fazer sentido. É preciso, portanto, atenção, pois nessa sala de aula há muitas obras por serem descobertas. São também obras em processo, inacabadas, em constante feitura e refeitura, não estão prontas, nem se deseja que sejam emolduradas, tornando-se intocáveis. Cada uma dessas peças precisa ser observada mais de perto e com mais calma para poder fazer sentido. Também o professor é uma obra inacabada. Como obras abertas, tais processos de elaborações artísticas requerem tempo, proximidades, experiências, travessias. Uma invenção se dá no tempo! É um tempo também de esperas! Esperas ativas!

### **3.2 Inventando nomenclaturas para nomear experiências**

Os três anos de experiência nessa sala de aula que se dá como um laboratório de criação me fazem perceber @s alun@s com camadas diversas e complexas em suas interações com o ensino de dança. Assim, ao ver, escutar, sentir, observar, passei a nomear certas camadas com termos que passo a descrever. Do ponto de vista d@s alun@s, esses termos estão relacionados com o modo como @s percebo. São eles:



### **- Lápis-experientes**

Diante de nossas relações de ensino e aprendizagem, esse termo começou a criar formas em mim durante os primeiros rabiscos da pesquisa, em busca de substituir a palavra “alun@s”, pois me parecia tão distante de tudo o que acontecia no caldeirão de ideias que el@s carregavam em si. Levando em consideração que a palavra “alun@” significa, segundo o dicionário Priberam, “um indivíduo que recebe instruções”, proponho como exercício um olhar mais responsável para as ações del@s em sala de aula. Assim, “lápiss-experientes” transita pela reflexão de que há incontáveis experiências nas crianças e nos adolescentes. Por isso, discordo de um princípio tácito de que @s alun@s são como depósitos, que recebem informações e adquirem conhecimentos ofertados pelas mãos dos chamados “mestres do saber”, conforme a teoria tradicional de ensino apresentada por Tomaz Tadeu Silva (SILVA, 2002; GONÇALVES, 2014). A noção de “lápiss-experientes surge, portanto, para repensar a atuação d@s alun@s dentro e fora da sala de aula. Afinal, não os enxergo somente como receptores de informações trazidas por outros, mas como pensadores que também constroem possibilidades e proposições e colaboram dentro de sala de aula e dentro das cenas de dança com seus conhecimentos e ensinamentos. É o que demonstra os exemplos que venho apresentando ao longo dessa escrita.

### **- Folhas em branco**

Continuando com minha percepção de discordância com a ideia de que o professor seja alguém que deposita informações e de que o alun@ é como um depósito vazio pronto para recebe-las, há alun@s que, por diversas vezes, são vestidos como “folhas em branco”. Essa expressão foi usada por ocasião da chegada d@s alun@s no Projeto, estando presente na verbalização dos pais e de alguns educadores. Para mim, o que esses adultos expõem é a falta de confiança na possibilidade de que @s alun@s possam agir como “lápiss-experientes”. No decorrer das travessias em sala de aula, me vi diante de alun@s com suficiente habilidade para exercer o protagonismo diante de situações de ensino e aprendizagem em dança. Com essas relações, desvendamos as potências existentes em sala de aula, do mesmo modo que observamos e encontramos as riquezas existentes numa sala em que as experiências d@s alun@s compõem-se com a da professora.

### **- Lápis-setas**

São lápis que acabaram escrevendo em mim. Tais escritas me deram direcionamentos, possibilidades para rever meus modos de ensino, me transformaram como aluna e como professora. Ao agir como “lápiss-setas”, @s alun@s indicam desejos e potências de criação, cartografias de desejos e diagramas de forças que foram vividas durante as próprias vivências em sala de aula. Apontaram não um caminho pronto, mas formas distintas de construir a caminhada e, assim, no processo, conseguimos seguir montando e desmontando nossos saberes. Durante esses nossos deslocamentos, pudemos colaborar para as descobertas de outras trajetórias possíveis para compor nossas aulas. Para confirmar nosso processo em conjunto, faço uso de uma frase conhecida de Clarice Lispector que encontrei solta, e cuja referência não tenho. Esta frase fortalece essa ideia de criar junto, de estar junto e de não abrir mão disso, quando ela nos diz assim: “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. E assim foi.

### **- Alun@s-educador@s**

Fui sendo atravessada por diversos questionamentos que estiveram de uma ponta a outra me percorrendo em algumas situações dentro de sala de aula, por exemplo: como lidar com o que é visto como problema? Como adaptar o planejamento a partir dos anseios dos próprios “alun@s-educador@s”? Como construir experiências com eles a partir deles mesmos? Como usar do perigo e dos riscos de “escapar do planejamento” como benefício para o direcionamento dos conteúdos e do ensino em dança? Como usar as adversidades em prol do processo de desenvolvimento e criação na composição artística? Durante essas indagações eclodiram criações não somente metodológicas e cênicas, @s alun@s tornaram-se propositores e educadores nesse processo. O termo alun@-educador@ evidencia, a meu ver, uma das questões principais deste trabalho. O pensamento de que essa figura nasce durante o planejamento e a realização, em conjunto, da aula. Quando as crianças e os adolescentes modificam, de forma fluida, o que será feito, el@s criam autonomia e tornam-se também proponentes das atividades a serem desenvolvidas. Sabendo que minha atuação como professora nunca foi uma atuação solo, pontuo os percursos dessa trajetória através da perspectiva de conjunto, no sentido de somar e reunir ideias. Assim como nas cenas de dança, na criação de um espetáculo as composições são coletivas. Nessa perspectiva, @s alun@s não são vistos e nem tratados dentro de sala de aula como aquel@s que estão numa posição de receptores, pelo contrário, é um “vai e vem” de informações e experiências, que hora

chego a me perguntar: quem realmente é a professora, el@s ou eu? Nômades também são os papéis que desempenhamos nas relações de ensino e aprendizagem.

Há ainda outros termos que me ajudam a organizar as situações vividas em sala de aula, a saber:

#### **- Pensamento de facilidade**

Trata-se de um termo para assinalar aquilo que, a princípio, parece ser fácil e simples de ser explicado, só que não. É o que aconteceu quando acreditei ser possível ter controle da turma em uma aula de balé, algo que eu conhecia, havia vivenciado como aluna e, aparentemente, dominava. Portanto, pensava ser algo tranquilo e simples de ser abordado numa sala de aula. Porém, quando percebi que a questão central da nossa sala era justamente o descontrole daquilo que imaginava ter controle, as coisas mudaram de lugar e houve um choque de realidade, uma crise entre o que eu acreditava e aquilo que eu, de fato, vivia. Nem sempre o que pensamos e planejamos se efetiva na realidade, nas interações de uma sala de aula.

#### **- Enxergar com os ouvidos**

Chego nessa expressão através das aulas em que priorizei a *escuta do corpo*, o contato entre cada alun@ a partir dos cuidados consigo e com o outro, os momentos dedicados às rodas de conversas e os de composição coreográfica em criações coletivas. “Enxergar com os ouvidos” é como uma manifestação para novos olhares dentro da educação em artes, no nosso caso a dança. A exclusão da visão, que está diretamente ligada ao globo ocular, é proposital para um novo exercício de observação e percepção, em sala de aula, que retira a responsabilidade dos olhos sobre o modo como observamos a nós mesmos e aos outros. Essa responsabilidade passa a ser compartilhada com os outros sentidos do corpo, a exemplo da escuta, como bem propôs o bailarino Klauss Vianna e que pontuei no primeiro capítulo. Popularmente se fala que às vezes vemos e não enxergamos, que ouvimos mas não escutamos. A ideia é justamente “enxergar” e “escutar” os corpos por meio de uma sensibilidade sensorial ampliada, “enxergando com os ouvidos”.

### **- Descer para cima**

Na perspectiva de ensino em dança que me proponho exercer, acredito que colocar-se na posição d@ alun@ é estar em formação para uma melhor atuação enquanto professor, pois já estivemos desse lado da relação alguma vez em nossas trajetórias discentes. Como educadores, podemos ter mais empatia com esse lado para alimentar nossas abordagens pedagógicas e, no meu caso, como professora de dança, também artísticas. Descer o degrau para o degrau do aluno talvez seja o “descer para cima”. Embora um termo que pareça contrariar as regras da linguagem escrita, na circunstância da minha sala de aula esse gesto é propositalmente enfatizado como uma situação que pode nos fazer, ao invés de configurar um retrocesso, descer um degrau e aproximar-se d@ alun@ para ajuda-l@ a subir. Quando descemos, como professores, temos a oportunidade, ainda, de mergulhar no horizonte de saberes d@s alun@s, podemos percebê-l@s como “lápiz-experientes” e como “lápiz-setas”. Assim, @s alun@s deixam de ser peças dispostas em um museu e o professor poderá fazer muito mais do que circular por essas obras, ávidas por relações artísticas significativas, que conectem os saberes e os currículos com o mundo.

### **3.3 Relações entre técnica, experiência e percepções da linguagem da dança**

Se o leitor tem a impressão de que eu fiz um percurso bastante grande e irregular até aqui, considere que seja uma afirmativa verdadeira. Mesmo modificando meu entendimento do balé para a percepção de que é feito por códigos, os quais podem ser abertos e transformados, conforme o contexto, sinto que percorri, e ainda percorro, trilhas inusitadas para dar conta de ensinar a@s alun@s os elementos da dança, bem como as relações com a “dança no contexto”, ou seja, as articulações com aspectos históricos, anatômicos, composicionais. Nada aconteceu de uma hora para outra. Foi mesmo uma longa travessia e sempre será.

Ensinar dança no Projeto Abc vem sendo possível por meio de muitas tentativas, de saber sentir e observar o momento em que certos elementos da dança podem ser extraídos ou inseridos nas brincadeiras e nos jogos. Quando fui percebendo que era possível ensinar dança mesmo por um caminho irregular, comecei a arriscar alguns planejamentos de aula, ainda sabendo que poderiam ser provisórios e modificáveis. Também adotei a estratégia de perguntar a@s alun@s como poderíamos abordar certos conteúdos por meio de tarefas sugeridas por el@s. Ora eu @s pegava de surpresa, como no exemplo da descoberta de que

os saltos são feitos de *pliés*. Ora eu convocava os “alun@s-educadores” a agirem. Assim, comecei a me mover entre as surpresas e os planejamentos colaborativos.

Abaixo apresento algumas experimentações, através de brincadeiras, que geraram o envolvimento da turma com elementos da dança.

### 1. Morto-Vivo

A brincadeira do “Morto-Vivo” é justamente a que me permitiu ajudar meus alunos a entenderem o *plié*, um dos elementos que fazem parte da técnica do balé, em seus corpos e as relações desse passo com outras situações em que é preciso abaixar e levantar. Foi uma das primeiras brincadeiras em que encontrei brechas. Para ampliar os conhecimentos d@s alun@s, tracei relações com aspectos da anatomia humana, como por exemplo: perceber a organização da musculatura e propor exercícios de fortalecimento durante a brincadeira e dinamizá-la. Para isso, acrescentei outras propostas de movimentações, buscando formas, diferentes de abaixar e levantar em relação à brincadeira padrão. Assim, meus alun@s experimentaram chegar ao estado “morto” (nível baixo, chão) e/ou “vivo” (nível alto, em pé), dançando. Também introduzi o uso do nível médio, com a transição de um *demi plié* (meio dobrado) para um *grand plié* (grande dobra), reconhecendo as fases do movimento e a organização do corpo no decorrer da mudança. Algumas perguntas são feitas como reflexão: qual músculo é mais sentido quando estamos no meio do movimento? Que diferença gera no corpo quando estamos em *en dehors* (pés voltados para fora) e quando passamos para o *en dedans* (pés voltados para dentro), ambos sendo realizados a partir do *plié*?

### 2. Sequestro

Brincadeira pensada e articulada por nós, em sala, juntando intuição, experiência e novidades, “Sequestro” é um dos jogos mais recorrentes. Trata-se de dividir a turma em duas equipes, sendo que cada uma delas irá sequestrar membros da outra. A ideia é que os parceiros de turma escapem dos sequestros e, principalmente, ajudem seus parceiros a não serem sequestrados. Outra regra é que, mesmo capturando um membro da equipe adversária, se houver um membro da própria equipe em risco, a prioridade é salvar os seus. Uma das situações que me levaram a essa brincadeira era o fato de que, no início das aulas, eu via os alunos largarem seus corpos ao chão, durante a roda de conversa, demonstrando desinteresse pela aula que viria ou o desejo por uma aula de relaxamento, com corpos apoiados ao chão. Esse escorrer dos corpos funcionavam também na brincadeira do “Sequestro”, pois essa era

uma das estratégias corporais usadas pel@s alun@s para escaparem da captura. Com isso, pude incentivar o uso de diferentes níveis e dinâmicas.

### **3. Bandeirante com chinelas**

Um dos preferidos da turma. A regra do jogo é a seguinte: cada equipe fica responsável por uma chinela, o objetivo é buscar o par que está com a equipe adversária. Cada equipe tem um tempo para planejar estratégias de como atravessar o campo rival sem ser alcançado. Quem estiver atravessando o campo do concorrente e for tocado pela equipe pertencente ao campo, deverá ficar em modo estátua, até que a sua equipe consiga tocá-lo novamente para ativar seus movimentos. Quem conseguir completar o par de chinelas primeiro, sem ser tocado, é o vencedor, e poderá propor sequências coreográficas, através dos improvisos, das coreografias mais técnicas, voltadas ao balé clássico ou contemporâneas. Nessa brincadeira, para evitar que sejam impedidos de chegar ao alvo, pelos adversários, os corpos precisam assumir diferentes organizações, variar os níveis espaciais e exercitar os estados de atenção, abrindo a escuta dos corpos.

### **4. Pegar lápis com os pés**

Com dificuldade de entender como os pés esticam, formando o arco típico dos pés da “bailarina”, e também sem vontade de se curvar a uma beleza estética, embora também um saber exigido nas aulas de circo, inventamos essa brincadeira. Construímos juntos uma dinâmica que possibilitasse a compreensão a respeito de como sustentar essa tal “ponta”, quais os mecanismos envolvidos nesse movimento, para tornar mais agradável o fortalecimento dos pés. Com alguns lápis e canetinhas, dividimos a sala em duas equipes. A meta de ambas é conseguir pegar os lápis com os dedos dos pés, levar para alguém da equipe e preencher, com os lápis, alguns espaços indicados na sala. Não pode haver auxílio das mãos e não pode soltar o lápis durante o percurso de entrega, esses são os desafios propostos inicialmente.

### **5. Pausas**

As pausas não são jogos, mas intervalos que estão presentes em todas as brincadeiras. Nesses momentos, sugiro que percebam como está o próprio corpo, que músculos são ativados, como está o corpo do outro. Por vezes, uso músicas de gênero variados – como funk, forró, balé clássico, hip hop, entre outros – e, como num “pensa rápido”, el@s são instigados

a improvisar, buscando sentidos na composição através dos questionamentos: como fazer? Por onde fazer? Por que fazer? o que percebo ao fazer? Que partes do corpo se movem?

### **3.4 Tempestade à vista: turbulências rachando minha caixinha**

Ao apresentar algumas descobertas para articular técnica, experiência e percepções da linguagem da dança, a sensação pode ser de que houve calmaria no processo de ensino em dança no Projeto Abc. Seria o “pensamento da facilidade” querendo novamente se instalar? A questão, primeiro, é que, nesse tipo de ambiente as zonas de risco estão sempre tocando as zonas de composição e vice-versa. Segundo, é preciso dizer que, durante uma de nossas travessias, quando todo o mar parecia estar mais calmo, o céu ameaçou tempestade. Ao invés de “terra à vista”, o que avistamos foi o menino “Plim-blom”<sup>10</sup>, que ingressou no Projeto em 2018.1, aos 7 anos.

Antes da tempestade chegar, havíamos passado por um semestre de aventuras em que nossa turma iniciava um processo de aprofundamento, dando os contornos de uma certa zona de composição que se estabilizava em busca das melhores relações e trocas de ideias. Estávamos conectados e motivados a construir o saber de dança dentro dos planejamentos, a partir, também, dos temas transversais que o Projeto propunha para todas as atividades. Porém, todo esse jogo pareceu “resetado”. Era como se tudo tivesse voltado à estaca zero.

Plim-blom caiu na sala sem paraquedas, mas sempre ativava um “modo herói”. Nesse modo, ele era ativo, enérgico e suas palavras ditas sempre de maneira “voada”. Tratava-se de um certo garoto que ninguém conseguia alcançar. Não era ficção, embora imprimisse, entre nós, a sensação de estar numa corrida maluca, na qual nunca conseguíamos atingir o ponto de chegada e tampouco pará-lo. Como bem diziam as funcionárias da equipe de limpeza e cozinha: “era energia pra dar, vender e ainda emprestar”.

Desestruturando as aulas, que já vinham de uma realidade desestruturada, desorientou novamente a turma. Antes, @s alun@s me provocavam a respeito do formato das aulas, principalmente por quererem brincadeiras incansáveis no lugar dos conteúdos. Esses eram os perigos da sala até então. Após a entrada do Plim-blom, @s alun@s já não se envolviam com a aula e ainda me questionavam sobre o porquê de eu permitir a permanência desse novo aluno em sala. Surgiu disso o novo problema: o vilão Plim-blom. Esse garoto veloz esteve conosco até o final do semestre 2019.1. Nesse um ano e meio, senti na minha pele sua escrita,

---

<sup>10</sup> Apelido criado durante as aulas de dança, junto com a professora e a turma. O som imitava o som de uma campainha e era usado para cativar o nosso garoto. A identidade desse aluno será preservada.

como um “lápiz-experiente”, me fazendo perceber o quanto eu poderia ir ainda além da sala de aula.

Ao longo de 2018, Plim-blom mantinha como rotina migrar de uma atividade para outra, não se fixando em nenhuma. Era como se as salas fossem esconderijos para que a coordenação não o achasse. Numa dessas fugas, Plim-blom apareceu em uma das brechas da sala do anfiteatro, sala em que acontecem as aulas de dança e capoeira. Ele ficou olhando minha aula e, quando percebeu que estava sendo observado por nós, saiu rapidamente e não retornou. Repetiu isso durante duas ou três semanas. Certa vez, de tanto aproximar-se, chegou à porta da sala. Observou um pouco, entrou depressa, correu pelo espaço da sala e saiu. No dia seguinte, conseguimos conversar com ele, perguntar o seu nome, mas ele rapidamente se assustava e se retirava da sala. Com isso, começamos a criar estratégias para não assustá-lo e saber um pouco mais sobre ele, como por exemplo:

- A. Não aumentar o som da música que estivesse tocando na aula, enquanto ele estivesse na sala, pois ele se assustava com os barulhos e sons de ruídos altos;
- B. Não se aproximar bruscamente dele, visto demonstrar medos e desconfianças e por pensar que iríamos machucá-lo ou brigar;
- C. Não fazer muitas perguntas, pois sua paciência é a mais curta que já conheci;
- D. Não forçá-lo a fazer algo sem sua própria vontade.

O Plim-blom, segundo sua mãe, tem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>11</sup> e por isso, muitas das vezes, era quase impossível mantê-lo quieto, fazê-lo cumprir algumas atividades em sala, exercitar com ele as repetições e principalmente ensaiar mais de uma vez. Como então mantê-lo atento e participativo em sala de aula? Afinal, as desterritorializações produzidas por ele eram ainda mais potencialmente desafiadoras em relação às turmas, quando iniciei minha atividade docente no Projeto. Sozinho, ele instalou novamente o clima de resistência e boicote às atividades. Plim-blom sabia que a coordenação orientava os professores a terem atenção para que a@s alun@s não se dispersassem. Com isso, ele começou a fazer um jogo para disputar minha atenção com @s coleg@s. Quando me dei conta, parei de cair nas suas armadilhas. Aos poucos ele passou a se integrar nas atividades.

---

<sup>11</sup> O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Há uma suspeita, por parte da equipe do Projeto, de que talvez as características que envolvem o comportamento desse aluno fossem vinculadas ao autismo, mas esse diagnóstico não pôde ser comprovado.



Ao mesmo tempo, eu preparava uma novidade todos os dias para que ele, ao menos, sentisse curiosidade e se mantivesse por perto. Depois de muitas novidades, usando jogos, construindo e fortalecendo amizades, conseguimos conquistar sua confiança, sua amizade e sua atenção. Um trabalho feito pela colaboração entre mim e @s alun@s, que foram sensibilizados para a existência das zonas de risco em nossa sala. Embora Plim-blom fosse uma caixinha de surpresas, que não cansava de criar novas maneiras de nos surpreender, nós, por outro lado, avançamos na tarefa de cativá-lo, e nos tornamos responsáveis por essa ação, tal como diz o pequeno príncipe: “você é eternamente responsável por aquilo que cativas”!

Nesse momento aproximava-se o período de preparação da coreografia a ser apresentada no Ceará Travesso, um festival anual de finalização das atividades de todas as unidades dos Projetos Abc e Circo Escola, com mostras artísticas. O Plim-blom já estava mais presente nas aulas, apesar de, ainda, não estar formalmente matriculado. Isto porque a coordenação do Projeto não acreditava que ele fosse permanecer por muito tempo nas aulas de dança. Mas ele tornou-se assíduo e pontual.

Quando iniciei minhas reflexões a respeito do elenco que iria participar do processo de criação, o primeiro a ser escolhido foi o menino-tempestade. A coragem e o risco eclodiram quando assisti, pela terceira vez, o filme *Como estrelas na terra, toda criança é especial*<sup>12</sup>. A primeira vez que tive contato com o filme foi como bolsista do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Dança), sob orientação da Profa. Dra. Rosa Primo, no qual estive entre 2016.1 e 2017.1. O filme foi exibido num período de desânimo dos bolsistas. Este filme indiano chacoalhou minhas estruturas e renovou minhas esperanças diante da realidade dura das práticas do ensino em dança nas escolas formais e não-formais.

O filme aborda a relação entre um aluno com dislexia e um professor de artes que propõe outros modos desse aluno ser inserido no contexto educacional, passando por atividades de desenho, dada a facilidade do aluno com a pintura, passando pelo desenho de letras e, a seguir, fórmulas matemáticas. Até então, ninguém havia se interessado pelo fato de que este aluno via as letras dançando. O filme mostra professores tradicionais que pouco observam seus alunos. Sendo preciso um professor ligado às artes e com um modo de ensino flexível para que a situação de ensino e aprendizagem se modificasse.

Portanto, esse filme foi o responsável pela minha insistência no ensino de dança com o Plim-blom. Despertou em mim a perseverança para acreditar que poderiam surgir outras

---

<sup>12</sup> *Como estrelas na terra, toda criança é especial* é um filme indiano, com direção de Aamir Khan, lançado em 2007. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4>. Acesso em 10 de Novembro de 2019.

respostas para mais questões. Alguns funcionários do Projeto e alun@s me perguntavam sobre a certeza de levar o menino Plim-blom ao palco do Ceará Travesso: “já que ele não consegue se manter quieto dentro da sala, imagina no teatro”, diziam. Mesmo sem falar e quase concordando que não iria dar certo, o Plim-blom continuava a me dar motivos para acreditar na potência do processo para esse espetáculo.



**FIGURA 1.** Plim-blom durante um ensaio, testando uma proposta de figurino para a coreografia *As estrelas são de várias cores*, apresentada em 2018.2. Fonte: Arquivo pessoal

Sua energia em sala, sua vivacidade, seu modo de se envolver nas brincadeiras com @s coleg@as, as variações entre personagens heróicos de sua imaginação, as reações corporais que demonstrava sua sensibilidade à luz, ao som, aos barulhos, foram desafiando minha veia criativa, como professora. Foi ele quem me mostrou em que lugares da imaginação eu poderia caminhar para que desse certo (ou não) o processo de criação. Com dificuldade para conectar informações, testei histórias, situações, movimentos, até encontrar uma narrativa a partir de sua própria história, a qual transita entre sonhos e realidade. Tivemos que estudar suas dificuldades e potencializar suas facilidades, preparando o corpo de Plim-blom para a cena, para a luz que poderia receber, as interações que seriam feitas com os demais coleg@s, os tipos de sons em cena. Consegui mediar algumas situações, com @s alun@s, por falta de paciência, e com a coordenação, para que confiasse que iria dar certo, de algum jeito. Essa desorganização resultou no espetáculo.

Com o nome de *As estrelas são de várias cores!*, em homenagem à imaginação do Plim-blom e ao filme citado acima, fizemos acontecer o que nos parecia ser sua realidade

subjetiva. Minha forma de criar foi baseada nas desconstruções e construções que Plim-blom fazia e de como a turma o encarava. Assim, o roteiro foi criado a partir de um menino, deitado em um sofá, que mergulha nas aventuras de um sonho, onde encontra outros personagens. Minhas estratégias de composições partiam sempre do desejo dele e do que o agradava em cena. Havia sempre uma confiança no outro, sabendo da dependência que tod@s tinham uns d@s outr@s. Não havia aula que pudesse dar certo sem um tipo de parceria entre alun@s e professora, tal como cena. De acordo com Mírian Martins, autora do texto *Arte, só na aula de arte?*, as “ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas” (MARTINS, 2011, p. 3). Processo e composição cênica intrinsecamente articulados.

Toda essa experiência me fez perceber o que diz Eisner: “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção nas nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (EISNER, 2008, p.10). Portanto, acredito valer a pena destacar os depoimentos d@s alun@s sobre a experiência com o Plim-blom em 2018.

“Bom, foi a primeira vez que a gente trabalhou assim, com uma pessoa “diferente” de nós. No começo, ninguém queria aceitar, mas aí todo mundo viu que todo mundo merece uma chance. Eu me senti outra pessoa fazendo esse espetáculo. Com ele, aprendemos que todo mundo é capaz! Quando alguém fala: tu não consegue! Eu digo: só quem pode dizer que não consegue, sou eu, porque eu não posso desistir fácil das coisas, porque pra conseguir eu tive que lutar, passar por coisas ruins para conseguir o certo, porque é errando que se aprende. Então, foi muito bom trabalhar com ele, porque ninguém gosta de ser recusado! Se a gente para de lutar, quem vai lutar pela gente? Ninguém, absolutamente ninguém desista! (sic)” (Clara, 11 anos)<sup>13</sup>.

“Fazer o espetáculo com o Plim-blom foi uma nova experiência, porque tinha vezes que ele dava trabalho demais. Mas, foi muito legal e divertido. Ele era meio teimoso, mas no espetáculo fez tudo direitinho. E se ninguém quisesse ele no show, não teria sido realmente um show!” (Ellayne, 11 anos)<sup>14</sup>.

“A minha experiência foi difícil, porque eu falava: isso não vai dar certo! Mas, ninguém desistiu, e isso foi o importante, porque todos nós somos capazes. Por isso, nunca desista! Esse espetáculo marcou muito minha vida e a de todos. Isso aconteceu pela nossa fé. Gostei muito, apesar de ter sido muito difícil no começo” (Gabi, 10 anos)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Maria Clara Oliveira, 10 anos, aluna do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

<sup>14</sup> Ellayne Lopes, 11 anos, aluna do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

<sup>15</sup> Gabrielle Moura, 10 anos, aluna do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

“A minha experiência foi a mais difícil. Eu não gostava muito dele, mas com o tempo e com a ajuda da tia aprendi que ele era uma ótima pessoa, e eu não via isso por conta do ciúme. Eu tiro por mim, ele só tinha marcação em mim, eu também implicava, mas aprendi que eu já fiz muitos espetáculos e tava na hora de parar com isso e acreditar nele. Hoje sinto muita saudade dele, espero que ele volte logo pro Projeto. Ele foi a melhor criança que eu já vi em espetáculo. Plim-blom, sei que não vai ler, mas eu te amo muito e estamos sentindo sua falta.” (João, 13 anos)<sup>16</sup>.

“Bom, no início confesso que foi mais do que difícil pra mim, até porque não tenho paciência com crianças teimosas, principalmente quando uma pessoa (TIA ISABELLY) faz suas vontades. Eu ficava falando: tia, esse menino nunca vai aprender ouvir um não, a senhora só faz as vontades dele. Lembro muito bem quando a gente pedia pra ele parar e ele não parava, ou quando ele ficava enchendo a nossa paciência e ficava correndo atrás da gente e nos batendo. Um dia perdi minha paciência e vi que não tinha mais jeito, dei um grito bem alto pedindo pra ele parar e ficar quieto, ele ficou com raiva e veio querer me bater, e eu disse: se você me bater, eu revido. Ele ficou triste, e eu me arrependi muito nesse dia. Aos poucos, a Tia Isabelly foi me ensinando a ter mais paciência. Como alguns, eu também dizia que não ia dar certo, porque ele era uma bênção, mas sei que lá no fundo nós tínhamos uma amizade um pelo outro. Para resumir, o espetáculo deu certo, e o que parecia impossível se tornou possível. A gente virou amigos e até hoje sinto saudades dele. Minha experiência com ele foi ótima, aprendi muitas coisas com ele, como por exemplo: nunca desistir. E eu tenho certeza que ele aprendeu alguma coisa comigo.” (Bia, 12 anos)<sup>17</sup>.

“Bom, eu tive uma experiência muito boa com o Plim-blom, apesar de ter dias que ele tava muito hiperativo, e as vezes ele atrapalhava muito. Mas, ele é um ótimo beneficiário e merece tudo de bom”. (Grazy, 14 anos. Ex-beneficiária)<sup>18</sup>.

“Bom, eu não conhecia muito o Plim-blom, mas sempre ouvia comentários que ele dava muito trabalho. Aí, comecei a ensaiar com ele, até que ele realmente dava trabalho (risos). Mas, a tia Isabelly sempre tava tentando ajudar ele. As vezes, eu e os alunos perdia a paciência com ele, praticamente em todos os ensaios ele dava trabalho, mas sempre a tia Isabelly tava lá, concertando os erros. Um dia, a tia reuniu todos os alunos para explicar um pouco sobre a história dele. Eu vi que ele mudou muito depois do espetáculo. Chegou o dia tão esperado: o dia da apresentação. Eu tava do lado dele no teatro, ele tava tão nervoso, ia direto ao banheiro, mas quando chegou a parte dele, ele estava dando o melhor dele. Todo mundo se orgulhou dele, ele nos surpreendeu muito. Enfim, foi difícil mas deu certo.” (Bia, 13 anos. Ex-beneficiária)<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> João Eduardo, 13 anos, aluno do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

<sup>17</sup> Ana Beatriz Duarte (Bia), 12 anos, aluna do Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

<sup>18</sup> Grazyelle Moura (Grazy), 14 anos, ex-aluna do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

<sup>19</sup> Ana Beatriz Almeida (Bia), 13 anos, ex-aluna do Projeto. Depoimento escrito, coletado em 08 de novembro de 2019, em Fortaleza (CE). Informação escrita.



**FIGURAS 2, 3, 4, 5 E 6.** Cenas do espetáculo *As estrelas são de várias cores!*, Ceará Travesso, mostra dos Projetos Abc e Circo Escola, apresentada em 11 de novembro de 2018. Fonte: Arquivo pessoal



**FIGURA 7.** Cena do espetáculo *As estrelas são de várias cores!*, Ceará Travesso, mostra dos Projetos Abc e Circo Escola, apresentada em 11 de novembro de 2018. Fonte: Arquivo pessoal



#### 4. CAPÍTULO III

##### Sala-cena, cena-sala: criação coletiva

*“Não é que eu via dança em tudo.  
É que tudo era dança mesmo!”<sup>20</sup>.*

*Nós(as) travessuras!* é um capítulo dançado que aglutina todas as inquietações, discussões e sistematizações de um ensino que se faz “fora das caixinhas”, em constante reinvenção. Currículos, metodologias e pedagogias nômades estão articuladas na composição coreográfica que faz parte desse trabalho de conclusão de curso. Depois de tanto falar em criação em dança, nada melhor do que fazer dançar, efetivamente, ideias, conceitos e corpos. Habitar zonas de composição por meio de um processo de criação, na cena, me fez compreender mais sobre a dança que tenho feito junto a@s meus alun@s.

Observando que diversas vezes considerei minha sala de aula como um ateliê e um museu, chego a me perguntar: por que então não abrir as portas de nossa casa para o público? Por que não fazer as exposições de nossas obras abertas e possibilitar a conversa e a troca de afetos com o público? Por que ter que abrir a caixinha, espalhar os brinquedos, brincar e depois, obrigatoriamente, ter que guardá-los e fechá-la? Por que não mostrar as escritas desses “lápiz-experientes”, que tanto experimentam e rabiscam em mim e na sala, para tod@s? Foram tantos questionamentos que percebemos ser uma necessidade, para assim ser mais fiel com nossa pesquisa e investigação, construir nossas relações e mostrar nosso ensino em dança através da estrutura cênica composta e pensada por nós mesmos: professora e alun@s do Projeto Abc.

As desconstruções, aventuras e os riscos que vivemos, juntos, tornaram-se cabeçalhos no corpo de nosso estudo. As relações estabelecidas com a presença dessas travessias deram origem a um lugar de invenções, intervenções e elaborações que nos permitiu viajar por estes céus e mares até estacionarmos, por vontade própria, no espaço da criação, e desse lugar tivemos acesso à tanta informação e experiência que não seria possível caber tudo no papel.

Aprendemos, pela criação, que estar disposto ou não faz parte do processo. Os casos de maiores potencializações e aprendizagem dentro desta pesquisa adveio de fases de indisposição, dos momentos de “não quero fazer isso agora”. Eclodiram ideias e proposições no nosso meio que funcionam como uma maneira de desenvolver um ambiente artístico no meio pedagógico.

<sup>20</sup> Essa frase faz parte do espetáculo *Tudo ao mesmo tempo agora!*, do Grupo Terceiro Corpo, de Fortaleza (CE), que é dirigido pela atriz e dramaturga Maria Vitória.



Para mim a investigação e o exercício de possibilidades visando uma composição cênica transita por três aspectos, sendo esses: memorial, vivencial e propositivo (experimental). Enxergar a existência dessa pequena travessia dentro das nossas travessuras originou modos de compor e de viver a cena como parte pedagógica, imprescindível para a nossa forma de organizar e propor o ensino em dança.

### **Memorial**

Falar de memórias é acessar o que está vivo e marcado em nós. Não é o que passou, não se trata somente de experiências passadas. São nossas histórias, nossas mudanças, nossas vivências e nossas travessias que atuam no presente, como se ali estivessem. As memórias são inventivas, despertam em qualquer momento e de qualquer etapa da nossa trajetória. Este foi o primeiro aspecto escolhido, tornando-se linha principal de diversas obras compostas dentro da sala. Foi com ela, a memória, que fomos acessando estados corporais, sensações de incômodos e de confortos, fomos descobrindo o que nos interessava e também o que não nos despertava desejos e interesses cênicos. Aprendemos a enxugar o processo, retirar os excessos e pensar juntos sobre o espaço no espaço. As memórias sempre estiveram em questão na proposta metodológica que busco atravessar. Questionar: por onde? quando? com quem? em que perspectiva?, sempre me interessou e me instigou a querer ir além, para o palco!

Vejo e vivo o palco como um amontoado de memórias reunidas e muitas vezes organizadas para o diálogo com o público e com o próprio elenco em cena. Não que essa anamnese seja sempre boa e tranquila. Sabemos que as marcas que trazemos das lembranças da vida, seja pessoal ou profissional causam, na maioria das vezes, incômodos e desconfortos. Entretanto, o ápice do desconforto dentro de um processo de criação, para mim, enriquece consideravelmente a pesquisa, a dança e a cena.

A noção de uma sala que se torna cena aparece como desejo de uma memória. Fui sendo instigada a tornar o ambiente pedagógico um ambiente cada vez mais artístico. Foi desorganizando as memórias que aparecem durante a realização da aula, em comunhão com minhas intuições, que reconheci a importância do aspecto memorial dentro da minha sala de aula, que atinge e alcança a cena.

### **Vivencial**

Este foi o segundo aspecto escolhido para ser desvendado no meio de nossa peregrinação travessa. Tornar o vivencial presente é permitir olhar com cuidado o que passa por nós, o que nos forma e o que nos faz articular com outras situações para entender os nossos próprios processos. Estar num envolvimento direto com a relações de ensino-aprendizagem e através delas abrir espaços para novas possibilidades que entram no aspecto propositivo e experimental, ouvir os desejos que fervem dentro da minha sala de aula e vivê-los com atenção e vigilância, vigiar para não deixar escapar o vivido, para não “passar em branco” nossas experiências, essa é a grande importância do aspecto vivencial na nossa pesquisa e criação.

Muito do que é vivido escorrega pelas nossas mãos, tornam-se fluidos em meio a tanta solidez. Não é fixo. É eternamente mutável. Com isso, falhei nos registros de diversos momentos expressos corporalmente e que só conseguiam fazer sentido no durante da experiência *com* e *no* corpo. No entanto, é no corpo que as experiências estão registradas e inscritas. Faltam palavras para tantas vivências no nosso percurso enquanto artistas. “Por isso, uma educação que apenas pretende transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 25).

O aspecto vivencial é um diálogo entre o memorial e o propositivo. É uma ponte de ligações, de conexões, entre o que é lembrado e o que é proposto. É um “estar disposto” para que as memórias e os pensamentos propostos venham a surgir e possam, assim, dialogar junto com o restante da sala, da cena e da turma.

### **Propositivo**

Terceiro aspecto, que move quase toda a pesquisa, peregrina pelas ações que são propostas para que o vivencial se torne possível e assim, consigamos alcançar as memórias. São maneiras de acessar nossos conteúdos internos, nossas lembranças e tornar isso presente em nossa dança, em nosso corpo. A educação em dança dentro do Projeto Abc é movimentada por proposições que surgem de todas as partes da sala do anfiteatro, de todas as fases d@ alun@ e que colaboram certamente com a maior parte desta escrita, sendo assim, responsável também pelo rompimento das margens do papel e da chegada até a composição. As proposições nascem das discussões, dos riscos e de todos os aspectos que vimos nas páginas anteriores. Elas são ações que surgem no acontecendo e se transformam simultaneamente. De forma direta, se relaciona com o vivencial e com o memorial.

### ***Nós(as) travessuras!***

Extrapolamos a monografia! Não cabemos mais aqui como achávamos ser possível. Nosso tamanho já não é o mesmo de ontem e nem sabemos se continuará o mesmo amanhã. As palavras nos fogem e nessa corrida em busca de significados para o que sentimos, resolvemos apenas sentir. Certa vez, numa aula da disciplina de *Dramaturgia: passagens*, do Curso de Licenciatura em Dança, em 2019.1, a Profa. Dra. Thereza Rocha me falou que devemos apenas fazer a cena, sentir a composição naquele instante, sem querer fazer o público sentir, sem ter o objetivo de mostrar que a cena significa isso ou aquilo. Precisamos ser honestos com o público e com nós mesmos. Precisamos apenas fazer a cena inteiramente.

Quando percebi que eu não conseguiria transpor para a monografia tudo que vivemos em sala de aula e tudo que me aconteceu durante esses três anos, senti o desejo, então, de convidar a monografia para também ser nômade, peregrina e travessa. Foi assim que surgiu a possibilidade de minha monografia dançar. Por estarmos sempre em constante colaboração, diálogo e criação, não via outro sentido de viver a cena da monografia sem que meus alun@s fizessem essa composição junto comigo. Nasce, a partir dessa reflexão, a ideia de criarmos juntos, de nos arriscarmos em mais uma aventura dançante e embarcarmos rumo à criação.

A escolha do elenco que está comigo em cena se deu pela presença de alun@s que, de um modo geral, foram protagonistas das maiores resistências, forças, energias, danças, incentivos, sabedoria, esperteza e colaborações. Alun@s que são minhas inspirações, que me movem, giram a roda gigante e me deixam apreciar por mais alguns instantes a vista lá de cima, me permitindo respirar e recuperar o fôlego no meio de tantas adversidades. El@s compõem comigo em um tempo real, compartilhando de nossas vivências e transportando para a cena toda a nossa experiência enquanto professora e alun@s.

Quando os escolhi para estarem comigo, não pensei previamente no que fazer, nem quis impor coreografias bem ensaiadas e nem tecnicamente elaboradas, meu único desejo e intervenção foi de experimentarmos em cena o que vivemos em sala, tornar espetáculo aquilo que acontece nas aulas, nos diálogos, nos riscos e em todas as aventuras. É como abrir as portas do guarda-roupa de Nárnia<sup>21</sup> e deixar o público viajar no *trailer* do filme que vivemos na nossa sala de dança. Essas foram as considerações que fizemos no primeiro dia de reunião para discutirmos como iríamos construir e de onde iríamos partir para a composição cênica.

---

<sup>21</sup> Faço referência ao filme *As crônicas de Nárnia*, no qual há um guarda-roupa que esconde uma passagem secreta para um mundo de imaginações.

Abrimos o caderno de nossas experiências, fomos escrevendo o que iríamos testar. Escrevemos a lápis para que pudéssemos revisar depois e, se precisasse, apagar algumas coisas ou acrescentar outras. Neste caderno, pontuamos algumas situações a serem trabalhadas em cena. Essas circunstâncias foram escolhidas a partir do que vimos ser frequente em nossos dias: o que nos motivou, nos transformou, nos ensinou, nos desorganizou e nos instigou a fazer e ensinar dança?

Decidimos um roteiro e a partir dele fomos traçando pistas para nossa travessia em cena. Diante de toda relação de colaboração na qual estive inserida junto a@alun@s, percebi que nos momentos que me “desliguei” da função de professora, quando **deixei de ser para aprender a ser**, e me conectei à el@s, abriram portas para as ideias de uma possível **composição coreográfica**. Momentos de **estátuas, jogos e composições** se fazem presentes dentro da cena, como uma **camuflagem de ideias** que giram em torno do **cuidado consigo e com o outro**. Com isso, a dinâmica da **observação** rege toda a cena, toda a **criação** é feita, por nós, e necessariamente dependente uns d@s outr@s.

Em cena conseguiremos notar os tópicos que vimos no decorrer desta monografia, e o interessante será ver o texto se movendo em cada cena, ou melhor, dançando, realizando costuras entre os apontamentos da professora e as **provocações d@s alun@s**, com **inversão de papéis** na proposta do “5,6,7,8”, que em cena é realizada por el@s.

Fizemos cortes de momentos que aconteceram na sala durante as aulas e transportamos para a cena do **espetáculo**. Como é o exemplo da reprodução “correta” da **sequência** proposta por mim, e enquanto estou assistindo os corpos respondem às propostas, mas, basta somente um momento de distração para que a “**festa**” **aconteça em sala** e toda a sequência seja transformada, assim como eu sou.

A **minha transformação** se dá a partir das **influências del@s** sobre mim, pois enquanto estou em modo “estátua” proposto por el@s durante a **cena**, fico vulnerável e sou vista como um **diário** que recebe questionamentos, indagações, propostas e ideias que são escritas por el@s mesmos, tendo como finalidade minha **mudança** quando o modo estátua for expirado.

Por fim, após muitas **relações** de mudanças e permanências, seguimos uma **coreografia ensaiada**, que foi proposta por el@s nos momentos em que não pude estar presente nos ensaios. O **papel de protagonistas** foi abraçado definitivamente e com força total nesse momento. Nossas **colaborações**, nossos cuidados, nossa **permanência** e nossa **perseverança em sala** se fez real e possível na cena. Acredito que este momento de ajuda e

de **compartilhamento de dança** é o que há de mais sensível no meu trabalho. Saber que posso contar com todos que estarão em cena comigo é um privilégio!

### **O que foi pensado para a composição?**

Entre tantas saídas, fugas e desvios, nos encontramos uns nos outros. Como diz uma canção da banda *O Teatro Mágico*: “tem horas que a gente se pergunta: por que é que não se junta tudo numa coisa só?”. Seguimos nessa nova direção. Já não crio estratégias em solo, confesso que desaprendi um pouco a trabalhar nessa perspectiva. Até a energia de estar em conjunto é transformadora. E por que não permanecer nela, caminhar como numa excursão, buscando novas trilhas, com seus riscos, de mãos dadas?

A união de todas as possibilidades que surgem de nossa sala de aula foi por onde nós iniciamos o processo criativo. Pensamos em causar, a todo instante, uma camuflagem da professora em meio a tod@s @s alun@s, despertando assim uma curiosidade em saber quem sou eu e quem são el@s, fortalecendo a perspectiva de ensino-aprendizagem que busco em sala.

Elaboramos uma construção de acordo com o que vivemos diariamente no Projeto. Uma cena divertida, talentosa, um *mix* entre dança, teatro e circo, que se encontram em cena para dançar. É um acontecimento dentro do acontecendo: a cena que, por sua vez, invade a sala, se aconchega e se faz ali mesmo, diante de todo aquele esconderijo, sem holofotes. Ela passa pela ideia de colaboração total, de resistência, de riscos e de movimentos corporais que dependem uns dos outros para melhorar o encaixe e alcançar o equilíbrio.

Lancei a proposta de trabalharmos a partir das músicas da banda *O Teatro Mágico*, por serem as que acompanharam toda nossa trajetória em sala e por contemplarem nossos processos criativos e nossas aulas, me auxiliando também para alimentar o meu pensamento tão fértil que acompanha outros tantos pensamentos férteis dentro da sala.

Assim, nossa criação conta a minha história com aquel@s que me fizeram entender que realmente eu deveria ensinar e buscar pesquisar este formato de ensino em dança dentro do Projeto e, futuramente, nas escolas de ensino básico formal. Em cena, temos 13 pessoas, 12 alun@s e 1 professora (eu), que unem forças e resistências para fazerem acontecer a aula de dança, para torná-la importante para quem vive e quem assiste, também expõe nossa amizade e o quanto ela tem nos ajudado nesse momento de pensar e propor composição.

Num formato de espetáculo, nós brincamos seriamente em cena, mostrando as fases de nossa relação, fugindo do formato cronológico. O espetáculo, resumidamente, é uma

composição das travessias e travessias que fizemos e seguimos fazendo junt@s, em diálogos, colaborações e percepções, as quais se encontram na cena da sala, da nossa sala!



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver essa experiência fascinante no âmbito do ensino em dança, junto ao Projeto Abc, me faz lembrar dos sonhos de infância, daqueles que carregam o desejo de transformar o mundo, de ter asas para pintar as nuvens do céu ou mesmo para experimentá-las para comprovar se realmente têm gosto de algodão doce. Aqueles sonhos que, enquanto criança, temos, de chamar a atenção dos adultos e conseguir com que eles fixem em nós os olhos e se surpreendam com as nossas ações, verdadeiramente.

Estar no meio desse furacão e conseguir enxergar a maioria das coisas que se passam é um grande privilégio. Poder escrever e compartilhar que é possível a realização de um ensino em dança nas escolas e nos espaços não-formais é a comprovação da força da dança, enquanto linguagem artística, em sua ação inspiradora na vida de quem a estuda, experimenta e cria. Essas experiências fazem nascer no meu coração a esperança de que uma educação em artes pacientemente alcançará mais lugares e também mais pessoas.

Quando leio este trabalho e vejo nele toda a força, a garra e a dedicação que vêm de meus alun@s, meus olhos enchem de alegria por ter a oportunidade de deixar registrado toda essa magia que vivi e continuo vivendo. A vivência desse Projeto me trouxe um período de transformação e amadurecimento, o qual me preparou para o ofício que pretendo exercer da melhor maneira após a formação acadêmica.

Compreendo o grãozinho de mostarda que sou diante de tantos gigantes que estão a nos rodear, de toda complexidade do ensino no país que nos aperta, principalmente na nossa área artística, mas acredito que se não fosse por essas questões adversas eu não teria aprendido a ser a professora que consigo ser. Não que eu já esteja no ápice do conhecimento, mas certamente não sou a mesma desde que decidi seguir essa profissão.

Depois da escrita desta pesquisa, meus pensamentos borbulham de ideias a serem colocadas no centro da minha sala de aula e me sinto convidada a uma maior dedicação. Resistência e perseverança são duas características da vida artística que me sustentaram na trajetória docente e me fizeram enraizar e aguardar a árvore crescer e florescer/frutificar, pois percebo o quanto não foi fácil chegar neste lugar dentro da sala de aula de dança, e permanecer mantendo o sentido que alcançamos. É um desafio diário de fazer acontecer a aula de artes/dança em sala, sejam estes espaços formais, não-formais ou informais. A única certeza é de que não há modelos de ensino previamente dados, não há realidades que funcionem tal como os planos de aula. Cada experiência é uma, viva e se dá no encontro. Não há mundos cor-de-rosa, mas todo um arco-íris a colorir as travessias.



Saio da Licenciatura em Dança com um repertório artístico-cultural que me permite, agora, trazer comigo uma “caixinha de surpresas”, tal qual a dos meus alunos. Com ela, desejo experimentar novos espaços, novas histórias e novos riscos, encontrar novos companheiros de aventura.

Apreendi durante todo esse tempo destinado à formação acadêmica a ser paciente com a vida, não só a minha, mas com a de todos que estão envolvidos nos processos de ensino em dança. Para mim, a dança vai ainda além da sala e da cena, apesar destes serem dois espaços principais presentes nesta pesquisa. A dança articula-se com a vida e transformou a todos nós que estivemos envolvidos nessa relação de ensino e aprendizagem, como por exemplo o cuidado com o outro, no exercício da empatia, nas regras de convivência, nas dinâmicas de trocas das rodas de conversas, nas brincadeiras e nos estudos propostos.

Vejo para o futuro um fortalecimento desta pesquisa, enriquecendo-a com mais ouro e obras artísticas, buscando levar adiante minha “caixa de surpresas” composta, agora, por um modo de ensinar dança que possa contagiar as escolas formais de ensino básico, onde ainda há muito a ser fazer no que diga respeito ao acesso aos conteúdos da dança, como linguagem artística, conforme preveem os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil. A partir disso, desejo poder escrever livros dançantes que ajudem estudantes de dança de graduação ou de academias, pesquisadores, professores e alun@s a continuarem fazendo e acreditando no poder encantador da dança. Desejo por fim, poder continuar peregrinando e sendo preenchida por tantas experiências de amor e afeto, e que você também permaneça nessa travessia que é a vida. Talvez nos encontremos nas danças da vida, nas rodas de conversa, no ato de partilhar. Encerro esta consideração agradecendo novamente ao Bom Deus por me permitir viver tudo isso sendo apenas uma! Que feliz é viver a dança!

## 6. ANEXOS

### 6.1 ANEXO I – Fotos

Eventos nos quais participamos como bailarinos, incluindo a composição realizada na disciplina de *Arte e educação*, com a Profa. Dra. Luciane Goldberg, cursada em 2019.2, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED|UFC). Fonte: Arquivo pessoal.



## **6.2 ANEXO II – Link do espetáculo *Nós(as) travessuras!***

*(Esta apresentação é cênica é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado como Travessias e Travessuras no Projeto ABC e Circo Escola Palmeiras: dos perigos e das alegrias de ensinar dança “fora da caixinha”).*

Para acessar o espetáculo que integra parte do trabalho de conclusão de curso, apresentado no dia 13 de Dezembro de 2019, na Sala Corpo 2, no Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA|UFC), clicar em:

**<https://youtu.be/UsFt2ufnbtA>**

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, p. 20-28.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte educação?* 20ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p.5-17, Jul/Dez 2008.
- GONÇALVES, Thaís. Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxo, dobras, extensões e invenções. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Org.). *A dança clássica: dobras e extensões*. Joinville: Nova Letra, 2014. p. 53-61.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. *Currículo nômade: Sobrevoos das bruxas e travessias de piratas*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese de doutorado), 2003.
- \_\_\_\_\_. *Escola como pólo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas*. Fortaleza: EdUECE, 2018.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Sílvia. (Org.) *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.
- MARTINS, Mirian Celeste. *Arte, só na aula de arte?* In: *EDUCAÇÃO*, Porto Alegre, v. 34, n.3, p. 311-316, set/dez. 2011.
- MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.
- OITICICA FILHO, César (Org.). *Museu é o mundo*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.
- SALLES, Cecília Almeida. *Redes de Criação: Construção da obra de arte*. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.