



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THALIA TAVARES BRITO

**CORPOS DANÇANTES NA ESCOLA: JUVENTUDES COMPONDO UMA
EXPERIÊNCIA DE SI**

FORTALEZA
2024

THALIA TAVARES BRITO

CORPOS DANÇANTES NA ESCOLA: JUVENTUDES COMPONDO UMA
EXPERIÊNCIA DE SI.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Maria
Bessa Linhares.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B877c Brito, Thalia Tavares.

Corpos dançantes na escola: : juventudes compondo uma experiência de si / Thalia Tavares Brito. – 2024.

234 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

1. Dança. 2. Improvisação. 3. Experiência de Si. 4. Escola. I. Título.

CDD 370

THALIA TAVARES BRITO

CORPOS DANÇANTES NA ESCOLA: JUVENTUDES COMPONDO UMA
EXPERIÊNCIA DE SI.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

Aprovada em: 30 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ângela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Mello
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Ao meu pai, Francisco Stenio Filho (*in memoriam*), que me ensinou princípios éticos, me mostrou as complexidades da vida dando coragem para desvendá-la, e a minha mãe, Herlene Tavares Brito, meu exemplo de mulher forte e de resiliência.

AGRADECIMENTOS

Meu coração está cheio de gratidão. Nesse momento, agradecer é necessário diante da certeza de que nunca estive sozinha durante esse caminhar.

Agradeço imensamente:

A Deus, por se fazer presente em tranquilidade nos momentos difíceis nessa escrita e na minha vida.

À Professora Doutora Ângela Linhares, minha orientadora, pela disponibilidade, pela compreensão por algumas dilatações e pelos aconselhamentos assertivos que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade dessa investigação.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora, pela generosidade e pela atenção despendida na apreciação deste texto.

Ao PPGE-UFC, seus docentes e funcionários, que desde 2022, quando ingressei no mestrado, me acompanharam e muito contribuíram neste percurso acadêmico.

À FUNCAP, pela bolsa concedida que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos estudantes, que instigam as reflexões sobre o meu fazer docente.

Às minhas amigas e amigos, pelo incentivo a essa incursão no mundo acadêmico.

Às queridas Mayara Venâncio e Marta Regina, amizades nutridas durante a caminhada nesta pós-graduação.

À minha família, por sempre acreditar e vibrar junto comigo a cada passo dado.

De forma incondicional ao meu melhor amigo e amor Robson Alves, pelo companheirismo, pela presença constante, motivação e incentivo me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

Da virtude de estar quieta componho
meu movimento. Por indireta e direta,
perturbo estrelas e vento. Sou a
passagem da seta e a seta, - em
cada momento. (Cecília Meireles,
1983).

RESUMO

Na busca de reflexionar sobre a expressividade da dança na escola como uma linguagem do movimento e ação do corpo que constrói conhecimentos é que essa pesquisa foi pautada. O caminhar desse construto, que teve como sujeitos da pesquisa as juventudes do ensino médio da Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, no município de Maracanaú- CE. Ocorreu por uma abordagem qualitativa (Minayo, 2014), onde foi utilizada a pesquisa-ação (Thiollent, 2009) como metodologia. A *práxis* da dança na escola ocorreu através da oferta da unidade curricular eletiva, sendo considerados os movimentos da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999) entre os componentes curriculares de Educação Física e de Arte. Para discutir as possibilidades de interações nesse espaço de construção de conhecimentos em dança, buscou-se as contribuições de Débora Barreto (2008), Carla Morandi (2006), Márcia Strazzacappa (2009) e Isabel Marques (2010). Este estudo contou como caminho investigativo o movimento na improvisação em dança como uma proposta de aprendizagem criativa, livre, crítica e transformadora, onde foram designados alguns proponentes e pensadores da improvisação em dança como: Ana Carolina Mundim (2012, 2017); Verônica Pimenta (2021) e Steve Paxton, além das contribuições do Rudolf Laban. Sob uma análise pensada nas factualidades das histórias vividas atreladas à *práxis* da dança na escola, foi utilizada uma escuta sensível alicerçada nos aportes teóricos das concepções sobre relatos de vida segundo Marie-Christine Josso (2007), Christine Delory-Momberger (2008), Conceição Passeggi (2011) e Sandra Maia-Vasconcelos (2022), considerando “Experiência de Si”, para descortinar as vozes dos corpos dançantes, por meio de relatos orais gravados em rodas de conversas e entrevistas narrativas individuais. Identificou-se, através desses relatos que a improvisação em dança surgiu como um lugar de reflexões e expansão de sensibilidades. Pois, não só interior e exteriormente os jovens lidam com construtos inscritos em seus corpos, e nas suas dimensões que com ele interatuam, mas que têm que conviver – interna e externamente – com instabilidades e oscilações, onde as identidades territoriais se atam com outras, e onde a história de vida, além do caráter autorreflexivo e retrospectivo, possui um caráter prospectivo. As juventudes apresentaram o que as incomodam pessoal e socialmente, que exclusões e limites, cerceamentos preconceituosos e discriminatórios, como dificuldades de compor travessias vão

exigir uma autoimplicação maior de si. Evidenciou-se, os movimentos reflexivos e expressivos feitos na dança possuem a potência de conferir escuta, espaço reflexivo, socializador, criador do novo, para o percurso da consciência se fazer, em aspectos que estavam talvez na névoa do esquecimento, da naturalização ou mesmo no inconsciente. Observou-se, além de dar organicidade ao tecido grupal, a experiência de si associada à criação em dança põe o sujeito como sujeito de mudanças em termos do que funcionava para si como entrave de sua liberdade expressiva. Nesse mover-se do corpo feito pelo sujeito multidimensional que somos, se entreolham afetividade e cognição, ética e estética, mudos pessoais e sociais, contextos da escola e de fora dela, formando um campo de experimentações de si, do outro e da improvisação em dança, onde o sujeito se percebe sujeito de sua autonomia.

Palavras-chave: dança; improvisação; escola; experiência de si.

ABSTRACT

This research was guided by the search for reflection on the expressiveness of dance in schools as a language of movement and body action that builds knowledge. The path of this construct, which had as research subjects the youths of high school of the Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, in the city of Maracanaú-CE. It occurred through a qualitative approach (Minayo, 2014), where action research (Thiollent, 2009) was used as methodology. The practice of dance in schools occurred through the offering of the elective curricular unit, considering the movements of transdisciplinarity (Nicolescu, 1999) between the curricular components of Physical Education and Art. To discuss the possibilities of interactions in this space of knowledge construction in dance, the contributions of Débora Barreto (2008), Carla Morandi (2006), Márcia Strazzacappa (2009) and Isabel Marques (2010) were sought. This study used as an investigative path the movement in dance improvisation as a proposal for creative, free, critical and transformative learning, where some proponents and thinkers of dance improvisation were designated, such as: Ana Carolina Mundim (2012, 2017); Verônica Pimenta (2021) and Steve Paxton, in addition to the contributions of Rudolf Laban. Under an analysis thought of the factualities of the lived stories linked to the praxis of dance in school, a sensitive listening was used based on the theoretical contributions of the conceptions on life stories according to Marie-Christine Josso (2007), Christine Delory-Momberger (2008), Conceição Passeggi (2011) and Sandra Maia-Vasconcelos (2022), considering "Experience of Self", to unveil the voices of the dancing bodies, through oral reports recorded in conversation circles and individual narrative interviews. It was identified through these reports that improvisation in dance emerged as a place for reflection and expansion of sensibilities. Because, not only internally and externally, young people deal with constructs inscribed in their bodies, and in the dimensions that interact with them, but they also have to live – internally and externally – with instabilities and oscillations, where territorial identities are linked to others, and where life stories, in addition to their self-reflective and retrospective nature, have a prospective nature. The young people presented what bothers them personally and socially, that exclusions and limits, prejudiced and discriminatory restrictions, such as difficulties in composing journeys will require greater self-involvement. It was evident that the reflective and expressive movements made in

dance have the power to provide listening, a reflective, socializing space, and the creation of the new, for the journey of consciousness to be made, in aspects that were perhaps in the fog of oblivion, naturalization or even in the unconscious. It was observed that, in addition to giving organicity to the group fabric, the experience of oneself associated with creation in dance places the subject as a subject of changes in terms of what functioned for him as an obstacle to his expressive freedom. In this movement of the body made by the multidimensional subject that we are, affectivity and cognition, ethics and aesthetics, personal and social worlds, contexts of the school and outside it intersect, forming a field of experimentation of oneself, of the other and of improvisation in dance, where the subject perceives himself as the subject of his autonomy.

Keywords: dance; improvisation; school; experience of yourself.

SUMÁRIO

1	ABRINDO A CENA: POR ONDE A DANÇA ME CONDUZ.....	13
1.1	A construção do objeto da pesquisa.....	16
1.1.1	Objetivos.....	32
1.1.2	Metodologia.....	33
1.1.3	Referenciais Teóricos.....	43
1.1.4	Quadro de Matérias.....	53
2	EXPERIENCIANDO A LINGUAGEM DA DANÇA IMPROVISAÇÃO NO MOVIMENTO DA CRIAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	54
2.1	A escola no Novo Ensino Médio- do lugar que deve fomentar o movimento corporal e sua estética	55
2.2	Corpos em aprendizagem dançante	78
2.2.1	Caminhos com a improvisação em Dança.....	97
2.2.2	Os objetos técnico mutante.....	121
3	TECENDO A EXPERIÊNCIA DE SI- ANÁLISE DO VIVIDO NESTA PESQUISA NA CRIAÇÃO EM DANÇA.....	154
3.1	Narrativas dos corpos.....	157
3.1.1	O estranhamento na experimentação em Dança.....	158
3.1.2	Corpo e pensamento em movimento.....	165
3.1.3	Meu corpo, minhas inseguranças- narrativa do corpo como limite e possibilidade expressiva.....	169
3.1.4	Esse menino que dança.....	173
3.1.5	Vozes dos corpos femininos dançantes.....	178
3.2	A inclusão do Outro.....	184
3.2.1	O medo e a vergonha.....	185
3.2.2	O deslocamento do olhar.....	189
3.2.3	Algumas reflexões sobre sociabilidade dos corpos dançantes- ascendendo a posição do sujeito que cria.....	197
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202

REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICE A- TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.	229
ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E SCLARECIDO.....	232

1 ABRINDO A CENA - POR ONDE A DANÇA ME CONDUZ

Peço licença para inicialmente subir ao palco deste trabalho e deixar o refletor iluminar meu primeiro sentir em dança.

Minha mãe historia que aos cinco anos de idade me encontrara na sala da nossa casa, deitada numa rede a chorar copiosamente. Curiosa, perguntou o que havia acontecido; a primeira resposta foi choro e soluço. Maternalmente me acalentou e eu fui conseguindo diminuir o pranto. Voltou a perguntar o porquê das lágrimas, e a resposta inesperada a fez gargalhar. A pequena de cinco anos respondeu estar muito triste, pois nunca mais veria as meninas que dançavam com os vestidos brilhosos na televisão, já que o programa chegara ao fim.

Não há lembrança do nome do programa, mas mamãe conta que a partir do ocorrido sempre via sua garotinha em uma saga pelos canais da televisão, e quando menos se esperava, lá estava a pequenina repetindo os passos dos dançantes, ora em frente ao aparelho televisivo, ora em frente a um espelho. “Não podia ver um espelho que já começava a dançar!”, relata minha mãe.

Recentemente assistindo a um programa televisivo, um apresentador fez a seguinte pergunta aos convidados “Qual sua primeira lembrança da vida?”. De forma rápida minha memória afetiva ativou o episódio do choro pela dança, e os espelhos que me permitiam refletir dançando, e assim o fazem até hoje.

O afeto compõe a experiência corpórea dos indivíduos segundo Merleau-Ponty (2018), já que o corpo inserido nesse mundo está exposto a experiências, sentidos e sensações que deixam registros singulares em cada ser. Assim, os afetos movimentam nossas escolhas. Dito isto, posso afirmar que afetividade é uma palavra que me liga visceralmente a esta pesquisa, pois me encontro e me encanto pela experiência da dança enquanto arte e educação desde muito cedo em minha vida, e embora leia seu potencial cognitivo, percebo o sentimento imbricado nele.

Posso afirmar que em mim, em meu corpo e em minha dança, a corporeidade atravessa vários extratos experienciais e eles incluem também as contribuições propiciadas por mestres e mestras da arte da dança, principalmente os docentes da faculdade de Dança na Universidade Federal do Ceará.

É nesse campo da afetação que a dança transcorre, e no processo de ensino e aprendizagem, a dança se dá pela experiência em que cada indivíduo será tocado de uma forma própria. É o que afirma Larrosa (2002, p.21) quando diz que “a

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, nos emociona, e que essa compreensão acontece na interação entre o conhecimento e a existência humana. Seguindo nessa visada, observa Agostin (2019, p. 21) que se chega a uma “compreensão do humano enquanto um ser aberto a uma pluralidade de dimensões, aberto à transcendência, capaz de criticidade, de consequência e de temporalidade, o que distingue o ser humano da esfera animal, esta regida por puros contatos”.

Como professora-educadora-dançarina, procuro desenvolver a dança na escola carinhosa e tenazmente, expandindo uma multiplicidade de dimensões nessa atuação. Posso citar, dentre minhas referências, o olhar da educadora Isabel Marques (2010), uma pioneira da dança na educação escolar contemporânea pelo Brasil e pelo mundo, que reflete criticamente e salienta a importância do ensino da dança na escola como produção de conhecimentos múltiplos, e como contribuinte da construção de um corpo reflexivo. A dança na escola sai de um lugar irrelevante e ganha espaço ao lado dos conteúdos importantes para a construção de saberes do educando.

Busco, ainda, através da dança, pensar educação na direção do que Paulo Freire (2016, p. 61) orienta quando nos fala em educação como prática de liberdade. É que educar através da dança é proporcionar experiências de liberdade de expressão da mente-corpo e do sujeito em seus contextos sócio-históricos.

A experiência é o ponto de partida para a vida acontecer e a arte existir. E a arte tem papel transformador, transcendendo costumes enraizados, já que tem o poder de elevar a imaginação assim como avivar emoções e desejos (Dewey, 2010), mesmo tendo seu aspecto de prática social. Nessa perspectiva, de vivenciar e existir, este estudo objetiva reflexionar sobre a Experiência de Si vivida pelas juventudes e seus corpos dançantes na escola.

Para operar com essa questão, foram desenvolvidas ações pedagógicas em improvisação em dança sem a dissociar as questões com a Educação Física fazendo diálogo com a Arte/Dança, disseminando uma contaminação mútua, uma transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), com intuito de reflexionar a expressividade artística da dança, as ações cognitivas do corpo e as transformações nos sujeitos no âmbito de uma Experiência de Si. Enfatizo aqui que a experiência é a vivência mais reflexão. E essa forma de ação-reflexão tem como campo empírico as percepções desta pesquisadora a partir das experiências vivenciadas (mediadas pela pesquis-

ação) com dois grupos de estudantes da Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, em Maracanaú.

Ao refletir sobre o processo de aprendizagem em dança, muitas vezes nos deparamos com o excessivo uso de composições coreográficas trazidas por danças codificadas, em que se apresentam corpos mecanizados. Porém, este estudo se fundamentou nas experiências corporais em dança a partir da realidade dos corpos, com propostas advindas das demandas dos contextos que afetam os indivíduos. E como ancoragem pra esse corpo narrativo buscarei tanto os aportes teóricos da Experiência de Si nos termos referendados por Marie-Christine Josso (2007, 2010, 2012), Christine Delory-Momberger (2008), Conceição Passeggi (2011) e Sandra Maia-Vasconcelos (2005, 2022) que compreendem experiência como leitura do vivido.

Também foram contempladas as propostas de improvisação em dança, com referências de: Ana Carolina Mundim (2017), Verônica Pimenta (2021) e Steve Paxton (memorado por diversos autores). Ana Carolina Mundim desenvolve o conceito de corpo-espaco na improvisação e na composição em tempo real na dança contemporânea. Verônica Pimenta propõe um conceito de “saber-improvisação”, em que os sujeitos constroem sua inventividade deslocando-se de múltiplas zonas expressivas, que convocam várias dimensões da pessoa (cognitiva, social, psicofísica e artística). Por sua vez, Steve Paxton coloca seus olhares sobre os movimentos cotidianos como caminhar e as minúcias dos atos comuns, detendo-se nas particularidades minimalista do corpo em dança e desenvolveu a técnica do Contato-improvisação (Harispe, 2014).

Isso implicou, inclusive, a utilização de ferramentas teórico-práticas que partem da ideia de que as experiências vivenciadas em seus corpos constroem conhecimentos através manifestos pelo corpo em dança. Segundo Foucault (2009), o corpo em sua existência relacional produz saberes.

Nesta investigação, meu ser pesquisadora me atrela ao meu ser professora/dançarina e me lança em um campo da narrativa do corpo dançante na escola, um lugar “onde comporta a afetação, os sentimentos, as sensações, as aprendizagens, os desafios, as práticas sucedidas e não sucedidas” (Samara Abreu, 2015. p. 29), que me permite aprender, reaprender, redirecionar, refratar e reflexionar sobre o vivido.

Com esta introdução, convido para uma leitura desse bailado da dança na escola pública, o que acentua meu compromisso com o reconhecimento da dança enquanto área de conhecimento.

1.1 A construção do objeto da pesquisa

Da história pessoal à construção da pesquisa

Os motivos que impulsionam esta pesquisa estão relacionados a fatores intrínsecos às minhas questões pessoais, mas também a questões que podem contribuir de forma social e relevante na área da educação.

O primeiro fator que me liga substancialmente a este trabalho é o ato de dançar, pois desde criança a expressividade em dança despertou minha alma dançarina. Minha desmedida vontade de dançar fez com que aos seis anos de idade meus pais me colocassem para realizar aulas de ballet na companhia Hugo Bianchi em Fortaleza, onde dancei até os 12 anos de idade. Esse mundo de pliés, chassés e jetés me oportunizou apresentações em vários festivais e subir em palcos maravilhosos como o do Teatro José de Alencar. Quando adolescente, estudando no Colégio Santa Maria Goretti, tive aulas de jazz entre outras danças, e fiz parte da organização e criação da Companhia de Dança Gorettiana. Nessa mesma época, no bairro em que cresci junto as minhas amigas, construímos um grupo de dança que, devido à inocência pertinente à idade, intitulamos “Let’s girls”. Infelizmente, quando criança, não tinha a mínima noção do quanto éramos influenciadas pela cultura norte-americana, mas o que importava era que estávamos dispostas a mostrar nossa arte.

Em todos os ciclos da minha vida e em todos os lugares, no passo, no contrapasso, a dança sempre me deu ritmo e permitiu expressar o sentir do mundo. Estando sozinha em casa, nas festas em família, fazendo com que as outras crianças repetissem o que criava, ou na escola, tanto nos intervalos de aula quanto nas festividades. Sempre instigada e envolvida a criar e transbordar o sentir, pois “o ato de dançar traz à tona sentimentos primais que ganham força no corpo, manifestando nossas impressões do mundo [...] dançar é a expressão do sensível, que ao se lançar no espaço externo, configura-se criando símbolos e significados” (Navas, 2008. p. 25)

O segundo fator que motivou esta investigação é por esta pesquisadora ser uma entusiasta pelo movimento corporal. O movimento é uma das qualidades essenciais da vida e de sua evidência, pois dentro dos movimentos básicos nos deparamos com as leis específicas da natureza, como o abrir e fechar do corpo, que também se presentificam na dança (Pereira, 2021). E esse movimento corporal humano move a áreas da Educação Física e a Arte/dança dentro do campo científico (biofísico) e artístico, além do social. Laban (1978), um dos primeiros teóricos do movimento corporal, com propriedade faz uma análise e observação do movimento vinculando a ciência e a arte. Objetivando a construção de conhecimentos, esta pesquisadora tem acordo com o autor, acreditando que a arte e a ciência têm muito a contribuir uma com a outra.

Em princípio, a observação aos movimentos veio na adolescente, pois além da prática de dança também cativei a paixão por esportes e exercícios físicos. Foi essa prática junto a essa observação curiosa dos movimentos que despertou em mim um olhar perquiridor. E na busca de aprofundar conhecimentos me aproximei dos estudos acadêmicos, quando em 2003 conquistei a vaga para minha primeira graduação, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). O curso de Educação Física está alocado enquanto área de conhecimento no Centro de Ciências da Saúde (CCS-UECE). A grade curricular me proporcionou cursar disciplinas voltadas para a área da saúde como: Biomecânica do movimento, Cinesiologia (estudo do movimento), Anatomia humana, Fisiologia humana, Fisiologia do Exercício, entre outras. E também disciplinas voltadas pra área da Educação/Humanas a exemplo: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Esportes, entre outras. Foi uma graduação que atendeu muito das minhas expectativas enquanto aprendizagem. Desfrutei de aulas com mestres e mestras com excepcionais conhecimentos e com excelente didática, e amigos adoráveis e generosos com a partilha. Estudar nessa universidade pública me proporcionou não só ricos conhecimentos, mas uma rica experiência de vida.

Seguindo uma cronologia nesta minha justificativa, deveria falar sobre como adentrei o mundo da Educação em 2010, mas essa narrativa será feita à frente, pois está relacionada ao quarto fator de justificativa para este trabalho. Por enquanto retomo a justificativa com meu segundo fator motivador.

Por alguns anos, uma inquietude me acometia, uma vontade de voltar a dançar, já que as demandas da idade adulta me distanciaram da prática. Mas não

era uma volta apenas a dançar pra me sentir dançarina/artista, queria redescobrir a dança, queria entender o que move a dança, suas matrizes, suas contribuições para o conhecimento, na educação, na ciência, no humano. Posso afirmar que experienciar a dança no meu corpo germina em mim não só a paixão por dançar, mas também o amor pela estética dos movimentos e pela arte da dança. Hoje o meu olhar se volta também às reflexões e contribuições dessa arte, que não está suspensa em um vazio conceitual, mas está no mundo das pessoas e se refere a questões sociais e políticas que permeiam os corpos dançantes, a aspectos educativos e artísticos do corpo em dança, seus contextos culturais e estéticos.

Dito isto, em 2018 a perseverança pelo estudo do movimento corporal em dança me conduziu a uma segunda graduação, licenciatura em Dança na Universidade Federal do Ceará (UFC), curso que faz parte do Instituto de Cultura e Arte (ICA-UFC) desta universidade. No que se refere à grade curricular dessa graduação, já tive oportunidade de cursar várias as disciplinas, dentre elas: Estudo do movimento (Sistema Laban), Estética e História da Arte, Improvisação e Elementos Compositivos, Antropologia do Corpo, Laboratório de Criação (Estudos Compositivos), entre outras. Hoje, encontro-me próximo à conclusão do curso, o qual me oportunizou confirmar novos olhares, novos saberes, novos entendimentos do mover em dança, com os excelentes e gabaritados mestras e mestres desse curso.

Assim, sigo perseguindo me abastecer com outras/novas fontes que alarguem meu aprender e minhas reflexões, pois, como afirmou em seus estudos a professora e pesquisadora Maria Eleni Silva (2011), a busca de conhecimento por parte dos professores tem que ser constante para que ocorram aquisição e compartilhamento de saberes. Dessa forma, faz-se necessário a busca por uma formação continuada ou permanente. O propósito é que essa formação continue ao longo da vida, e que o professor se entenda como um ser em estado de incompletude.

Essa reflexão corrobora com o terceiro fator motivador deste trabalho, pois, como uma entusiasta do movimento em dança e pela educação, procuro reflexionar, aprofundar, ampliar e multiplicar saberes conquistei uma vaga no Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará.

Para caminhar neste mestrado, apresento minha pesquisa que tem como aporte reflexionar a expressividade da dança na escola, como ação cognitiva do

corpo e linguagem artística, vivida pelas juventudes como uma Experiência de Si. Pois a dança é um elemento de educação e como tal permeia a vida em sociedade. Assim, faz-se necessário perceber a dança como construtora de conhecimentos, manifestação social e uma expressão de cultura, como também lugar de expansão de sensibilidades. Também, a dança produz sentidos pela experiência dos movimentos corporais e se torna um fenômeno estético, cultural e simbólico, que se manifesta (influi e é influenciada) em meio às transformações sócio-históricas (Siqueira, 2006).

Na busca dessas reflexões na expressividade em dança na escola e a Experiência de Si dos corpos dançantes, teremos como via de investigação a improvisação em dança oportunizar por um diálogo com sensibilidade das disciplinas Educação Física e a Arte/Dança, ambas as paixões se relacionam comigo de modo transdisciplinar e fazem minha história pessoal, que reverbera nesta pesquisa.

Ampliar as pesquisas nessas áreas de conhecimento é social, científica e educacionalmente necessário. Alguns dados mostram que a Educação Física é um campo recém-explorado em termos de pesquisas científicas, tornando-se um campo em expansão. Duca *et al.* (2011) aponta em seus estudos que os Programas de Pós-graduação em Educação Física assim como as pesquisas na área da Educação Física têm crescido pelo Brasil, com uma modesta, mas significativa, representação da região Nordeste que em 2008 representava 5,7% das pesquisas no Brasil. É relevante destacar o crescimento 40,64% ocorrido de 2008 a 2014 em todo o território brasileiro em relação aos grupos de pesquisa em Educação Física, saltando de 387 grupos para 652 grupos, sendo que destes 108 grupos estão no Nordeste, e 10 no estado do Ceará (*apud* Samara Abreu, 2015).

Como área de conhecimento, a Educação Física foi classificada por alguns autores como “cultura corporal” (Coletivo de Autores, 1992), “cultura corporal do movimento” (Betti, 1996) e “cultura do movimento” (Kunz, 2012). Essas compreensões ocorrendo a partir da relação entre corpo, natureza e cultura, que vai sendo (re)construída ao longo das nossas vidas. Todos esses aspectos, contudo, podemos entendê-los como sensibilidades, que se expandem como linguagens que lidam com o sensível e se gestam, ora reverberam no corpo.

A dança recentemente adentrou os muros das universidades e pesquisas, e vem surgindo como um campo vasto continuamente investigado. Há diálogos junto a outras áreas, como estudos culturais e Educação Física, por exemplo, enlaçando

perspectivas que aludem à temática do fazer em, com, como, sobre, porque e na dança (Martins *et al.*, 2022).

Atualmente a dança surge com um vasto campo empírico e fica impossível negar a necessidade de um olhar mais alargado para a epistemologia desta. Como afirma Marques (1997), a dança presente nesse mundo contemporâneo deve ser vista como uma área de conhecimento, apresentando-se como um campo de inúmeras possibilidades que se conectam em sua pluralidade a modalidades diversas de produções artísticas e propostas educativas. As experiências e conhecimentos adquiridos na escola, ao discutir sobre a relação corpo-dança, também discutem a relação do sujeito com o contexto escolar e o ambiente social maior, sendo, portanto, um lugar muito específico de construção dos sujeitos.

Os sujeitos possuem uma corporeidade a qual se desvela o gesto e o movimento, como conhecimentos que vão proporcionar a compreensão do mundo pelo corpo que se diz no ambiente, na cultura e na história. E a Educação Física, por ser a área de conhecimento na qual atuo como docente na rede estadual de ensino básico, proponho-me pesquisar nesse campo empírico. Aqui já apresento o quarto fator que justifica essa pesquisa, oportunizar a dança na escola para então reflexionar sobre a expressividade da dança na escola, como ação cognitiva do corpo e linguagem artística, vivida pelas juventudes como uma Experiência de Si, onde a experiência é a vivência mais reflexão.

Em 2010, passei no concurso na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e assumi a vaga de professora efetiva de Educação Física da rede pública. Atualmente leciono na escola estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, no município de Maracanaú, com a modalidade do ensino médio que atende juventude entre 14 a 18 anos de idade. É nesse lugar e com essa juventude que propus o desenrolar desta investigação.

Vivenciar esse campo empírico há quase quatorze anos com a Educação Física e seus blocos de conteúdos, dentre eles a dança, dentro da escola pública, não é nada fácil. Apesar de a escola possuir uma quadra ampla e aberta que favorece a prática de modalidades esportivas e exercícios, quando se trata da proposta de uma aula de dança esse espaço físico inibe a participação dos estudantes que alegam ser um espaço que oportuniza muitos olhares observadores e curiosos causando inibição, por consequência a adesão baixa as aulas.

Com o desejo de ampliar a participação dos estudantes nas aulas de dança, dialoguei com o núcleo gestor da escola para a criação de uma sala, mas infelizmente nos deparamos com as intempéries da escola pública, nesse caso a falta de verba.

Em 2021 a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) disponibilizou um edital de inscrição que contemplaria projetos das escolas. Em acordo com a gestão da escola, escrevemos o projeto NUPRATIC (Núcleo de Práticas Corporais) que foi contemplado, e conseguimos a verba para a escola, que permitiu a criação do nosso espaço (sala) de dança, inaugurado no primeiro semestre de 2022.

Além de um espaço adequado para a *práxis* das aulas, já que observamos ser de extrema importância um ambiente mais propício que deixasse os jovens estudantes mais confortáveis com seus corpos dançantes, agora a dança ganhara na nossa escola uma carga horária especial com a introdução do Novo Ensino Médio (NEM), em 2022. A escola teve uma carga horária ampliada, inicialmente para os primeiros anos, com a oferta das disciplinas pertencentes ao Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas. Após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) cada Estado do Brasil teve que criar seu Documento Referencial Curricular para nortear as disciplinas eletivas que serão ofertadas pelos professores. Essas disciplinas eletivas permitem, dentro dessa grade pré-definida, que os professores ofereçam aulas/conteúdos pertencentes às áreas de conhecimento. Rapidamente a dançarina que habita em mim, feliz agora com espaço da sala de dança, “gritou” para a professora ofertar a Dança como uma disciplina eletiva, o que vem a oportunizar a possibilidade de posicionar a Dança/Arte, enquanto conhecimento na área de linguagens e suas Tecnologias nesse contexto escolar, e onde foi gestada nossa investigação.

O esforço por validar o espaço da dança na escola é validar não só o fazer educacional, mas também fazer entender a valorização do fazer artístico onde atuam os profissionais que vivem da arte, como os bailarinos, os críticos de arte, os professores de dança, como também na prática dos professores, entre outros. A Dança enquanto Arte possui um papel representativo e simbólico quando aparece de forma marcante e com características diversas nas culturas populares. Na contemporaneidade, a dança está presente de forma plural nos espaços de interação e práticas sociais, e no campo educacional encontra-se contemplada nos conteúdos escolares das disciplinas de Educação Física e Arte.

Nesse contexto, senti-me motivada a abraçar a pesquisa em dança, alvo desta dissertação, sem desprezar toda minha prática docente, valorizando o diálogo da Educação Física com a Dança/Arte. Pois mesmo a Educação Física tradicionalmente estando mais voltada para um campo biofísico, e a Dança/Arte na escola conduzida a um olhar para um campo cultural e o fazer artístico do corpo, Marques (2010) afirma historicamente que a Educação Física e a Arte são campos que se relacionam, apesar da hipertrofia do caráter esportivo, que tem alijado o artístico e o criativo do diálogo entre as duas.

Nessa medida, faço por acolher uma abordagem transdisciplinar que segundo Morin (2010) dinamiza e articula os vários saberes. Nicolescu (2000, p. 11; 1999, p. 16) afirma que “o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Dessa forma, superando a fragmentação do saber isolado e delimitado que segue essa investigação, propondo permitir um diálogo entre essas disciplinas e com campo de conhecimentos corporal e de vida dos estudantes na busca de produção de saberes, pois conhecimento se engendrará a partir da cientificidade articulando com os diferentes contextos vividos.

Embora o desenho da aplicação esteja firmado, algumas questões sobre os sujeitos da pesquisa, no caso a juventude na escola e suas relações com a dança, precisaram ser apontadas.

Apesar de a dança estar presente como conteúdo da educação básica, atrelada à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, ainda se vê vestígios de preconceitos para seu valor na escola. Por vezes pais têm visão estereotipada em relação à dança, e dizem ser “coisa de mulher”, repudiando a prática para os filhos do sexo masculino, alguns desses são influenciados e reproduzem a visão dos genitores.

Outros aspectos que distanciam os estudantes da prática são as questões do corpo, pois essa juventude se encontra inserida em uma sociedade que coisifica, descarta, discrimina, diminui, explora e mediatiza seus corpos, conduzindo-os a uma constante busca em se enquadrar aos padrões estéticos, medo de ser comparado com os demais, que pode gerar autodepreciação e automutilações. O outro aspecto

são questões ligadas às crenças religiosas, que por séculos difundiram o discurso do pecado da carne e a expansão dos gestos como exibição fazia de sentido.

A dança tem o corpo como instrumento e na proposta da investigação a dança surge como fala desse corpo. Uma produção de autonomia nesse processo de criação em improvisação, um processo compositivo que se efetiva modo de fazer-dizer em dança (Setenta, 2008). Isso oportuniza a autonomia do corpo na criação em dança remetendo ao fazer-aprender, despontando um modo singular de cada processo e aposta em “ressignificar os contextos sócio-cultural-artístico” (*Ibid.*, 2008, p. 100).

Ressalto que a improvisação tem uma ênfase na temporalidade da atividade criadora. Dentro da arte se caracteriza em muito pelo aspecto inventivo e da experimentação. Já a criação é a uma construção referente à capacidade humana de caráter imaginativo que se efetiva com percurso e objeto final. A improvisação está dentro da capacidade criadora, criação.

E pra chegar à autonomia desses corpos a proposta da sala de uma sala de dança vem como um local adequado. Carrano (2005) corrobora com a ideia que realizamos em nossa escola, o autor fala da importância da criação de um espaço reservado para que a juventude expressar suas práticas corporais. Essas vivências práticas em dança devem ser encaradas como política de conhecimento de si, de comunicação entre as juventudes e uma estratégia de libertação dos sentidos. A dança vai atuar diretamente na corporeidade das juventudes promovendo dentro do ambiente escolar espaço de criação e trabalho corporal, também vinculada a uma atitude crítica de reflexão e ação que impulse transformações sociais além do muro da escola.

Assim, essa investigação na escola parte da necessidade de compreensão dos corpos dançantes e a produção de uma Experiência de Si (Josso, 2007, 2012), por isso ancora na prática de criação em improvisação em dança como um processo para esse caminhar onde os estudantes conduzem suas próprias criações, um processo livre a partir de um material já vivenciado em seus corpos, permitindo uma composição “procurando não se fixar a modelos pré-estabelecidos e trabalhar com a possibilidade de organizar as informações existentes no corpo e inventar uma maneira de movimentar-se que enuncie as indagações e transformações ocorridas no processo do fazer” (Setenta, 2008, p. 45). O intuito é que esses corpos que dançam “passem a ser compreendidos não como repetidores de passos pré-

estabelecidos, e sim como coparticipantes na construção de possibilidades de movimentos e de criações próprias” (Mundim, 2012, p. 99). Aqui a criação em improvisação em dança é proposta como campo potencial para que esses corpos, agitados por inseguranças da juventude, incorporem poder a/na dança.

Quando me vejo no chão da escola pública com suas repletas adversidades e limitações, com os estudantes que nela transitam, com suas tantas questões pertinentes a juventude, e agora diante a construção desta pesquisa em educação nessa dissertação de mestrado, o aforismo de Freire, “Ser professora a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber” (Freire, 2007, p. 103), me motiva e me guia cotidianamente. É minha escolha. As nossas escolhas refletem a nossa forma de ser, estar, pensar e fazer no mundo. Acredito na dança como possibilidade de construir conhecimento antes mesmo de ter entrado no Mestrado

Da delimitação do objeto da pesquisa

Ante o exposto, posso afirmar que a dança em mim foi um dos passos que incentivou o presente estudo intitulado “Corpos dançantes na escola: Juventudes compondo uma Experiência de Si”, no qual pesquisei sobre dança na escola no contexto de uma experiência juvenil vivida como Experiência de Si.

Quando falo em dança na escola, refiro-me a esta modalidade de arte na educação (Nogueira, 2008; Holanda, 2018; Lemos 2020; Melo 2020; Silva, 2021), apoiada precipuamente em abordagens das disciplinas de Arte, mas sem relegar a Educação Física. Ao tratarmos de dança na escola, pois, não desprezamos o que podemos fazer com os diálogos entre áreas de estudo junto à dança. Para isso consideramos a transdisciplinaridade nas áreas de Educação Física e Arte, especialmente, como movimento da pesquisa que lida com relações entre áreas, e até as trabalha de maneira transversal, sem apostar exclusivamente em separações no sentido estrito.

Ao pensar no ato de dançar, que em nosso estudo volta-se para a juventude que está na escola, me remeto à ideia de “movimento” que vem do latim e significa mover, fazer deslocar. E elejo a criação em improvisação em dança na qual “a ação do movimento ocorre no próprio fazer [...] a improvisação se pauta no fato de que alguém aprende no próprio ato de mover. Isso propõe um estudo minucioso da ação

de cada movimento para que haja uma reverberação” (Mundim, 2017, p. 116). Ressaltando que a criação em improvisação nesse estudo foi abordada com estudantes de maneira educacional, já que a improvisação oportuniza uma dança com uma ampliação de um vocabulário corporal livre, a partir de diversos estímulos, seja uma música, um poema, uma interação (contato) com objetos ou outra pessoa, sem ter necessariamente um roteiro coreográfico.

Estamos considerando a criação artística em dança como a manifestação de uma Experiência de Si, que se singulariza em um coletivo. Em uma narrativa do vivido, a pessoa procura dar sentido às suas experiências construindo uma representação de si (Passeggi, 2011). Para alcançarmos nosso objetivo utilizaremos a criação em improvisação em dança considerando que a história corporal de cada um tem potencial criador. Assim nos possibilitará uma *práxis* estimuladora do fazer criativo, da autonomia, das percepções de si e do outro.

É importante considerar que “o ensino da Dança (com suas diferentes metodologias), não é uma coerência de movimentos segundo um código, mas sim, a construção de um plano que permite aos movimentos dançados atingirem esse ponto de fusão” (Corrêa, 2012, p. 102). Um ponto de fusão que se pode flagrar nos encontros entre gestos, movimentos, imagens e sujeitos que dançam.

Ao pensar em dança na escola, é comum deparamos com os professores buscando dar nomeações como dança educativa, dança criativa, dança expressiva, com objetivo tanto de diferenciar abordagens quanto para justificar a presença da dança no ambiente escolar. Mas toda dança em si já se rende à subjetividade e a criatividade, e por isso Strazzacappa (2009) afirma que, ao se trabalhar dança na escola, essas nomenclaturas podem ser dispensadas, já que todas as danças são consideradas dança educação. É que “todas possuem o poder de transformação do sujeito. A dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensa adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança” (*Ibid.*, p.44).

Relaciono aqui mais duas adversidades comuns enfrentados pela dança na escola: a primeira ocorre devido a uma política educacional conservadora nas pautas de costume. Mesmo o Brasil sendo compreendido como um país democrático e o brasileiro discernido como um povo cultural e corporalmente dançante, ainda assim convivemos com uma confrontação cultivar espaços e encarar a dança na escola como um campo de estudo com valorização. Geralmente

as propostas de ideias inovadoras, diferenciadas e criativas, vão de encontro aos modelos da educação mais tradicional, restringindo a dança e conduzindo aos caminhos já acomodados, como as triviais reproduções de apresentações em datas comemorativas.

A segunda adversidade denota algo preocupante para dança na escola, é que apesar da dança já ser considerada uma forma de conhecimento, é grave saber que dentre os “25,7% dos professores que possuem formação em Artes”, a dança “se dissipa entre o pequeno contingente de 2,4% de formação na área enquanto os demais 23,3% correspondem à formação no mesmo curso (Artes Plásticas/Belas Artes/Educação Artística)” (Matos, 2011, p. 51).

Lembremos que a situação se complexifica quando se discute a quem cabe o ensino da dança na escola, e, a seguir, se vê comparecerem como inimigos os complementares sujeitos da Educação Física e os da Dança/Arte na escola. Ora, a Educação Física e a Dança/Arte são campos complementares (Marques, 2010) e que estão sempre a dialogar. Assim é que a Dança na Escola é, pois, arte, mas não se deve separar: expressão artística, de um lado, e o corpo de outro, porquanto historicamente Educação Física e Arte são campos que se relacionam, apesar da hipertrofia do caráter esportivo, que tem alijado o artístico, o poético e o criativo do diálogo entre as duas.

Há em mim uma preocupação que este estudo contribua para ampliar reconhecimentos e espaços para a dança na educação básica, pois, ao deparar com o contexto histórico do ensino da Arte na Educação básica no Brasil, é perceptível o restrito conteúdo, já que nunca foi dada relevância nos currículos escolares. Além do que muitos dos professores que atuam na disciplina não são professores da área de artes e muito menos da dança. Isso leva a dança a se limitar às apresentações em festividades escolares ou de forma recreativa e lúdica de forma a tender conteúdos de outras áreas e não o real ensino da dança (Strazzacappa e Morandi, 2006; Marques, 2010).

Na realidade, como arte, a dança lida com criação e com um repertório cultural e artístico que se reinventa pessoal e coletivamente, a todo tempo. Daí que não se deve cair em uma posição “pouco crítica do que é a dança e seu ensino, deixando frequentemente de enfatizar seus aspectos artísticos/estéticos em prol de

uma abordagem em que a dança aparece somente como meio, ou recurso educacional” (Marques, 2010, p. 25).

Hoje, depois de lutas imensas, já se considera a Dança na escola uma forma de linguagem que produz conhecimento como a matemática, as ciências, a história e outras áreas disciplinares. Essa afirmação é bem ressaltada por Geraldi (2009) quando fala sobre as rupturas vividas no ambiente da dança, e que a bailarina Isadora Duncan vivenciou quando esta dizia que se quisesse traduzir nas danças o que queria dizer com as palavras não dançaria, mas escreveria. “O que Isadora prenuncia é a mudança radical quanto à posição que o corpo assume na modernidade: o corpo se torna meio de expressão com linguagem própria” (*Ibid.*, 2009, p. 29.).

Essa busca constante do espaço educativo da Dança na escola faz os professores incorporarem a suas práticas pedagógicas o que Débora Barreto (2008) chamou de atitudes dançantes, como o apreciar (observar e admirar uma dança objetivando principalmente reflexão), o fruir (prazer em vivenciar), bem como o criar e o improvisar. Essas duas últimas são as vertentes escolhidas para essa investigação, e estão em consonância com o que Barreto propõe ser central na improvisação, pois envolve liberdade de criar dentro do processo educacional, uma vez que permitirá ao estudante não limitar impulsos ou emoções ao repetitivo e ao contido em uma reprodução de automatismos e acrítica. Por sua vez a composição, nessa visada, foi um momento do fazer criativo que movimenta a imaginação, e a cooperação para produzir conhecimentos.

Na educação escolar contemporânea, a disciplina de Educação Física se apresenta com um vasto repertório de conhecimentos, teórico e prático, dentre esses estão os chamados blocos de conteúdos compostos pelos jogos, esporte, ginástica, lutas e dança (Darido e Rangel, 2014). Não por acaso, as questões relacionadas ao corpo e ao movimento humano vêm se tornando um campo de amplitudes vastas nas pesquisas da Arte e da Educação Física, e suas ligaduras adquirem maior relevância na cultura contemporânea.

É evidente que a escola, enquanto instituição de socialização e produção do conhecimento (Dubar, 2005; Freire, 1992), cumpre o papel de desenvolver parâmetros conceituais biopsicossociais e culturais que serão reflexionados pelos

estudantes em seu convívio social. Mas quando esses estudantes são privados do direito de usufruir das diversas formas de arte na escola pública torna-se impossível esses sujeitos verem a arte como uma forma de conhecimento. Os processos artísticos e seus produtos, pois, são inerentes às culturas humanas e ao diálogo intergeracional, e, portanto, às formações culturais.

Por isso quando se é negado ao educando, durante a educação básica na escola, a oportunidade de aprender, apreciar, conhecer, fazer e fruir a dança, dificilmente se percebe que estão a entendê-la como uma forma de construção conhecimento, que envolve dimensões cognitivas, psicossociais, culturais, éticas e estéticas.

Faz-se necessário o entendimento de que valorizar a dança na educação escolar é ter em mãos uma ferramenta importante para a educação do ser humano, pois permite se perceba e se aprenda a lidar com “corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte” (Marques, 2010 p. 27).

A palavra corpo não está no título desta investigação por acaso, pois o corpo está para o objeto da dança, como sua presença está no inconsciente coletivo das humanidades (Jung, 2002), tendo permeado sua expressividade em todas as épocas da história e das culturas. Por meio do corpo é que existimos e nos relacionamos com o mundo e com as pessoas, o corpo expressa, então a maneira de ser e estar no mundo. Diante dessas reflexões já devo afirmar que nesta pesquisa os corpos dançantes não serão corpos máquinas, nem submetidos rigidamente a padrões técnicos. Neste estudo foi considerado, também, o conceito corpomídia, de Katz e Greiner (2005), no qual, para as autoras, as experiências se inscrevem nos corpos e falam da relação com os ambientes através das ações e das conexões que estabelecemos entre elas. As autoras ainda instituem esse pensamento dentro da perspectiva da experiência que a dança vem a estabelecer junto às relações vividas pelo corpo.

Nesta pesquisa, pois, serão pensadas e consideradas as experiências vivenciadas pelos corpos com sua expressividade pautada em uma aprendizagem de dança que lide com os corpos em sua multidimensionalidade. Assim, ultrapassamos a unidimensionalidade do *homo economicus* (Marcuse, 2015), onde os sujeitos fazem uma educação voltada para o mercado, e mutila-se a inteireza dos sujeitos.

Isso significa que os corpos estão a todo instante recebendo, processando, trocando informações, estabelecendo relações entre si e com o ambiente, e por meio dessas interações, são capazes de se modificar e modificar os outros. Em acordo com Katz e Greiner (2015), pensando nas experiências como constituintes do sujeito e no fortalecimento dessa linguagem dos corpos implicados no processo de aprendizagem, é que a experiência da improvisação em dança abre caminhos neste trabalho.

Para expressividade e comunicação em dança, o corpo é fulcral; ele elabora, media e dá concretude à construção da nossa subjetividade, representando nosso modo de ser e estar no mundo. O corpo surge como um território de abrigo de nossas ideias, emoções, razões e sentidos (Cazé, 2008). O corpo em dança, então, se situa de modo móvel junto às mudanças de tempo. Lembremo-nos que: “Na consciência, o tempo funciona como operador” (Katz, 2005, p.134).

Como temática na contemporaneidade, o corpo, com suas questões, suas identidades e seus significados, surge como pauta crescente de discussões sociais, cujos fóruns o focalizam por ângulos diversificados. Com o mundo globalizado, ocorre uma expansão e maior número de acessos a tecnologia, muitos conceitos e valores são reformulados e deturpados no que se refere às dimensões do sujeito da educação.

O meio virtual, com suas mídias, compõe ambiência contraditória que ora possibilita criar o novo, ora determina estereótipos e conceitos de supervalorização de determinada estética corporal, frequentemente atravessada por preconceitos e discriminações estéticas e étnicas, de gênero e de classe social, que influenciam as visões dos sujeitos. Greiner (2005, p.42) nos chamava atenção para o fato de que “não cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural. O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornam-se inseparáveis sendo, pois, uma única instância do viver”. Em nossa pesquisa, ao lidarmos com os corpos dançantes, vinculamos esse olhar às juventudes.

A palavra juventudes, assim mesmo no plural (Dayrell, 2016), é uma categoria sociológica, e foi utilizada para evidenciar a superação de uma visão redutoramente fisiológica, que classificava as faixas etárias apenas a partir dessa percepção organísmica, e também o conceito mostra a diversidade de modos de “ser jovem”.

Nesse período da vida se evidenciam as culturas juvenis com um vasto repertório de construções de significados, coexistindo em uma “variedade de mundos”.

Em meio a essa complexidade ser-mundo, as culturas juvenis se apresentam como alvo vulnerável para a exploração dessa mídia que estimula a comparação e competição dos corpos. Para pensar juventudes, é preciso, portanto, não as reduzir somente à passagem biológica da infância para a vida adulta, também é preciso considerar as transformações psicossociais e histórico-culturais vividas (Dayrell e Carrano, 2014). O percurso juvenil encena, pois, um processo vasto de constituição de sujeitos, com suas singularidades que são inerentes a cada indivíduo, sem destituí-lo de sua inserção no meio social, e em seu tempo histórico e cultural.

Carrano (2005) reafirma que as juventudes contemporâneas vivenciando a globalização estão imersas em vasto e volumoso mundo de informações, com cultura variada e sem limites territoriais. O que vem a proporcionar a formação de diversas culturas juvenis pra além dos muros da escola, e que irão dialogar, coexistir, problematizar e socializar as vivências da escola, articulando suas identidades culturais mutantes.

Nessa ambiência juvenil, o construto de nossa pesquisa focaliza a “Experiência de Si”, nos termos referendados por Josso (2007, 2010) e campo chamado de experiências narrativas por Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011). Em seus estudos, as autoras pesquisaram relatos das histórias de vida, e pensaram métodos biográficos em educação, observando que “narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007). Isto posto, a “Experiência de Si” foi trabalhada no contexto da dança na escola, onde as vivências dos corpos dançantes serão também um caminhar para si.

Falar de experiência nos leva a considerá-la como “um processo de dar sentido às aprendizagens” e “aos projetos de si”, que envolvem a tomada de consciência de nossas potencialidades (Josso, 2007, p.424). Também, a Experiência de Si traz as singularidades do sujeito e chama o docente para atuar de algum modo com a ideia de “campo expandido”, que relaciona arte e vida, além de superar dicotomias. Como Loponte (2017), pedimos emprestada a noção de “campo expandido” a Krauss, autora que, em 1979, cunhou o conceito para se referir à dificuldade de enquadrar alguns fenômenos de arte como meramente esculturas.

Conceber a docência no campo expandido significa pensá-la como arte, mas para além dos sentidos de arte-objeto ou espetáculo, ou mesmo de técnica, ou de aula de arte. As fronteiras entre arte e vida, tal como nas experiências contemporâneas mais radicais, são pontos de contato e de transição. Assim, busca-se a todo tempo conexões entre técnica, aula de arte, de dança, produção de sentidos, preparação e execução de espetáculos, e vida, de maneira a encontrar-se não só um educando mais inteiro, mas também o docente.

Nas palavras de Loponte (2017, p. 447): “Compreendemos aqui a arte contemporânea não apenas como mais um estilo ou “ismo”, mas como um modo de pensar que abrange e não exclui outras formas de arte, de épocas, lugares e culturas distintas.” E explicita: “temos buscado pensar a partir das produções artísticas contemporâneas (...) para instigar à docência como campo expandido, mais aberta à dúvida em relação a propostas pedagógicas cristalizadas, à invenção de práticas educativas contemporâneas ao tempo em que vivemos (...)”.

É nesse ambiente da escola, lugar de diversidade identitária juvenil, de pluralidade, cultura e conhecimento que ocorrerá o campo de investigação pela *práxis* da dança, como uma proposta de Unidade Curricular Eletiva, pertencente aos componentes curriculares de Educação Física e Arte, que na escola situam-se na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A oferta da dança como Unidade Curricular Eletiva têm relação com a introdução do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022, na escola que é o *locus* da pesquisa, sobre o qual elucidarei mais à frente no capítulo 2 deste estudo.

Com esta pesquisa, pretendi reflexionar, mediante pesquisa-ação na Escola Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, a experiência da dança enquanto pensamento e ação educativa. Pois propor arte em educação é lançar mão de propostas com elaboração e expressão de sentidos tomados em sua vasta amplitude, no contexto dialógico das linguagens artísticas (Linhares, 1995; 2001). Nas vias das experiências de si, vividas com o corpo em dança, caminha-se por um processo da criação artística como possibilidade de reelaboração e gestação novos significados e sentidos antes posto pela cultura.

Nessa perspectiva é que tive como objetivo reflexionar sobre a expressividade em dança na escola, como uma Experiência de Si vivida pelas juventudes. Devo sublinhar que os sujeitos se singularizam em um coletivo. É necessário perceber a dança como manifestação social e uma expressão de cultura, mas também como o

lugar onde cada corpo dançante vivencia sua singularidade. Isso torna a dança um fenômeno complexo, que possui dimensão estética, cultural e simbólica problemática, situada em uma sociedade contraditória e em transformações.

Diante disso, esta foi a pergunta da pesquisa: Quais reflexões se pode produzir a partir da expressividade da dança na escola como Experiência de Si vivida pelas juventudes?

1.1.1 Objetivos

Objetivo geral

- Reflexionar a expressividade da dança na escola, como ação expressiva, artística e cognitiva do corpo, vivida pelas juventudes como uma Experiência de Si.

Objetivos específicos

- Apresentar o panorama da pesquisa para uma construção da dança na escola com a descrição da pesquisa e dos elementos que a constituem, abordando questões que se presentificam hoje neste cenário;
- Vivenciar e reflexionar a improvisação em dança nos corpos da juventude dançante, a partir de suas expectativas, desafios, da relação com suas memórias afetivas, e enquanto linguagem construtora de conhecimentos pelo movimento, mediante uma pesquisa-ação desenvolvida na escola, considerando movimentos da transdisciplinaridade, em particular na conjunção entre as disciplinas de Educação Física e Arte na escola;
- Descrever a produção de uma reflexão a partir de narrativas considerando a experiência vivenciada pelas juventudes em sua expressividade dançante, assim como experiências de vida que forjam suas identidades, que irão assim construir uma Experiência de Si.

1.1.2 Metodologia

Da abordagem qualitativa

As veredas deste trabalho serão trilhadas com afetuosidade, devido à relação que esta pesquisadora tem com a dança e os estudantes da escola Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, com prudência e com entusiasmo na produção de novos conhecimentos a serem replicados, pois como bem disse Paulo Freire (2007, p. 29) “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Ao abraçar este estudo, lancei mão de uma pesquisa de campo na escola, onde a construção de saberes foi promovida através da relação das propostas teóricas e o campo empírico. O campo educacional entrelaçado com a dança faz os olhos desta docente e pesquisadora vislumbrarem inúmeras possibilidades de propor e vivenciar a dança com os jovens.

Essa investigação ocorreu na área de conhecimento educacional do ensino médio denominada de Linguagens e suas tecnologias, onde estão alocadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, estas duas últimas foram as disciplinas que contribuíram com metodologias da investigação através da criação em improvisação em dança na escola, admitindo a subjetividade dos indivíduos e dando relevância a cada aspecto da pesquisa que se encontra ligada às descobertas e às conclusões. Isso é algo instigador para essa pesquisadora, pois oportuniza uma abordagem em um universo de significados e desejos, o que permite uma compreensão mais profunda das relações entre os acontecimentos que não podem ser limitados a uma organização simplista.

Entende-se assim que essa é uma abordagem qualitativa em educação, à medida que o interesse está na busca dos fenômenos na compreensão das relações humanas, a partir das imbricações da dança nos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa. A escolha por uma abordagem qualitativa se deu por esta pesquisadora conciliar com os apontamentos de Minayo (2002), onde este classificou pesquisa qualitativa como aquela que se volta para o campo das ciências sociais, com objetivo de responder questões muito específicas, leva em considerações subjetividades, as quais não podem ser quantificadas. É importante salientar que

essa investigação parte do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado a partir dos contextos individualizados de corpos.

A pesquisa qualitativa tem uma preocupação em se comprometer com um grau de realidade que não pode ser quantificada, isso significa que essa pesquisa qualitativa tem como âmbito de atuação no campo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Esse é o algo que essa pesquisadora deseja ter que percorrer com os jovens estudantes.

A investigação qualitativa em educação pode assumir muitas formas assim como pode vir a ser conduzida em múltiplos contextos. Com intuito de melhor entender as ações, essa investigação se faz necessário que esta pesquisadora esteja presente nos locais de estudo, objetivando uma atenção minuciosa ao campo de pesquisa. Os dados levantados em uma pesquisa qualitativa podem ser obtidos através de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais, sempre buscando analisar os dados com detalhes fidedignos. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bodgdan e Biklen ,1994, p.49), e assim atingir respostas relevantes.

Da metodologia utilizada na pesquisa

Pesquisa-ação

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a da pesquisa-ação (Barbier, 2002; Thoillent, 2009), por ter um viés epistemológico transformador no campo das ciências sociais, onde a pesquisadora se implica e intervém na realidade, atuando em um espaço microssocial.

A pesquisa-ação em educação surgiu nos anos 1960 como uma tentativa de superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa, e de resolver o problema da relação entre teoria e prática. Assim, Tripp (2005) afirma que esta é uma investigação-ação que lança mão do uso de métodos, devem atender as técnicas de pesquisas acadêmicas, com reconhecimento para demonstrar a ação que foi utilizada para melhorar a prática.

Esse método de pesquisa se caracteriza por um processo em constante evolução, onde durante o processo ocorrerão diversos momentos de reflexão e ação, e que, ao invés de se limitar a utilizar um conhecimento prévio (que caracteriza a pesquisa aplicada), busca mudanças no contexto e analisa os resultados da experiência efetuada. O propósito é compreender e aprimorar a prática pedagógica por meio da análise do problema de maneira eficiente (Pereira, 1998). É notório que a pesquisa-ação na área da educação torna-se de grande relevância para a contribuição na melhoria dos métodos de ensino de professores, e por consequência para a aprendizagem dos estudantes, sendo um campo propício para o desenvolvimento dos estudos de pesquisadores/professores.

Dito isto, a pesquisa-ação na educação é uma investigação que está relacionada ao envolvimento, ao caráter participativo, da professora. E isso me implica como professora/pesquisadora a possibilidade de imergir no campo social, no caso a escola, com “abertura para ver, escutar, deixar mobilizar-se por processos pessoais que possam emergir nessas circunstâncias [...] o desafio é deixar-se levar, atentamente pelos rumos dos acontecimentos, e nesse fluxo, construir territórios de sentidos” (Diógenes, 1998, p.20) com os participantes (estudantes) para construção saberes. Isso me permitiu analisar e reflexionar sobre a expressividade da dança na escola, como ação cognitiva do corpo e linguagem artística, vivida pelas juventudes como uma Experiência de Si.

A pesquisa-ação ocorre de forma colaborativa entre os participantes (pesquisados) e a pesquisadoras, sendo considerada uma pesquisa social com base empírica porque ambas as partes estão envolvidas no processo tanto cooperativa quanto participativamente. A investigação desenvolve uma condição de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva, além de uma autorreflexão coletiva (Barbier, 2002; Thiollent, 2009; Feltcher, Ferreira e Folmer, 2017). Assim, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido com interatividade além de uma proximidade entre teoria e prática, ocorrendo uma transdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Física e Dança/Arte sempre orquestrada por esta pesquisadora, que direciona a pesquisa-ação.

Quanto à natureza da pesquisa, é aplicada, pois ocorreu uma aplicação prática de aula de improvisação em dança para os estudantes do primeiro da escola nos turnos manhã e tarde, assim dividido em grupo manhã e grupo tarde, com objetivo de gerar novos conhecimentos e reflexões. Também é uma pesquisa que

possui certo acento exploratório, além do analítico, envolvendo produção de saberes, pois se calca em propostas de intervenção direta no meio pesquisado. Exploratória, pois tem como objetivo agregar mais informações à área da pesquisa, mediante o que os estudantes narraram o que experienciam como prática e reflexão em improvisação em dança, o que veio a requerer uma análise por parte da pesquisadora ao investigar o fenômeno (Prodanov e Freitas, 2013). O caráter analítico abraça o trabalho de campo por toda a pesquisa e é importante, considerando que é necessário unir teoria com as experiências empíricas para produção de conhecimentos, e tendo a preocupação de explicar os fatores que influenciaram o decorrer da prática de (Gil, 2008).

Dos procedimentos ou técnicas da pesquisa em pauta

Rodas de conversa

Como tessitura para o compartilhamento do vivido tivemos a roda de conversa. “A dinâmica proposta se faz por meio do diálogo, da reflexão, exposição de ideias, sentimentos, sensações, da escuta e das experiências que cada um traz para partilhar com os demais” (Maria Eleni Silva, 2011.p. 46). Assim, cada estudante envolvido tem sua fala única e singular para compartilhar o sentir do seu processo coletivo que flui no individual, pois “um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber” (Josso, 2010. p. 27), capaz de gerar autonomia reflexiva e cooperação.

As pesquisas na área da educação estão sempre com muito afinco na busca de aprimoramento e diversificação de novas técnicas qualitativas. Objetivando consolidar de forma dialógica esses esforços na área da educação como um instrumento para aquisição de dados, neste estudo teremos como procedimento também a roda de conversa (Moura e Lima, 2014; Pinheiro, 2020), que vem a estabelecer produção de saberes e partilhas de reflexões sobre as práticas educativas, em um processo de interações dos pares.

As rodas de conversa consistem em uma técnica de grande potencial, sobretudo quando se utiliza narrativas individuais e coletivas, com ou sem imagens e textos escritos ou orais, possibilitando apresentação de depoimentos, debates,

construção e reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo. Os diálogos que surgem nas rodas de conversa são momentos de fala e escuta, e se tornam um momento singular de partilha coletiva.

Assim, essa técnica chega ao campo das pesquisas educacionais com caráter dialógico capaz de retratar processos (Warschauer, 2002). Uma metodologia que se procede dando grande relevância à adoção da chamada escuta sensível, de forma a reconhecer o lugar de fala do outro, “antes de situar uma pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (Barbier, 2004. p.96).

Nesse sentido é que as rodas de conversa foram o momento de dar voz aos sujeitos da pesquisa para sua participação efetiva durante o processo. Ao primeiro contato com os participantes, a roda de conversa teve o intuito de compreender a relação entre de si, mas sobretudo com seus corpos e a dança. Nas rodas de conversas, em dado momento, ao final de cada aula, houve a oportunidade de fala reforçando um espaço de fala e reflexão sobre o vivido pelos jovens dançantes. Esse momento da pesquisa foi uma partilha da experiência vivenciada, quando questões da improvisação foram trazidas ao âmbito de uma Experiência de Si, abordando os caminhos e processos criativos vividos pelos sujeitos durante as propostas de dança na escola.

Diário de campo

É importante observar que durante uma pesquisa qualitativa que recorre a narrativas, não é incomum que o que aparenta ser informação adicional ou o que transborda no seu entorno possa ser coletado, possibilitando incluir questões que a pesquisadora não previu ou que possibilitará ampliar os elementos da pesquisa/intervenção.

Com essa finalidade, durante essa investigação foi utilizado como mais uma ferramenta de pesquisa a elaboração de um Diário de campo, que é um procedimento adotado para registrar informações, e serviu tanto para registro quanto para uma posterior análise da experiência da pesquisadora e dos participantes (Oliveira, 2014).

Assim se faz de grande relevância a atenção desse registro durante o trabalho de campo, e mostra que através da escrita do Diário de Campo a pesquisadora conseguiu ancorar esse recurso à medida que amplia a presença da

pesquisa em seu cotidiano, colocando suas anotações subjetivas e as que concatenam objetivamente com sua sensibilidade.

Conforme a pesquisadora escreve e relê seu Diário de Campo com atenção, ele vai dando margem a novas configurações, analisando e traçando estratégias de investigação, mobilizando memórias ao tema pesquisado, o que também deu elementos para a continuidade da criação em improvisação em dança, bem como da Experiência de Si, que une prática e reflexão sobre ela.

É relevante destacar a relação dessa pesquisadora com o campo de investigação, se tornando quase inevitável refletir na escrita do Diário de campo a relação de afeto da pesquisadora com os sujeitos e o campo empírico como um todo. Relação onde me implico, sem dúvida, como pesquisadora, que por meio desse registro de notas e suas releituras lança mão do que vai se organizando como pesquisa, já que a cada passo vivido vai adquirindo novos significados. Essa familiaridade com o campo de pesquisa mostra bem como a pesquisadora está se relacionando com seu problema de pesquisa (Spink, 2003; 2008). Dito isto, as escritas das experiências narradas e reflexionadas poderão produzir reflexões, sentimentos e percepções, os quais conduzirão a novas análises.

Registros imagéticos: fotografias e vídeos

A fotografia foi classificada por Rodrigues (2007) como a “arte de escrever com a luz”. Considerando que antes a transmissão de informações históricas e de conhecimento já foi repassada de forma pictórica, verbal e escrita, hoje a fotografia se torna uma nova maneira das pessoas recriarem o mundo, registrar o que leem ou veem dele e transmitir conhecimentos. Na contemporaneidade a tecnologia avança de forma global e em todas as áreas, o que invade os registros históricos da vida em sociedade, permitindo que possam ser preservados e compartilhados tanto através de textos como livros, periódicos, leis, dentre outros documentos e registros textuais, como também mediante fotografias, áudios, vídeos entre outros (Fagá e Costa, 2014).

A imagem fotográfica é a representação de um objeto em um instante determinado no espaço (Lima e Silva, 2002). Como uma ferramenta tecnológica de relevância documental, a fotografia é dotada de comunicação própria e multifuncional de acordo com o cenário, tornando-se importante como registro

afetivo dos indivíduos, no campo científico para pesquisas, no meio artístico como uma obra ou para registro de obras, dentre outros usos.

A imagem fotográfica e o vídeo estão estreitamente ligados à investigação qualitativa, e isso é significativo para o avanço nas pesquisas. Por ser uma abordagem que fala o que as palavras não dizem podem ser utilizadas para compreender algo impalpável (Bogdan e Biklen, 1994), indicado de diversas formas, inclusive artísticas. A fotografia pode registrar elementos que o sujeito transmite de forma consciente ou não, pois se transmite significados mesmo inconscientemente (Benjamim, 1994), surgindo assim como ferramenta para produção de conhecimento.

Registros por meio de gravadores /áudios

Utilizei registros por áudios, porquanto foi trabalhada muito particularmente a Experiência de Si, como leitura da própria subjetividade e de suas imagens de mundo no processo da criação em dança e seus desdobramentos reflexivos.

Também, a criação em improvisação levou muito em conta na Experiência de Si a leitura do vivido na criação artística, feita individual como coletivamente.

Entrevistas narrativas

Com esse procedimento de pesquisa buscarei capturar nas narrativas a Experiência de Si do vivido, considerando que experiência é a vivência mais reflexão, buscando identificar como a dança, enquanto linguagem artística e ação cognitiva reverbera nesse sujeito. Sendo a mediação da narrativa constitutiva de reflexividade (Ricoeur, 1986 *apud* Passeggi, 2011, p. 151).

Em seus estudos com entrevistas narrativas Ricoeur (1994) conceitua a "identidade narrativa", destacando que a identidade de uma pessoa se dinamiza conforme a narrativa de sua história. Segundo ele, a identidade da história molda a identidade do sujeito, ressaltando a interconexão entre o "si" relatado e a construção do "eu" como outro. Isso quer dizer que a forma como uma pessoa narra sua história, o que chamamos de "Experiência de Si", desempenha um papel fundamental na dinâmica de sua identidade, na sua história e vivências pessoais.

Dentro do universo das pesquisas as entrevistas são consideradas conversas baseadas em técnica privilegiada da comunicação, que tem como finalidade específica construir informações pertinentes a pesquisa (Minayo, 2014).

Para a pesquisadora Maia-Vasconcelos (2022), a narrativa de vida é um posicionamento resultante de diversos discursos que moldam o sujeito. A forma como um indivíduo se define em sua narrativa não apenas reflete sua escolha de como se ver, mas também de como se mostrar ao mundo.

Do lócus da pesquisa

A Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues foi o *lócus* dessa pesquisa. O Liceu Estadual do Maracanaú, ou LEMA como é carinhosamente chamado por toda comunidade escolar, é uma escola de ensino médio da modalidade regular, integrante da Rede Pública de Ensino Básico do Estado do Ceará, e está localizada na Rua Oriente, s/n, no bairro Piratininga, município de Maracanaú (Região Metropolitana de Fortaleza – RMF), fundada no ano 2010.

O LEMA (Liceu Estadual do Maracanaú) é uma escola de grande porte que atende atualmente 1.118 estudantes, possui um corpo docente com 41 professores, 1 diretor e 3 coordenadores, 12 funcionários. A estrutura possui 14 salas de aula (atendendo 28 turmas no total: 14 no turno manhã e 14 no turno tarde), pátio, cantina, quadra poliesportiva, biblioteca, salas multimeios, auditório, laboratório de dança, de informática, de química, de biologia, de física e de matemática. Por toda essa estrutura e por estar localizada no município de Maracanaú, que possui limites geográficos com os municípios de Fortaleza, Caucaia, Pacatuba e Maranguape, a escola possui sempre uma grande procura de vagas pelos jovens estudantes, tanto dos moradores de Maracanaú quanto dos que moram nos municípios do entorno.

A história de uma cidade é construída por suas memórias, e segundo Seixas (2004) as memórias são fios que são tramados de forma significativa pelos indivíduos em seus lugares que habitam. Os acontecimentos vividos nesses lugares são capazes de produzirem recordações históricas significativas e dar elementos para se compreender o que aconteceu e que necessita de transformações. Por isso acredito que foi apropriado situar um breve contexto histórico da cidade de Maracanaú, cidade da escola onde ocorreu a pesquisa, com a finalidade de captar algo sobre o processo de construção e organização desta cidade, dando assim um

distanciamento de uma narrativa eurocentrizada por considerar a história e as memórias do lugar, dando relevância ao papel dos povos originários (indígenas) enquanto sujeitos históricos.

A cidade Maracanaú foi originalmente habitada no início do século XVII pelos indígenas da etnia Pitaguary, oriundos da etnia Potiguara, que nos primórdios da colonização habitavam a orla cearense. A presença de rios e lagos existente na cidade foram determinantes para a ocupação dos Pitaguary na região. Assim pode ficar mais claro compreender de onde surgiu o nome da cidade. Maracanaú tem origem tupi, com tradução que se aproxima de “lagoa das maracanãs”, ou ainda “rio das maracanãs”. Acredita-se que essa terminologia decorre do fato de haver grande número de aves da espécie maracanã que voavam ao longo dos rios e lagoas da região (Silva, 1992).

Infelizmente, a história da etnia Pitaguary no Maracanaú, no que se refere à legitimidade de propriedade de terras como primeiros habitantes, não difere do que ocorreu e ocorre com as diversas etnias indígenas pelo Brasil. As perseguições às etnias indígenas vêm sempre junto a uma invasão hedionda que culmina com a perda de território, e por vezes extermínio de indígenas, levando a um aldeamento. Ações violentas chanceladas pelos grandes grupos dominantes no mercado junto ao Estado.

Hoje o povo Pitaguary se restringe a habitar o terreno “Aldeia de Santo Antônio do Pitaguary”, espaço que levou o nome de um santo, pois em 1680 o aldeamento foi uma ação articulada pelos missionários jesuítas. Em 1722, Manuel Francês, o capitão-mor do Siará Grande, formaliza o reconhecimento do território aldeado nomeando-o de “Serra do Pitavari”, mas é só a partir de 1842 que o governo imperial reconhece o terreno denominado de Pitaguary (Magalhães, 2007).

Ao nos reportarmos à contemporaneidade, vemos que a cidade de Maracanaú se tornou um grande Distrito Industrial de Fortaleza no final da década de 60, que por consequência fez emergir a construção de vários conjuntos habitacionais, modificando tanto a cidade arquitetonicamente quanto em termos de densidade populacional. Esse processo de emancipação urbana ocasionou num salto populacional de 37.844 habitantes para 157.150 habitantes, se tornando um fator importante para o lugar tornar-se município independente, o que ocorreria em 1983 (Souza e Almeida, 2005).

Segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população de Maracanaú está em 234.392 habitantes, com densidade demográfica de 2.230,8 habitantes por quilômetros quadrado. Uma cidade com sucessivas administrações públicas nefastas, por má distribuição de renda e grandes desigualdades de distribuição de serviços, com pouca vontade política de atuar com políticas públicas e índice de violência crescente, o que afeta negativamente em especial a vida das juventudes, principalmente as que estão em situações de vulnerabilidades pessoais e sociais

Sujeitos da pesquisa

No que diz respeito ao estudo qualitativo, todos os indivíduos participantes do grupo de dança da pesquisa-ação empreendida são reconhecidos como sujeitos da pesquisa. Todos contribuirão para a produção da narrativa e das ações, elaborando conhecimentos e dando sentido às situações experienciadas. Nesse estudo os integrantes do universo pesquisado serão os jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, manhã e tarde, com a faixa etária entre 14 e 18 anos, da Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues, em Maracanaú.

Os jovens estudantes vivenciaram a *práxis* da dança na escola uma vez por semana em cada turno, sendo assim divididos em grupo manhã e grupo tarde, onde foi vivenciada a abordagem de improvisação, com intervenção desta pesquisadora, já que a metodologia que utilizo, a pesquisa-ação confere sustentação a essa abordagem. Além de vivenciar a prática os sujeitos participantes também compartilharão, dialogando e refletindo sobre o vivido, desse modo articulando uma Experiência de Si. As rodas de conversa e as entrevistas narrativas sobre o próprio fazer da dança são aspectos a partir dos quais os jovens pensam sobre si mesmos, ouvem-se no que falam, se reconhecendo como sujeitos capazes de produzir saber sobre sua própria atividade e vida, “refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade” (Freire, 1979.p. 39).

A dança surge como uma proposta entre as disciplinas das Unidades Curriculares Eletiva, pertencente ao conteúdo de Educação Física e Arte, que são disciplinas da área de conhecimento intitulada Linguagens e suas Tecnologias. A nomenclatura Unidade Curricular Eletiva e a oferta da disciplina têm relação com a

introdução do Novo Ensino Médio, uma reforma na política educacional que iniciou em 2017.

Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética, de acordo com a Resolução nº510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, bem como as que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Foi solicitado também aos sujeitos o consentimento de participação na pesquisa, assim como o de registro de fotos e vídeos, durante as entrevistas e rodas de conversa, que foi devidamente assinado pelo responsável do menor em um documento de TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e um documento de TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) assinado pelo estudante menor participante da pesquisa.

1.1.3 Referenciais teóricos

Considerando a importância de fundamentar esse estudo, apresentaremos autores que dialogam com nosso objeto de pesquisa e darão o suporte teórico norteadores necessários para essa escrita. Serão utilizados termos-chave como enunciado para as discussões dos autores e as ferramentas necessárias que anunciam.

Educação- afetividade, coragem e sociabilidade

Ao falar de educação temos que referendar Paulo Freire com sua *práxis* educadora emancipatória pautada na promoção da consciência crítica para libertação das questões que oprimem os indivíduos. Tomaremos como parâmetros suas obras: Educação como prática de liberdade (1967); Educação e mudança (1979); Pedagogia da Esperança (1992); Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa (2007) e Pedagogia do Oprimido (2016), porque

sobre os corpos das juventudes da escola pública são colocadas etiquetas pelas classes dominantes que fabricam discursos predadores de sonhos, esses jovens se encontram desacreditados de si por submeterem a situações dessa natureza. Daí devermos considerar a necessária esperança e a leitura crítica e criativa de sua expressividade, em seus mundos, no que chamaremos de Experiência de Si.

O ato de educar deve ser construído por meios dialógicos, socializadores, humanizadores e políticos. A educação é construída por articulações subjetivas envolvidas onde são engendrados saberes, ações, pensamentos e reflexões em um processo social. Por isso que na reflexão Freire (1967, p. 97) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Em nossa proposta de construção do conhecimento, por ela dar-se por meio do agir crítico e criativo sobre a realidade, pode-se considerar que estamos visando um processo de ação-reflexão-ação transformador. O trabalho educacional transcorre por intermédio da realidade e na realidade possibilitando a autopercepção dos sujeitos, o que os estimulam a perseguir as razões das suas existências, em um processo de ensino-aprendizagem que acontece em relações onde deve haver amorosidade (Freire, 2016).

Trazemos do autor Carlos Rodrigues Brandão (2007) a reflexão que a educação deve ser vista a partir da ideia de pluralidade, já que essa pode acontecer em todos os espaços de vivência e entre sujeitos. Por isso é que dentro do processo de socialização o aprender e ensinar são fazeres perene na vida dos indivíduos. “A educação é, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade” (*Ibid.*, 2007, p. 10).

Os indivíduos se formam nas experiências que vivem no todo do corpo social, e essa experiência os afetam. Diante desse contexto social mais amplo a educação contribui para trocas e transferência de saberes entre grupos e entre gerações, o que faz com que seus partícipes vivenciem o processo “de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvam as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força” (Brandão, 2007, p.11).

Outro relevante autor para a educação é Edgar Morin, para ele é a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira crítica, não o extenso conteúdo

de cada disciplina nas escolas, que contribuirá para o pensamento humano se desenvolver.

Uma grande contribuição de Morin (2000) para educação está em sua obra: Os sete saberes necessários à educação do futuro, onde o autor propõe sete saberes para a construção do futuro da educação.

O primeiro saber trata de que as escolas devem ter foco no próprio conhecimento e não nas disciplinas, onde a construção do conhecimento deve ocorrer pelo reconhecimento e exploração das possibilidades do erro que dê condições de perceber a realidade

O segundo saber se refere à contextualização e somatória dos variados conhecimentos, apesar da predisposição da superficialidade da globalização e esfacelamento das informações, e a escola deve apresentar aos alunos esses problemas de um nível global

O terceiro saber apontado por Morin é sobre a identidade humana, compreender o homem como um ser multidimensional, que está em sociedade e a sociedade está em cada um.

O quarto saber propõe entendimento de se enxergar como indivíduo, sabendo que nossas ações impactam na vida de outros, por isso necessário o desenvolvimento da afetividade, da moral e intelectualidade, da empatia e identificação.

O quinto saber propõe ensinar os estudantes a lidar com as incertezas, aponta a importância da dúvida, da incompletude ser e conhecimento, do desenvolvimento de habilidades, das estratégias de produção de saber e flexibilização ao novo.

O sexto saber diz que a escola deve atuar com uma reforma de mentalidade para entender como a globalização vem afetando as relações humanas. É a necessidade de ensinar o entendimento de uma condição global, considerando os processos de todas as ordens, econômica, social, ideológica para construção da solidariedade.

O sétimo saber envolve as questões morais e éticas de diferentes culturas, o conceito da antropológica (conceito do gênero humano), a humanização do humano, a conquista da diversidade e a junção da autonomia com a participação social. Devemos considerar como referências esses indicadores.

Dança e Educação- suas bonitezas

Os estudos sobre a Dança no contexto escolar de ensino formal têm crescido de forma considerável no Brasil. Nas contribuições de autoras como Isabel Marques (1997, 1999, 2010, 2016), Márcia Strazzacappa (2006, 2009, 2021), Carla Morandi (2005, 2006), Debora Barreto (2008, 2009), Lúcia Matos (2011, 2013) temos concebido o ensino da Dança na escola como um espaço pujante onde o conhecimento e as questões atuais podem dialogar no corpo e por meio deste, proporcionando relações entre a Dança/Arte, e, também educação e sociedade.

Trago como referencial uma autora que se refere à defesa da dança na escola, Isabel Marques (1999, p.96), que influenciada pelas propostas educacionais de Paulo Freire e assumindo o comprometimento com a realidade social dos educandos tem como proposta em arte e dança a articulação “[...] entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança”.

Marques propõe que o ensino da dança na escola deva ir além de reproduzir movimentos ou coreografar, afirmando ser essencial assumir uma postura crítica em relação ao ensino da dança, atravessando conteúdos amplos e considerando as realidades dos estudantes.

Falando particularmente de Isabel Marques, está me oportuniza a leitura da dança na escola e suas conflitualidades. Junto aos artistas de várias áreas, a dança tem se firmado como área de conhecimento, a ser trabalhada na escola. Assim o lugar da arte da dança tem em Marques uma produção importante, que articula dança e escola como referência para os educadores.

Outra autora de relevância para nossos estudos em dança é Márcia Strazzacappa (2011) que afirma que a dança na escola não deve ter apenas como objetivo que os corpos desenvolvam das capacidades motoras, mas também deve aguçar as capacidades imaginativas e criativas dos estudantes.

Strazzacappa (2006) também pauta em seus estudos os olhares distorcidos sobre o fazer em dança na escola, pois na concepção dos pais a dança é só uma finalidade decorativa, de estética burguesa, para que estes apresentem orgulhosamente seus filhos aos demais. Observa a autora que as escolas oferecem a prática de dança como optativa ou em projetos, e isso acaba por desvalorizar a dança como área de conhecimento.

Trago como referencial a autora Carla Morandi (2005) que muito tem articulado reflexões com Strazzacappa sobre a dança e o contexto escolar. A autora compreende que a dança, enquanto arte do movimento, faz parte da educação, pois é uma arte básica do corpo em sua vivência humana.” A dança possibilita uma percepção e uma aprendizagem que somente são alcançados através do fazer-sentir, que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança” (*Ibid.*, 2005, p.6).

Débora Barreto (2008) contribui com uma pesquisa onde disponibiliza alternativas para ensinar dança na escola que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. A autora disserta sobre essa relação e constrói analogias como quando se refere ao ensino como o espetáculo da dança, e segue idealizando a “escola-palco que seria o espaço educativo onde há dança na escola” (*Ibid.*, 2008, p.44), e ressaltando o que ela denominou de atitudes dançantes que são as práticas pedagógicas adotadas.

Para Lúcia Matos (2013) a dança promove a experiência de sensibilidade estética configurando-se como uma ação cognitiva do corpo em dança. E deve ser validada na escola como área de conhecimentos como as outras demais disciplinas, pois quando experienciada pelos jovens estudantes proporciona aprendizagem e conduz a posicionamentos críticos-reflexivos e criativos. Quando aliada ao conhecimento de outras áreas abrange uma visão crítica e interdisciplinar de mundo, onde os educandos passam a ser “sujeitos-propositores no fazer, conhecer, contextualizar e apreciar a dança, contribuindo para a criação de fluxos de informações entre seus diferentes referenciais culturais e diferentes formas de estar no mundo e dar significado a ele” (MATOS, 2011, p. 55).

Faz-se imprescindível citar Rudolf Laban (1990), um dos primeiros estudiosos do movimento corporal a pensar na dança como um ato educacional. Laban estudou demasiadamente as estruturas do movimento corporal humano geradores da dança, elaborando uma análise minuciosa dos movimentos que veio a introduzir na arte da dança e, por conseguinte, passou a influenciar os coletivos da escola. De acordo com esse autor, a dança no contexto escolar busca uma correlação entre o saber corporal com a totalidade da existência, uma construção de conhecimento, e proporciona ao estudante desenvolver a autonomia, criticidade, e potencial criativo.

Arte/Dança/Educação Física - Linguagens em Transdisciplinaridade

Ao falar de Arte-educação no Brasil temos uma grande referência em Ana Mae Barbosa (2008). Essa pesquisadora contribuiu com diferentes olhares em sua obra Arte-educação no Brasil no tocante ensino de Arte nas escolas. Nessa obra, a autora relata como as relações sociais e os contextos políticos, econômicos e culturais brasileiros influenciaram o ensino de artes nas escolas e quais as origens da não valorização da arte como conhecimento humano a ser ensinado em educação.

Barbosa (2010) defende uma construção de conhecimento em Arte com o que ela chamou de Abordagem Triangular, que se baseia numa relação mútua da experiência do fazer, da fruição e da contextualização, elemento importante para as *práxis* do professor e as experiências dos educandos.

Strazzacappa e Morandi (2006), bem como Marques (2010) apontam o conflito existente na escola sobre de quem é a responsabilidade do ensino da dança. No campo da Educação Física a dança é conteúdo obrigatório, fazendo parte da cultura do movimento que é premissa dessa disciplina, e a arte da dança confere aspecto criativo, poético e artístico ao fazer do corpo. As autoras entendem que essas disciplinas dialogam e atuam com complementaridade. “Embora a Dança e a Educação Física possuam interfaces, corpo e movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma a outra. Elas se relacionam [...] respeitando suas singularidades e competências (Strazzacapa, 2006, p. 105).

Para o desenvolvimento desse estudo, intento uma colaboração entre duas disciplinas (Educação Física e Dança/Arte) atuando com a transdisciplinaridade. E ao falar dessa complementaridade entre as disciplinas trago como referencial Basarab Nicolescu que lançou o Manifesto da Transdisciplinaridade (1999), onde comunica uma unificação do saber através de uma perspectiva de pluralidade do conhecimento, possibilitando uma articulação de variadas disciplinas objetivando um exercício de cognição.

A transdisciplinaridade de Nicolescu encontra na teoria da complexidade (pensamento complexo) sistematizado por Morin um dos seus pilares de sustentação, uma torna-se princípio da outra (Santos, 2008).

A transversalidade pode se entender como aquilo que atravessa, como posto nos Temas Contemporâneos e Transversais da BNCC, temas que podem ser

abordados na escola por qualquer área de conhecimento, mesmo não sendo temas pertencentes diretamente as mesmas. São temas que são vivenciados por todos os componentes da comunidade escolar e que atingem diretamente a sociedade como um todo (Brasil, Ministério da Educação, 2019).

(Corpo)reidade- corpo em dança

Nesta pesquisa o corpo é instrumento da dança ao mesmo tempo em que a dança surge como fala desse corpo em busca, também, da produção de saberes.

Michel Foucault é referencial que trago a princípio para falar de corpo. Segundo Foucault (2009), O corpo, em sua existência relacional, gera saberes e está envolvido no entorno de relações de poder. Essas relações que se encontram materializadas nas conexões do cotidiano, compreendem o corpo como algo resultante temporário de eventos históricos nos quais um poder disciplinador atua sobre eles, articulado em redes de instâncias diversas de produção de saber. Essa reflexão fez Laban (1978, 1990) e vários autores contemporâneos que pesquisam em dança, educação e política, articularem com o pensamento de Foucault.

Helena Katz e Christine Greiner (2005) desenvolveram a Teoria do corpo mídia, que compreende o corpo como uma mídia, onde esse corpo está em um processo contínuo recebendo, processando e trocando informações com o ambiente e com outros corpos, capaz de modificar e ser modificado durante as trocas. “É o movimento que faz um corpo mídia” (*Ibid.*, 2005, p.132).

Jussara Setenta (2008) traz uma reflexão onde as ideias e a fala da dança organizam-se no corpo, esse corpo constitui sua fala no fazer-dizer. Essa possibilidade de poder expressar pelo movimento atribui ao corpo que dança a condição de um comunicador, oportunizando dizer coisas ao ambiente e a outro corpo no momento que se relacionam.

Setenta afirma que ao dar voz ao corpo que dança faz do corpo um corpo político. “O uso de conceito de político nesse sentido vincula-se à compreensão de que as ideias se organizam no corpo, e o corpo assim formado é sempre político, isto é, sempre age no mundo a partir de uma determinada coleção de informação” (Setenta, 2008, p. 30).

Juventudes

Paulo Carrano e Juarez Dayrell são autores que trazem reflexões a essa pesquisa no que se refere às juventudes. O termo juventudes, assim mesmo no plural, é usado pelos autores pra além dos marcadores etários e pra afirmar as diferentes juventudes existentes.

Dayrell (2003) em seus estudos analisou que os jovens constroem diferentes modos de ser jovem que vão apresentar particularidade, identificando que não existe um modo único de ser jovem. Por isso enfatiza a noção de juventudes, no plural, enfatizando essa diversidade. Fazendo necessário articular a noção de juventude à de sujeito social.

Carrano (2005) afirma que ao estudar as juventudes é necessário considerar suas questões, considerando a perspectiva sociocultural e histórica. Os conflitos de gerações sempre irão ocorrer durante o processo de socialização dos jovens porque as novas gerações vão surgindo com novos comportamentos, ideias e valores que diferem da geração que antecedeu.

Improvisação em dança

A Improvisação em Dança é definida pelo ato de quem dança se movimentar livremente, sem necessariamente utilizar códigos de uma dança específica. O bailarino pode criar em seu corpo movimentos a partir de um estímulo desenvolvidos intrinsecamente, ou extrinsecamente por parceiros de dança, por uma música, por um poema, objetos de cena, entre outros. A Improvisação em Dança não é uma ação que parte do vazio, do nada, ou “se faz qualquer coisa”. O ponto de partida na improvisação é você mesmo ou o outro (Mundim, 2017; Pimenta, 2021; Harispe, 2014).

A princípio um dos referenciais no campo improvisação em dança nesta investigação é a professora e pesquisadora em dança, Ana Carolina Mundim (2012, 2017) que desenvolve estudos na discussão do corpospaço e suas possibilidades técnico-criativas na dança contemporânea, especialmente na improvisação e na composição em tempo real.

Ao pensar no corpospaço Mundim toma como referencial a relação homem/mundo, que como seres vivos se organizam em experiências de movimento.

Todo corpo é espaço e todo espaço é um corpo (consideremos corpo não necessariamente humano). “É nesse lugar corpoespaço que se percebe em movimento, que a criação floresce e de onde se desabrocham os conceitos” (*Ibid.*, 2017, p. 89).

Sobre os processos em improvisação Mundim (2012, p.109) afirma que “as escolhas realizadas cenicamente em tempo real são atitudes individuais, propositivas ou reativas à coletividade e, portanto, fazem parte de um todo que deve ser ouvido e compreendido”. Por isso se faz relevante a compreensão que nos processos de criação em improvisação cada corpo escolhe suas ações e seus próprios caminhos, encontrando-se propensos a serem compartilhados para a construção de cenas em dança improvisadas.

Trago também neste referencial teórico sobre improvisação a pesquisadora Verônica Pimenta (2021) que tem a improvisação como um entendimento de uma experimentação, independente do produto artístico que resultará. Essa experimentação é alcançada através da investigação de diferentes materiais e dando possibilidades da geração novos materiais e na transformação daqueles originários.

Para coreografo experimental Steve Paxton a improvisação é um meio de investigação da mente e do instante, resultando em improvisações diferentes umas das outras, e ao mudar tempo e espaço a improvisação se configura mais como um processo do que um produto (Busaid, 2017).

Steve Paxto é uma referencial quando se trata da técnica de contato-improvisação. O contato-improvisação é uma forma que os corpos se relacionam, interação, em movimento, um contato de tato. “Esse método é determinado pela relação de pesos entre dançarinos, baseado nas leis físicas de gravidade, inércia e dinâmica em união com elementos das artes marciais, dança social, esportes e brincadeiras de crianças” (Banes, 1990, p. 56 *Apud* Busaid, 2017, p. 47).

Para Pimenta o “contato-improvisação é um método no qual se pode pensar na poética da dança contemporânea pela improvisação” (2021, p.50).

Experiência de Si

Partimos da ideia que experiências são vivências mais reflexões. Dito isto, Marie-Christine Josso é um referencial expressivo em narrativas sobre Experiência de Si.

Em pesquisas com rodas de conversa e entrevistas narrativas fazer fluir um diálogo, com sensibilidade e um olhar atento do pesquisador é fundamental para o movimento da pesquisa na busca pela razão de ser da problematização. É necessário que essa escuta sensível transcenda a capacidade do ouvir e diferencie-se da pura cordialidade, que considere os gestos, os olhares, as reações e os sentimentos aflorados por esses momentos reflexivos dialógicos, uma forma de colocar-se no lugar do outro e como ele também fazer um “caminhar para si” (Josso, 2010).

Trago também como referencial Christine Delory-Monberguer que contribuiu com esta pesquisa a partir das suas investigações com entrevistas narrativas biográficas como produção de saberes pela experiência vivida. “A compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém, inscreve-se num jogo de inter-relações, que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificado, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e a mim mesmo” (Delory-Monberguer, 2008. P. 60).

Conceição Passeggi também foi um referencial teórico nesta pesquisa com seus estudos a partir de narrativas autobiográficas. Em sua pesquisa intitulada *Experiência em formação* Passeggi (2011) faz uma reflexão decorrente das narrativas dos professores que passa por suas histórias de vida e experiências profissionais, e dividiu em três partes: Primeiro fez um recorte histórico das experiências das práticas, segundo uma apresentação da experiência da autora com dos grupos reflexivos e a terceira pretendeu identificar elos entre linguagem, reflexividade e consciência histórica.

Maia-Vasconcelos (2005) em seus investigações com narrativas pessoais propõe que experiências traumáticas, nem sempre negativas, motivam os sujeitos a expressarem suas emoções de maneira que em outros contextos podem ser difíceis de exprimir, levando-os a expressar essas emoções por meio da fala, da escrita onde possam exteriorizar suas experiências de vida, mesmo que sejam relacionadas

aos traumas, é uma abordagem para compreendê-las, evidenciar a sobrevivência a essas experiências e extrair lições, sejam elas positivas ou negativas.

1.1.4 Quadro de matérias

QUADRO DE MATÉRIAS
<p>CAPÍTULO I- Abrindo a cena: Por onde a dança me conduz</p> <p>Neste capítulo introdutório faço a apresentação do panorama da pesquisa para uma construção da dança na escola com a descrição da pesquisa e dos elementos que a constituem, abordando questões que se apresentam hoje neste cenário;</p>
<p>CAPÍTULO II- Experienciando a linguagem da dança improvisação no movimento da transdisciplinaridade: Educação Física e Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste capítulo objetivo apresentar a vivência e reflexão acerca da improvisação em dança nos corpos das juventudes dançante, a partir de suas expectativas, desafios, da relação com suas memórias afetivas, e enquanto linguagem construtora de conhecimentos pelo movimento, mediante uma pesquisa-ação desenvolvida na escola. Considerando movimentos da transdisciplinaridade, em particular na conjunção entre as disciplinas de Educação Física e Arte na escola. Faremos uma breve contextualização introdutória sobre o Novo Ensino Médio, a Unidade Curricular Eletiva de dança e as juventudes no ensino médio;
<p>CAPÍTULO III- Tecendo Experiências de Si- Uma análise a partir de uma escuta sensível.</p> <p>Neste capítulo darei lugar à descrever a produção de uma reflexão a partir de narrativas considerando a experiência vivenciada pelas juventudes em sua expressividade dançante, assim como experiências de vida que forjam suas identidades, que irão assim construir uma Experiência de Si.</p>

2 EXPERIENCIANDO A LINGUAGEM DA DANÇA IMPROVISAÇÃO NO MOVIMENTO DA CRIAÇÃO E TRANSDISPLINARIDADE

Além do problema de manter um bom nível no ensino básico, sabemos a tremenda importância que tem, para uma nação, o desenvolvimento e manutenção da ciência básica, da prática filosófica e da criação artística. É esse nível de complexidade, que exige um sistema cultural concretamente ativo, que poderá produzir as grandes fontes de autonomia que o sistema social em seu todo necessita. (Vieira, 2007, p.18).

Não há dúvidas que a escola é um espaço aforado da educação, e que a partir das determinações das novas diretrizes foram colocadas as disciplinas de Educação Física e Arte como parceiras da educação básica. Dito isto, por que dificilmente conseguimos ter uma escola com um olhar valoroso para a tarefa de ler o mundo também através do gesto, da criação sensível, dos corpos em cena e do movimento em Dança?

É possível que a invisibilidade dessas linguagens corporais e estéticas tenha resposta de crescente complexidade, que pode vir a desafiar as questões das comunidades escolares. Os projetos político-pedagógicos adotados pela escola ou ainda por diversas outras (in) compreensões diante das contribuições educacionais das áreas de conhecimento e suas confluências são preocupantes, porquanto é preciso resguardar os interesses coletivos da educação pública, ante os interesses privados.

As disciplinas Educação Física e Arte encontram canais comunicantes e intercambiam lições da prática, realizando trânsitos entre as linguagens da dança e da educação. Faz-se necessário, ainda, gerar conteúdos e práticas articulados com a realidade da vida contemporânea no ambiente escolar. Nesse campo, é que se inscreve a expressividade da criação em Dança. Onde valores corporais da Educação Física e da Arte vão ser capazes de trabalhar corpo e cognição, de desenvolver criticidade e estética, sem abrir mão da criação, perspectivando novas formas de encaminhar transformações da vida estudantil.

A atividade dos estudantes e o seu sensível olhar e movimento pensante não devem deixar de considerar que cada estudante traz consigo suas próprias memórias do corpo, imersas no todo de um sujeito multidimensional. Ainda, tem-se que todo esse jogo do saber não pode descolar da ideia de que se há intenções e teorizações, há práticas pedagógicas que se devem presentificar e conectar.

Antes de apresentar a exposição das análises do campo empírico se faz necessário no início desse capítulo tocar em três pontos relevantes para essa investigação, trazendo uma breve contextualização sobre: uma compreensão do Novo Ensino Médio (NEM) e de como os componentes curriculares de Educação Física e Arte foram e estão sendo incorporados nessa mais recente política educacional brasileira (para o Ensino Médio).

Também, trago aspectos de como as juventudes vivenciam a escola nesse ensino médio em curso, partindo das falas dos sujeitos desta pesquisa. Nesse ambiente é então que trato mais especificamente aqui da Unidade Curricular Eletiva de Dança com improvisação. Nessa construção, está inclusa a improvisação no movimento da criação e da transdisciplinaridade.

2.1 A Escola no Novo ensino Médio - do lugar que deve fomentar o movimento corporal e sua estética

A educação no Brasil é regida por diversas leis e normas que regulamentam todo o sistema de ensino, por isso contextualizamos de forma breve algumas questões que envolvem o Novo ensino Médio e a implicação deste nos componentes curriculares Educação Física e Arte.

No âmbito legislativo temos a lei suprema do Brasil, a Constituição Federal promulgada em 1988, remetendo ao Estado à responsabilidade com a educação desde as modalidades do ensino infantil, fundamental e médio, assegurando-a como um direito fundamental e inalienável a todo cidadão.

Assim é que a educação nesses níveis como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. nº 205).

A Constituição Federal também instituiu “a progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio e ao acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, art. 208). Dessa forma, a Constituição conduz a uma concepção de que para a ocorrência de uma equidade na formação, em escolas públicas e privadas, os conteúdos mínimos seriam fundamentais para garantir uma oportunidade a todos.

A educação brasileira tem como normativas obrigatórias as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que surgem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a função de orientar o planejamento curricular de cada unidade escolar e dos sistemas de ensino; possui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com princípios, conceitos e objetivos para as disciplinas, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve sua primeira versão publicada em 2017, com Resolução CNE/CP nº 2¹, e se propõe a dar direção ao conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser ofertadas em todas as etapas e modalidades de ensino durante toda a educação básica.

Seguindo nesse marco legislativo da educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Lei nº 9.394)², sancionada em 1996, vigente até os dias atuais, e que traz em seu Artigo nº 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Como nosso objetivo nesse capítulo que nos situa antes algumas questões do novo ensino médio, é importante destacar o artigo art. 35 da LDB regulariza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica com duração de três anos, tendo por finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, art. 35).

¹<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%20de,20no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 30 mar. 2024.

² BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 30 mar. 2024.

Nesse conjunto que legisla sobre a Educação temos ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), implementado pela Lei nº 13.005/2014, que quando aprovado em 2014 estabeleceu vinte metas a serem alcançadas na busca de um avanço da educação no Brasil até 2024 (Brasil, 2014).

Nos últimos anos, o Ensino Médio é uma das etapas da Educação Básica que tem enfrentado diversas alterações, tornando-se o centro de debates pertinentes ao seu modelo de escolarização, e, nessa medida, apontando conflitualidades que refratam e refletem as contradições sociais.

O Ensino Médio sempre passou e passa, historicamente, por questões desafiadoras, pois corresponde aos três últimos anos da Educação Básica antes que o estudante parta para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.

E foi em meio a discussões e conturbações que abalaram a democracia brasileira que surgiu o Novo Ensino médio (NEM). O ano era 2016, quando a então presidente do Brasil Dilma Rousseff sofreu um golpe através de um processo de *impeachment*, em agosto desse ano referido.

Logo em seguida, o vice-presidente Michel Temer assume, começa a se impor ampliando o espaço para grupos empresariais, justificando essa vertente do olhar para o setor privado prioritariamente. Utilizava, então, o discurso de que o modelo de educação brasileira estava ultrapassado e não atendia mais às necessidades dos indivíduos, sendo necessário a implementação de uma nova política educacional no país. E esta teria de ter como interlocutor principais os empresários? – pergunta-se.

Seria míope essa visão da complexidade da questão do trabalho no nosso estágio do capitalismo, se víssemos só essa voz, pois que: “O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade. Porém, somente isso não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos” (Sales & Vasconcelos, 2016, p. 72). E continuam as autoras:

Na mesma direção Ramos (2011), reforça a concepção anterior ao afirmar que os valores difundidos pelo ideário neoliberal são baseados na teoria do capital humano e na pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade do indivíduo às mudanças, às incertezas e flexibilidade do capital. Isso inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego, o trabalho autônomo e informal.

Nessas condições, as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para

os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico. (Sales & Vasconcelos, 2016, p. 72).

Quando pensamos Ensino Médio, de partida devemos colocar a instabilidade do nosso tempo, sobretudo em países onde o capitalismo intensificou problemas e não pensou (na verdade não priorizou construir) a ideia do construir-se em nosso país um projeto de futuro para os filhos e filhas das classes trabalhadoras, o que significaria um estar atento aos dilemas das culturas juvenis.

Sobre essa questão, se pronunciaram muitos autores, mostrando as mudanças da ideia moderna, os contextos capitalísticos e a complexa inter-relação tempo, modelo social e projeto de futuro juvenil.

Uma particularidade de muitos jovens atuais é a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro. A ideia moderna de futuro com a qual nos acostumamos – uma dimensão separada do presente e distinta do passado, controlável e planificável – nasce em uma época relativamente recente, entre os séculos XVII e XVIII, configurando-se até meados do século XX, com a afirmação da concepção linear do tempo na razão cultural europeia. Assim, em sociedades ocidentais, o controle do futuro foi dado como evidente, certo e irreversível (Leccardi, 2005).

É dessa maneira que, na chamada modernidade contemporânea, onde se instalam com intensidade “processos de intensificação da globalização, dos mercados livres, do individualismo institucionalizado, do consumismo compulsório”, tem-se também os “os riscos globais: crise ambiental, terrorismo internacional, ameaças econômicas tipo planetárias, novas modalidades de emprego e subemprego, novas formas de relação e contratos de trabalho” (Sales & Vasconcelos, 2016, p. 77).

No que diz respeito às discussões das políticas educacionais brasileiras, principalmente a educação básica, estão sempre sendo manipuladas para serem usadas como ferramenta para formação de mão de obra mais barata, sem reocupações com a exclusão social, e descurando os contextos das lutas sociais por maior igualdade tentam se locupletar com os interesses ligados aos avanços neoliberais. Como afirma De Sousa Lima:

Neste sentido, podemos afirmar que a discussão dos anseios do capital, no que diz respeito ao modelo de formação para o mundo do trabalho, serve de base para as atuais mudanças no campo educacional brasileiro. Posta a afirmação, essas recentes reformas educacionais concretizaram-se, inicialmente, a partir da BNCC, aonde em um processo aligeirado no governo, do então presidente interino Michel Temer/PMDB (1 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019), promoveu em caráter de urgência uma

reestruturação de todo um processo que já vinha sendo realizado (De Sousa Lima, 2024, p. 2).

Diante desse cenário, as discussões inicialmente geraram uma Medida Provisória nº 746 de 2016,³ que retiraria do currículo do ensino médio as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Essa medida causou uma grandiosa mobilização de entidades a nível nacional, que pressionaram o Parlamento e o Governo, fazendo gerar uma Comissão Mista que conduziria uma discussão no Congresso sobre a Medida Provisória 746.

De início as discussões fizeram retornar a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física e Arte e deixaram para a futura criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as deliberações sobre a volta de Filosofia e Sociologia como obrigatórias.

Em 2017 o Governo Brasileiro instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) pela Lei Federal 13.415,⁴ a partir da conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016.

No ano seguinte, 2018 ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a), daí estabelecendo os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos, portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018d).

A ideia era que todos os Estados do Brasil teriam até 2022 para adequar seus currículos, construindo suas diretrizes tendo por base a Base Nacional Comum Curricular e as propostas do Novo Ensino Médio.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2021, para adequação requerida pelo governo para o Novo Ensino Médio, formulou o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, para o Ensino Médio (Ceará, 2021).

Necessário lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no art. 10 discorre que “os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente” (BRASIL, p. 5, 2018a). Deixa-se, a seguir, mais evidenciado no art. 12, que os itinerários formativos devem ser organizados de acordo com as áreas de conhecimento (BRASIL, 2018a).

³ <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 30 mar. 2024.

⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2024

Com essa reforma do Novo Ensino Médio a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 também sofreu alteração em seu art. 35-A, determinando a obrigatoriedade nos três anos apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, relegando a segundo plano os outros componentes.

O art. 36 também foi alterado, passando a dividir o currículo e a carga horária do Ensino Médio em duas partes:

- Formação Geral Básica com disciplinas obrigatórias (vinculadas aos componentes da BNCC) a princípio com carga horária de 1800 horas; e
- Itinerários Formativos com disciplinas optativas (parte diversificada correspondente as disciplinas eletivas que estipulam competências que os alunos devem adquirir ao longo do curso), e carga horária de 1200 horas. Essas 3.000 horas deverão ser cursadas até o final dos três anos.

Aqui devo asseverar que tratarei apenas do Ensino Médio na modalidade regular, a qual pertencente o Liceu Estadual Professor Francisco Oscar Rodrigues, *locus* dessa investigação.

No que tange os componentes de Educação Física e Arte a flexibilização do currículo havia modificado a carga horária e a obrigatoriedade de ambas. Deve-se ressaltar que é então que a Educação Física perde seu estatuto anterior, que implicava a obrigatoriedade de estar presente nos três anos do ensino médio, bem como algumas de suas características centrais.

A forma como a Educação Física escolar está regulamentado no documentado, sendo reduzido a “estudos práticos”, vem sendo motivo de várias críticas, pois apontam que o Novo Ensino Médio deixa de reconhecer a Educação Física com o seu caráter criativo e crítico dos saberes, mediante os quais esse componente trabalha para promoção de uma formação cidadã e democrática, comportando a multidimensionalidade do humano e não a restringindo e coisificando.

Segundo o que está posto na Base Nacional Comum Curricular:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. (Brasil, 2018b, p. 475).

E assim determina a Base Nacional Comum Curricular, especificando mais sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, nos seguintes termos:

Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (Brasil, 2018b, p. 475).

Diversamente do que está posto no documento, alguns pesquisadores no Brasil estabelecem outro conceito para cultura do movimento, como Kunz (2012, p.38) entende como algo “global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas sociedades”. O autor apresenta o “movimentar-se” como um aspecto fundamental da Educação Física, onde o ser humano é o criador da intencionalidade e estabelece diversas formas de interação com o mundo, uma raiz na fenomenologia.

O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para o Mundo, que configura aquele ‘acontecimento relacional’, onde se dá o diálogo entre Homem e o Mundo. [...] (KUNZ, 2012, p. 174).

De acordo com o que está posto na Base Nacional Comum Curricular a Educação Física retrocede pedagogicamente, pois ao mencionar “estudos práticos”, o documento mostra não estar em diálogo com a produção em torno deste campo epistemológico. Isso vem a fragilizar o currículo da Educação Física, a sua importância ontológica, a sua importância política no campo educacional, especificamente no ensino médio.

No que se refere ao componente curricular Arte, este também perdera espaço como um componente curricular e sua obrigatoriedade, deixando de existir como antes em pelo menos um dos anos no ensino médio, passando a ser apenas um eixo inserida na disciplina de Linguagens e suas Tecnologias. Várias críticas permanecem acontecendo a essa reforma, uma delas é a contradição do que está exposto para Arte no Novo Ensino Médio e o que diz a Lei de Diretrizes e Bases, no

seu “art. 26 §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular o componente Arte “permite aos estudantes explorar de maneira dialógica e interconectadas, as especialidades das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro” (Brasil 2018b, p. 474), colaborando com o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva do jovem estudante do Ensino Médio, estabelecendo conexões entre racionalidade, criação, sensibilidade, intuição, manifestações estéticas, poéticas e lúdicas. A importância de se aprender sobre a Arte, por meio das suas diferentes linguagens de acordo com Zagonel (2008, p.20) está porque “cada arte é estruturada a partir de códigos particulares, e sua compreensão vem do hábito das pessoas em apreciá-la e dos conhecimentos adquiridos sobre ela”.

É relevante entender que a Arte envolve uma forma de conhecimento como as demais disciplinas, por exemplo, a matemática e o português, a sociologia e a filosofia, a química e a biologia, etc. E se torna uma estimuladora da expansão do conhecimento do indivíduo em relação a si próprio, ao outro e ao mundo, por meio de uma troca de conhecimentos e acesso a suas respectivas culturas.

Como modalidade de conhecimento, a Arte na escola deve centrar-se na investigação e no conhecimento, sem descuidar a importância de uma prática artística que se destaca pela vivência e pesquisa como meio de aprendizagem. É preciso abraçar a proposta triangular de Ana Mae Barbosa de “um currículo que interligasse o fazer artístico, a História da Arte e a análise da obra de arte” (Barbosa, 2010, p. 35), ou seja, “contextualizar-fazer-apreciar” a Arte.

Na tentativa de alterar a política educacional, o Novo Ensino Médio negligencia alguns componentes curriculares, entre estes, Educação Física e Arte. O que vem acontecendo com essas duas disciplinas é o que Segundo Silva e Silveira (2023, p. 4) chamam de “injustiça curricular, que é entendido como uma dimensão ou expressão das injustiças e desigualdades que se manifestam em políticas curriculares como a do Novo Ensino Médio”.

É importante entender que uma política educacional deve ofertar para todas as escolas uma igualdade na implementação do currículo sem negligenciar nenhum conteúdo; deve garantir que o aluno tenha condições de permanecer na escola para concluir seus estudos; deve fortalecer uma gestão democrática, também como forma de diminuir as desigualdades entre a escola pública e privada; e é nesse sentido que

se deve ofertar todas as disciplinas para uma concepção de formação humana integral, entre outras.

É que uma política educacional bem formulada e executada, construída com justiça cognitiva, que se corporifica em justiça curricular, promove uma equidade geradora de justiça social.

Todos os questionamentos e discussões, que provocam alterações ainda hoje nessa implementação do Novo Ensino Médio, evidenciam preocupações que perguntam se essa política educacional será inclusiva ou excludente. Por isso, é importante dar atenção a muitas fragilidades que são apontadas por vários educadores e pesquisadores sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

Enquanto escrevo essa dissertação, em 2024, alterações sobre o Novo Ensino Médio estão sendo avaliadas pela Câmara e pelo Senado. Em março de 2024 a Câmara aprovou um texto do PL 5230/2023 ⁵ que provocará alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito a distribuição da carga horária passando para 2400 horas para a formação geral básica e 600 horas para itinerários formativos, e alterações na Lei Federal 13.415 do Novo Ensino Médio, daí propondo um fortalecimento nos itinerários formativos fazendo com que articulem com as quatro áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular que são:

- Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Arte e Educação Física);
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

O estatuto da obrigatoriedade que antes foi mantido somente para Língua Portuguesa e Matemática, agora retoma para Arte, Educação Física, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais.

Em junho de 2024, o Senado também aprovou esse texto na Comissão de Educação. É importante destacar que essas e outras propostas que também estão

⁵ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 28 jun. 2024

no texto, e foram aprovadas, passaram por audiência públicas onde foram consultados entidades, estudantes, professores e instituições.⁶

Não há dúvida do quanto é necessário a participação ativa de professores, estudantes, pais, entidades e demais membros da comunidade em geral nas discussões que tratam do campo educacional. Há uma compreensão que a elaboração do currículo na educação “é um terreno de produção, disputa e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 2001, p. 28). Essa disputa engloba diversos interesses das esferas políticas, econômicas, sociais e culturais, as quais influenciarão a concepção de sociedade e de mundo que se deseja; e nos diz respeito como cidadãos e docentes.

Diversas mudanças foram e estão sendo propostas nesse Novo Ensino Médio, que se propõe a ter entre alguns dos objetivos: a valorização do protagonismo juvenil e uma certa flexibilização de parte dos currículos para a questão da interdisciplinaridade, daí buscando uma ruptura com a ideia de disciplinas seccionadas, ao inserir as competências e habilidades por áreas de conhecimento.

Ao vermos essas determinações para o Novo Ensino Médio percebemos que estas validam preocupações constantes na sociedade, onde a educação percebe as mudanças e necessidades do mundo contemporâneo; intentando acompanhá-las. Uma vez que a escola vem gradativamente perdendo importância na formação cognitiva, ética e social na vida da juventude, pois estes têm transferido seu foco de interesse consumista para as tecnologias e as mídias digitais, a formação mais sistemática importa ser repensada.

Diante disso, cabe às instituições voltadas para educação se manterem em constante reflexão e estudo sobre esses jovens e seu processo educacional, de maneira que possam apontar caminhos que correspondam às necessidades de suas realidades através de um currículo educacional mais justo e atrativo nas escolas. Dessa forma, se poderá capturar possibilidades para o indivíduo avançar na

⁶ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara#:~:text=At%C3%A9%20o%20final%20de%202024,do%20curr%C3%ADculo%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 28 jun. 2024.

apropriação do conhecimento, sua compreensão e na capacidade criativa, crítica e transformadora do mundo e que atuamos.

Acredita-se que nesse escopo, revendo aspectos e encetando medidas novas calçadas em uma visão crítica, o jovem sairá do ensino médio mais preparado para gerir suas escolhas, prosseguir em seus estudos e/ou ingressar no mercado de trabalho, sendo capaz de maior autonomia, criticidade e atuação ética diante do mundo.

Acrescemos a palavra “acredita-se” porque, no esperar dos dias, durante mais de uma década trabalhando com juventudes no ensino médio, em escolas diferentes, é comum perceber nos estudantes, ao final do terceiro ano, incertezas diante de suas escolhas e até o medo por não ter escolhas, percepções e expectativas diante do mundo e das situações geradoras de insegurança que vivenciam.

As juventudes no Ensino médio: lugar de transformações e onde se conflituam reprodução e resistência

As “juventudes”, termo empregada no tema dessa dissertação, como dito anteriormente, é categoria abordada pelos autores Dayrell (2016), Carrano (2011), Groppo (2000) e Cordeiro (2008) para refletir sobre as questões desse público, em contextos sociais precisos. Para os autores, portanto, *juventudes* é uma categoria social que inclui diversas faixas etárias ou classe de idades, ou seja, variadas formas de se viver em grupos e contextos situacionais determinados socialmente, no sentido de que incluem particularidades.

Por isso falar sobre juventudes permite situar esses sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, etnia, condição social, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades plurais. Nessa perspectiva, entende-se que as identidades juvenis não são dadas simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configuram-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva das múltiplas dimensões do sujeito. A ponto de ser muito exata a ideia, explicitada por Sposito (1997, p. 38-39) de que: “É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais” (...).

Nessa trajetória docente no ensino médio, convivemos com estudantes na faixa etária entre 14 aos 18 anos, predominantemente. Por dar aula de Educação Física com carga horária de uma ou duas aulas por turma durante a semana, acabamos que absorvendo um maior número de turmas e assim acompanhando uma parte do processo de crescimento e desenvolvimento/ amadurecimento físico, sócio-psicológico, cognitivo e desejante (aqui se tem as dimensões ético-morais espirituais e artísticas) dos estudantes. Nesse contexto, passamos a inscrever a disciplina eletiva em dança, na Unidade Curricular Eletiva, conseguindo atuar assim na formação de suas identidades, individuais e coletivas, e suas transições resultantes do próprio crescimento do jovem como sujeito social.

Além das profundas mudanças das juventudes, é importante considerar o aspecto sociocultural que envolve essas transformações. Pois sendo a adolescência e as juventudes um fenômeno que se insere em um contexto situacional particular e social, merece ser considerada também como uma expressão de um sujeito jovem, com identidades e cultura próprias, que não devem ser desconsideradas pela escola.

É importante lembrar que as juventudes e suas questões transicionais, suas relações sociais, seus campos de vida, trabalho e estudo, têm ganhado uma preocupação e maior notoriedade em meio à sociedade, e por consequência, nas últimas décadas, as áreas sociais, humanas, bem como mais recente a esfera educacional têm promovido uma ampliação das pesquisas sobre essa temática. Sposito (1997) afirma:

Nos anos 60 o “problema” [das juventudes como questão social] era protagonizado pela crise de valores e conflito de gerações (...) Anos 70 o “problema” de emprego e de entrada na vida ativa(...) Na década de 80, as pesquisas ocupam o interesse dos estudiosos em decorrência da escalada de violência juvenil pelo país. Por isso, vem se construindo teórico e conceitualmente o tema juventude enquanto objeto de investigação, seus modos de aproximação dos fenômenos em questão, seus recortes principais e, se possível, suas relações com os processos históricos que permitem a visibilidade desse segmento na sociedade brasileira nos últimos anos (Sposito, 1997, p. 38-39).

Ao direcionar nossa atenção para as juventudes que vivem o ensino médio é comum caracterizá-los através de estereótipos e da padronização das culturas juvenis, descrevendo-as como uma fase de conflitos e divergências, por vezes sem evidenciar as contradições dos contextos em que se situam.

Assim, para além das questões mais e estandardizadas, é importante entender que os estudantes do ensino médio trazem consigo as questões diversas

de sua vida juvenil e a escola não deve construir anteparos ou muros que invisibilizam esses contextos mais largos. Por isso também é necessário que essa escola de ensino médio adote uma política pedagógica que atenda suas necessidades, assim como a manutenção de ricas relações entre os professores e alunos (as), núcleo gestor e alunos (as) forjadas em uma reciprocidade, com diálogos amplos e respeitosos.

Acreditando na importância de refletir sobre esse jovem com seus gostos, suas expectativas de futuro e suas relações com a escola, utilizamos o momento da Roda de Conversa ao final da aula, para ouvir como os estudantes percebem e alimentam expectativas em relação às vivências na escola.

De certa maneira, percebemos que a experiência na escola ganha vários sentidos que muitas vezes têm relação com as expectativas individuais de cada um.

Como vemos com os sujeitos desta pesquisa, a estudante Verbena percebe a escola como um local que “estimula a participação” e logo cita ter sido incentivada a ponto de “ser monitora de uma disciplina”, observando ainda que estar na escola tem lhe proporcionado “momentos legais”. Já Lavanda vê a escola como “importante na vida de qualquer jovem” para adquirir “conhecimentos para fazer uma faculdade, arrumar um bom emprego e dar uma vida melhor para a família”, realça; e Begônia procurou a escola que cursa por ter um “ensino muito bom”, pois tem objetivo de “fazer uma faculdade”, de maneira que diz: “Eu quero estudar para fazer um concurso e uma faculdade, de maneira que eu possa ajudar minha família”. Observemos as falas das estudantes:

Eu gosto muito porque aqui na escola tem muitas coisas que estimulam a nossa participação. Eu, por exemplo, consegui ter a oportunidade de ser monitora de uma disciplina. E estar aqui na escola é um dos momentos mais legais do meu dia (Verbena, em Rodas de Conversa).

Acho a escola muito importante na vida de qualquer jovem; porque aqui eu vou estudar e adquirir conhecimento para fazer uma faculdade, arrumar um bom emprego e dar uma vida melhor para minha família (Lavanda, em Rodas de Conversa).

Eu escolhi estudar nessa escola porque tinha uma fama de que o ensino era muito bom. E eu estou gostando. Eu quero estudar para fazer um concurso e uma faculdade, de maneira que eu possa ajudar minha família (Begônia, em Rodas de Conversa).

Em outros relatos, os estudantes percebem a escola como um espaço de diversão, e ao chegar no ensino médio encontram uma divergência no que diz respeito a suas expectativas e às propostas da escola e professores.

Percebemos na fala do estudante Lírio ao dizer que vai para escola porque “sua mãe o obriga”, mas diz “gostar das aulas de Educação Física, com a dança também”. Já Crisântemos diz que “gosta da escola porque se diverte”, mas relata como acha “ruim assistir aulas de alguns professores”. Leiamos:

Eu venho para escola porque minha mãe me obriga. E se eu ficar em casa tenho que lavar os pratos e banheiro (Todos riram no momento desta fala). Mas eu gosto das aulas de Educação Física com a dança também, e do recreio (Lírio, em Rodas de Conversa).

Eu gosto de vir para escola porque aqui eu me divirto, eu jogo futsal e outros esportes na aula de Educação Física, com a dança também. O ruim na escola é ter que assistir aula de alguns professores que são chatos - Muitos concordaram apontando as aulas chatas (Crisântemo, em Rodas de Conversa).

Os estudantes passam a reivindicar e valorizar uma série de coisas que confrontam com os objetivos e propostas que a escola e os professores, segundo eles, parecem planejar; porque estão em formação, podem não perceber com muita nitidez que na escola: “As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos” (Corti, 2009, p.13). Vejamos o contexto onde se lê essas palavras do autor, quando discorre sobre esse tensionamento vida e escola, desigualdades e contradições na escola e fora dela. Leiamos:

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura, ao lazer e ao trabalho – que o novo Ensino médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (Corti, 2009, p. 13).

Em face desse (des)compasso os estudantes passam a dar relevância aos momentos dos recreios para brincar à vontade com os amigos e conversar com os assuntos em comum, como: comentar sobre a pessoa de seu interesse, conversar sobre sexo, sobre festas e outras diversões, mas também sobre suas perplexidades. O debate do cotidiano “remete à importância do espaço imediato, das relações mais próximas, que não estão na metrópole, mas nos circuitos produzidos pelos jovens que redefinem as relações de proximidade” (Cordeiro, 2008, p. 45).

Os estudantes passam a valorizar as aulas de Educação Física porque nelas a prática incorpora fatos como “se divertir com a bola”; o que acaba causando certa oclusão do que Darido e Souza Jr. (2007) e Retondar (2007) conferem à disciplina e aos esportes - como uma manifestação cultural que está presente em todas as

sociedades, em todos os tempos, além de ser uma prática de desenvolvimento de valores ético-políticos, manifestação estética, cooperação e autonomia, bem como os demais aspectos intrínsecos à área que se justificam por si mesmos, como área de conhecimento.

É obvio que a escola não deve deixar de ofertar essas aulas e esses momentos para o aluno, pois contribuem para sua complexa formação, e para o desenvolvimento do jovem como um sujeito social. De modo que os corpos em preparo (educação) e nas experimentações em Dança devem tornar-se “capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte” (Marques, 2012, p. 27). Mas se faz necessário que essas contribuições estejam nítidas e que sejam entendidas por eles como tal; que os professores estejam sempre observando os retornos dados pelos estudantes, para tecer suas bases dialógicas, sendo importante para isso traçar novas rotas que motivem interesses.

A escola como um espaço educacional de socialização, expressa no tema “lugar de fazer amizades” é evidenciada nas falas das estudantes, durante as Rodas de Conversa. Girassol diz que a Escola “é um lugar importante não só para estudar”, mas também “fazer amigos”, tecer “amizades”. Magnólia diz que “gosta da escola” porque tem suas “amigas aqui” e que fez “novas amigas”, que também estudam na escola consigo. Há também os que sublinham que gostam de assistir aula “porque os professores são legais”.

Observemos as falas das estudantes:

O Crisântemo gosta de vir para escola porque arrumou uma namorada aqui! (Todos riram e Crisântemo ficou com jeito de quem estivesse envergonhado.)

Eu acho a escola um lugar importante não só para estudar, mas aqui a gente faz amigos e também se diverte. Eu gosto tanto de ficar aqui que quando liberam mais cedo, por algum motivo, eu fico até o tio da portaria me expulsar (Girassol, em Rodas de Conversa).

Eu gosto da escola porque eu tenho minhas amigas aqui. Vieram de outra escola que eu estudava e continuei amiga delas, mas aqui nós fizemos novas amizades. Eu também gosto de assistir aula porque os professores são muito legais. Tem um ou outra professora chata, mas a maioria é legal (Magnólia, em Roda de conversa).

Esse sentimento de um espaço regulador dos corpos em meio a essa heterogeneidade que frequenta o ensino médio deve ser considerada. É preciso rever categorias que gerenciam a socialidade que constitui a cultura da escola, pois que as transformações da vida social como um todo vão criar novas necessidades,

para que se possa lidar no cotidiano com o próprio movimento do real. Um real que se manifesta com contradições graves, que vão exigir atenta inserção crítica e intervenções capazes de modificar a sanha dos totalitarismos, sempre em vias de dominar as formações societárias já muito excludentes.

Nesse quadro tem-se que como as contradições sociais se manifestam na escola também, e se evidenciam em meio aos complexos processos de produção de subjetividades, faz-se preciso que não se empobreça a riqueza desse convívio ensinante por um excesso de normatividade. A dinâmica autopoietica (autoorganizadora) dos jovens, se necessita diretivas, tende também a dar vida ao espaço partilhado da cultura escolar, fomentador de uma resistência importante de ser pensada. “O mundo real é o mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (Kosík, 1995, p. 23). Portanto, é no mundo humano que os sujeitos se revelam e se modificam, modificando ao mundo e a si também, dialeticamente.

E é justamente numa fase da explosão das procuras subjetivas e das respostas ao “que se vai fazer da vida” e dos movimentos expressivos das juventudes, que se torna válido o que ensina Cordeiro (2008, p. 58); que se pense em termos de uma “ética do acontecimento (Lobo, 2004), em que não se busca controlar um discurso, mas ir ao encontro de uma pluralidade de vozes que asseveram o que está sendo dito, e, mais além, carregam uma história efetiva dos jovens”.

Em outra fala, a estudante Lavanda, sujeito de nossa pesquisa, vê na escola um espaço que oportuniza a cultura e refere-se especificamente a uma arte e cultura que diz importar aos alunos e alunas:

Também gosto porque essa escola promove muita cultura, tanto dentro da escola, como as aulas de teatro que agora estão acontecendo, as aulas de dança. Arte e cultura são importantes para viver.
E também importa para nós os passeios que proporcionam aos alunos, irem a museus, exposições, cidades históricas (Lavanda, em Rodas de Conversa).

Oportunizar a cultura na escola é importante para ampliar o que Bourdieu e Passeron (1992) denominaram de “resistência cultural e simbólica”, e que critica a mera reprodução social, onde se cala transformações necessárias. Os autores utilizam esse termo para determinar uma bagagem cultural que cada estudante carrega consigo para a escola, nela a aumenta, e que possui contradições. Sendo

essa bagagem lugar de conflitualidades, deve ser trabalhada. Como observa Ferraroti (1988, p. 26): “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”. E o corpo da arte vai propor aprofundar os mundos simbólicos desses sujeitos.

Jacqueline Peixoto (2019, p. 182) já afirmava que “o corpo atualiza-se, já que ele não acumula informações, mas as reorganiza por meio de conexões”, e, “é neste fluxo que as relações corpo/ ambiente se estabelecem”. E nos traz Greiner (2008, p.51), que corrobora com esse estado mutante de nossa corporeidade e acentua a ideia de o artista ser um móvel de captura e trabalho com o instável: “Nós somos o filme, o fluxo das imagens”, e, “O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo. E o corpo/ artista é aquele em que ocorre ocasionalmente como desestabilizador de todos os outros corpos”.

Íamos dizendo que dividindo um mesmo espaço existirão alunos que vivenciaram muito elementos voltados à cultura (cinema, teatro, museus, viagens) para além do que a escola oferta, e outros que não ouviram falar ou não conhecem estes equipamentos sociais, mas a escola deve considerar ambas as situações. É um lugar que trabalha questões das culturas juvenis por serem parte do mundo e embora possua uma cultura própria, remete ao mundo, e está nele, com suas articulações finas, inclusas em malha simbólica conectada sutilmente a cada um e seus coletivos.

É importante, pois, que na escola se possa enriquecer o vocabulário cultural, a gramática estética das juventudes do ensino médio. Para isso há que se ofertar a eletiva em Dança de maneira que o estudante seja estimulado a vivenciar sua expressividade, junto à criação e improvisação na dança, mas articulando-a quando possível com teatro, música, dentre outras expressões interartísticas. Ressaltaria, pelo que vou constatando na pesquisa, desde já sinalizando, o valor da transdisciplinaridade, nessa construção da arte com disciplinas e áreas outras, que vão se conectando a ela, em uma aposta possível, como relação com a educação física.

Para Bourdieu (2001), as necessidades culturais são o produto da educação. É partindo dos anseios das juventudes, que vemos como, para estes sujeitos, importa as participações estudantis em ambientes fora e na escola, nas feiras

culturais como em outras intervenções sociais. Também vale sublinhar que eles se referem comumente ao valor das bibliotecas da escola, e que seja um lugar acolhedor, que ofereça livros que estimulem os jovens leitores, bem como será importante que a escola promova passeios para fruição em espaços de promoção de cultura, que incorporem leituras de mundos.

A escola também foi compreendida pelos estudantes como um lugar importante de socialização, mas sem que deixassem em plano menor a aquisição do conhecimento, o torna a escola como uma ponte para um mundo profissional, seja pela continuidade dos estudos e/ou para a conquista de um trabalho. E nessa aquisição do trabalho os estudantes agregam uma demonstração de gratidão e recompensa a suas famílias pelas lutas. Nesse contexto da educação pública, de onde falo, a maioria dos estudantes vivem uma situação socioeconômica de empobrecimento ou precariedades. Kuenzer (2000) afirmava com insistência que:

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos com competência e compromisso (Kuenzer, 2000, p. 28-29).

Em referência a isso, sente-se que há um confronto, e também uma confluência entre as formações individuais e a formação dos universos coletivos onde se situam. Como observa Passeggi (2011, p. 153): “Para Gadamer (1997, p. 44-55), na tradição alemã, a “formação” (*Bildung*) consiste numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, ou seja, para se manter aberto ao diferente, a outros pontos de vista menos individuais e mais universais”.

Os estudantes, nesse campo de sua formação, agem como representantes de uma “cultura jovem”, termo referendado por Groppo (2000), que destaca suas maneiras de agir, pensar, ater-se a preferências artísticas de maneira mais vital, caracterizando seu estilo de vida ou sendo tocado por elas mais intensamente que sujeitos de outras faixas etárias, de modo que já é corrente se falar em “condição juvenil”.

Ao reconhecer e respeitar a presença dessa identidade estudantil como um dado concreto, o (a) professor (a) será capaz de adentrar em sua realidade de forma a ser (re) conhecido como alguém que busca e facilita diálogos a fim de discutir as vivências desses jovens. Dayrell (2009) compreende que as formas de se pensar

juventudes e a condição juvenil impele a se pensar didáticas mais próprias a nossas formas de considerar os jovens. Nesse sentido, enfatiza ser mais importante conhecer os jovens do lugar onde se atua do que vir com modelos prévios e pré-estabelecidos do que seja a juventude:

Ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, propomos que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem (Dayrell, 2009, p. 17).

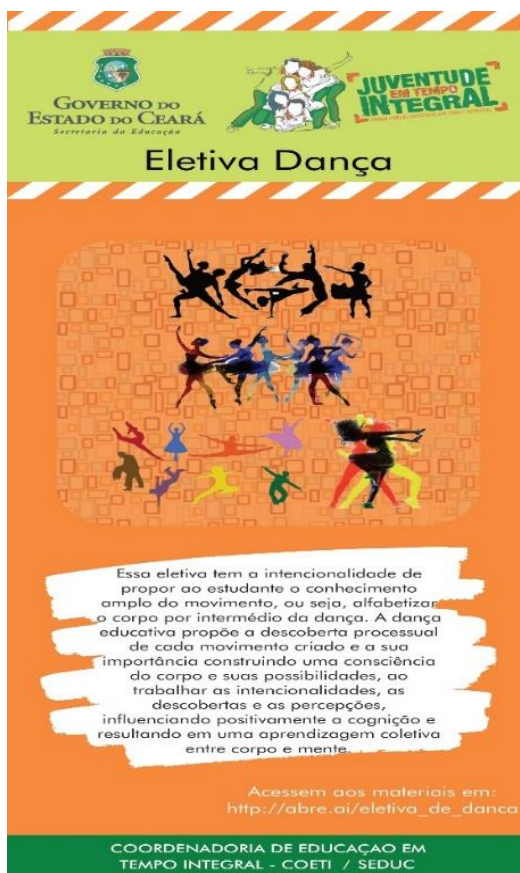
Daí, utilizar-se atualmente o termo juventude no plural: juventudes. A vivência juvenil na escola pública é formada, pois, por sujeitos de ambiências socioculturais diversificadas, que carregam consigo uma trajetória de vida única, saberes, cultura, que possuem planos, projetos, alguns modestos outros mais abrangentes. No entanto, tais atributos são moldados pelas experiências vividas no âmbito das oportunidades disponíveis para cada um. Daí ser importante, para todos, não só os que atuam com arte, considerar as experiências como fundamental nas formações juvenis.

A unidade curricular eletiva de dança: Um espaço novo e contraditório?

Como proposta do novo ensino médio parte do currículo é formado pelos itinerários formativos que são compostos pelas Unidades Curriculares Eletivas, Unidades Curriculares Obrigatórias, Projeto de Vida e Trilhas aprofundadas.

Com o intuito de nortear as disciplinas eletivas nas escolas do ensino médio no Ceará, o Governo do Estado elaborou um Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e um Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas (CUCE).⁷ Na Figura 1 mostramos o *card* de propaganda da eletiva que foi retirado no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2020).

⁷ https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf Acesso em: 26 mar. 2024

Figura 1- card da unidade curricular eletiva de Dança⁸

Fonte: Coordenadoria de Educação, 2020

A Dança sendo a Unidade Curricular Eletiva que movimenta os caminhos para essa investigação, é para ela que voltaremos nossa atenção nessa seção que denominamos Eletiva de Dança, pois é assim que os jovens dançantes a chamam, sem maiores formalidades. A Dança está disposta no catálogo das eletivas com a identificação LGG030, fazendo parte da Área de Linguagens e suas Tecnologias - o que se justifica quando se afirma que a Dança está presente nos componentes de Educação Física e Arte, disciplinas que compõem essa área de conhecimento.

Relembremos que o que se tem da dança hoje é fruto de longas lutas históricas e de contextos quase sempre muito conflitados, onde enfrentamentos que traduzem fronteiras políticas deflagram confrontos. Na realidade, há uma história, na dança, que remete ao lugar social do entretenimento, da diversão a forma de ver a

⁸ <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/lgg030-dancas-regionais/> Acesso em: 26 marc. 2024

mulher socialmente e as leituras do fazer profissional artístico e dos produtos de arte.

Na história do ensino da dança em nosso país, é ressaltado por alguns autores o seu valor como espetáculo e entretenimento, aspecto dos inícios da colonização brasileira. Devido a essa visão que frisava – espetáculo e entretenimento - a formação que havia para a Dança, nos seus períodos iniciais no Brasil, não acontecia nas escolas, mas era regida por profissionais já artistas, que atuavam na área. O que vai implicar diferenças fundamentais no tratamento dessa arte e, também, das artes ciências em geral. Leia-se:

O início da história do ensino e das escolas de dança no Brasil é atribuído, segundo Bezerra e Ribeiro (2020), ao ensino do balé. Foi durante o período de estada da família real portuguesa no país que a primeira experimentação de balé aconteceu, especificamente no Rio de Janeiro, em 1813, no recém-inaugurado Real Theatro de São João, também obra da Corte. Cintra (2011) aponta que a dança, como espetáculo, configurava-se como uma forma de diversão e entretenimento para a classe dominante, assim ela poderia reforçar os seus altos valores culturais e sua proximidade com os conhecimentos estéticos, tão elitizados à época (Félix, 2021, p.84).

Nessa configuração histórica, tem-se que os espetáculos eram reservados a uma elite que os consumia como entretenimento ou diversão, embora fossem valorizados aspectos artísticos. A formação que terá início àquele tempo, portanto, irá se caracterizar por esses indiciamentos. Assim é que mesmo o balé já tendo sido desenvolvido já na Europa, só no século XX se tem iniciado seu ensino em nosso país. Confiramos:

A formação da dança inicialmente não se voltava às escolas regulares, mas à formação e ensino de profissionais para que atuassem como artistas e elaborassem espetáculos para que fossem consumidos pela elite. O ensino do balé só foi impulsionado a partir do começo do século XX, quando o fluxo de apresentações se tornou cada vez mais frequente (Félix, 2021, p.84).

Observa o autor que: “Somente em 1927 foi institucionalizado o primeiro ambiente de ensino formal de Dança no Brasil, a Escola de Dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que formava, 85 assim, seu Corpo de Baile”, e cita Marques (2011, p. 75), quando esta afirma por suas pesquisas que “[...] o ensino do balé clássico, o conceito de arte, tempo e espaço literalmente incorporados a essa modalidade de dança, vem ditando papéis, criando expectativas, gerando dificuldades e definindo fronteiras e solos para o ensino de dança até mesmo na escola básica”.

Para além dessas questões, a dança sempre obteve pouco reconhecimento como conteúdo e aprendizagem significativa nas escolas brasileiras, e por consequência seu espaço sempre foi reduzido, mesmo quando vemos sua presença nas aulas de Educação Física e de Arte contemplarem hoje esse conteúdo e prática. Apesar dessas duas áreas possuírem uma conexão no que diz respeito ao corpo e movimento humano, arte e preparação do corpo cênico, inclusive, a dança é uma área de conhecimento independente, como toda modalidade de arte, e assim deve ser reconhecida como tal. O que não significa que se deva calar contatos e construções interartísticas.

No intento de reverter esse contexto desfavorável, buscamos alternativas que viabilizassem o ensino da dança enquanto arte na escola, de modo a propiciar o desenvolvimento (experencição) da atividade criadora nessa forma de expressão e modalidade artística. Faz-se preciso, para atender esse desiderato, reflexionara sobre conteúdos e práticas que criem uma proximidade interdisciplinar, objetivando estabelecer que uma porta de possibilidade do conhecimento nessa arte possa ser alcançada sob vários ângulos.

Assim, a proposta dessa eletiva de dança escolhida para nossa pesquisa teve como foco um caminho no corpo da arte denominado de improvisação, sendo que as propostas práticas transitaram dentro das possibilidades criativas dos conteúdos de Arte e Educação Física, áreas que então interatuam nessa construção.

Acreditamos que quando um corpo desenvolve a criação mediante a improvisação em dança demonstra desejo de experienciar e aprender, operando com essa arte por meio de uma manifestação concreta da sua imaginação, corporalidade e capacidade criadora. E todo indivíduo tem potencial para isso. Mas como cada corpo vai percorrer caminhos singulares e demonstrar sua criação, o corpo deverá estar preparado o mais possível para tornar viável, fazendo os movimentos quando estão sendo pensados-sentidos-feitos responderem a desejos de simbolizar, conscientes e inconscientes.

Daí vem o fato de que não foi mensurado o produto artístico em termos de uma norma rígida de desempenho, mas todos possuindo capacidades de criar vai-se apostar na singularidade e potência de cada indivíduo criador. “O objetivo da investigação está diretamente ligado à possibilidade de experimentar ou de

conseguir fazer algo com o corpo que até então era desconhecido” (Pimenta, 2021, p. 42).

Na proposta da improvisação, as criações dos movimentos emergem a partir do contexto já existente ou presente no corpo dos estudantes em tempo real, que na verdade está em um contínuo e dinâmico movimento por onde se dão elaborações, modificações e recriações. Os processos são singulares, ressaltamos, em suas histórias corporais e em suas manifestações individuais, ainda que em meio a construções coletivas.

Esses processos criativos na improvisação acontecendo em tempo real são apontados por Ana Carolina Mundim, que nos chama a atenção para o fato de que eles não são algo que partem de lugar nenhum, quer dizer, não há um vazio de propostas, mas ferramentas de composição que não devem ser relegadas, ou esquecidas. Com a autora:

Criar em tempo real não significa partir de “lugar nenhum”. De seus laboratórios corporais, os interpretes-criadores reúne vocabulários, repertórios, possibilidades de estados corporais e uso de espaço e tempo que servirão de referencial para a improvisação a ser realizada (...) uma potencialização das relações coletivas e das ferramentas de composição, uma atitude de realizar escolhas (Mundim, 2012, p. 105).

Em busca de transformar a escola em um lugar dançante, procuramos na improvisação em dança levar os estudantes a uma expressividade capaz de criar, transformar, repensar e propor seus movimentos, em um trabalho de elaboração composicional baseado em material criativo.

Márcia Strazzacappa (2006), Carla Morandi (2005) e Isabel Marques (1999, 2010) defendem o movimento expressivo na escola como potente para proporcionar uma base de experiências corporais e estéticas com / para os estudantes.

Diante do mundo contemporâneo com seus avanços tecnológicos, encaramos isso como uma oportunidade de ainda podermos manifestar e relacionar pelo e com nossos corpos, desnudando-o de nomeações redutoras, em uma aposta na arte crítica e desveladora de mundos. Criadora, pois, de um imaginário novo.

Essa eletiva de dança na escola, pois, não trata de ensinar a dançar no sentido restritivo, se trata de ensinar a pensar sobre sua dança, sobre os corpos que dançam e sobre suas vidas. No entanto, há corpos teórico-práticos que fundamentam esse olhar, essa abordagem, essas intersecções de áreas e transdisciplinaridades. Desse modo é que a eletiva de dança é enriquecida pela prática da improvisação, permitindo aos jovens dançantes reinventarem o ambiente,

as suas interações e expressarem sua criação de forma a fazerem arte como sujeitos que criam. Nessa medida se torna coerente e possível se sentirem parte da escola, nessa ambiência proposta.

2.2. Corpos em aprendizagem dançante

O conhecimento passa pelo corpo, é preciso sempre reforçar que a dança, qualquer que seja, e onde for ensinada ou assistida pode acabar com o distanciamento entre o aprendizado intelectual e aprendizado motor. Em suma, se desenvolvemos nosso vocabulário corporal, estaremos recíproca e simultaneamente desenvolvendo nosso vocabulário intelectual (Rengel *et al.*, 2016).

Contextualizando e abrindo caminhos para a improvisação em dança

Para iniciar este capítulo, convido a você, leitor, a conhecer a chegada às turmas da eletiva de dança e o trabalho com as juventudes alvo desta pesquisa. Acredito que minha auto-implicação e o modo como ela vai se dando seja importante para o entendimento do contexto onde essa vivência e pesquisa foi gestada.

Toda abordagem que confere novo lugar ao aprendiz situa o sujeito educador, como em meu caso, em um lugar relacional instigante e não tradicional. Minayo (2001, p. 14), apoiada em Lévi-Strauss (1975), afirmava esta díade da implicação do sujeito no que pesquisa: “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto é, ele mesmo, uma parte de sua observação”.

Durante todo esse capítulo foram apresentados momentos de falas dos estudantes capturadas mediante rodas de conversa (procedimento grupal), ora de entrevistas narrativas, feitas individualmente, com as juventudes sujeitos da pesquisa. Além das anotações observadas durante a pesquisa feitas no diário de campo da pesquisadora, foram utilizadas fotografias como linguagem capaz de ofertar desdobramentos significativos de análise teórico-práticas. Assim é que laboramos, nestes inícios, a partir da ideia de corpo e criação, a ideia de improvisação.

Relembremos que os jovens participantes desse universo pesquisado são estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, manhã e tarde, com a faixa etária entre 14 e 18 anos, da Escola Estadual Liceu Professor Francisco Oscar Rodrigues,

no município de Maracanaú - Ceará, que estão inscritos na disciplina eletiva de Dança. De forma a preservar suas identidades, pseudônimos com nomes de flores foram utilizados e escolhidos pelos próprios estudantes participantes da pesquisa, a partir de uma vivência realizada nas aulas.

Confesso que, nos últimos anos, ser professora que trabalha na disciplina de Educação Física, no ensino médio com jovens, não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que há no mundo das culturas juvenis um universo que está submerso e é preciso tocar estética e educacionalmente. Apesar do amplo conteúdo que as aulas de Educação Física Dança proporcionam mediante as mais diversas práticas corporais, uma problemática vem sendo evidenciada: o distanciamento por parte dos estudantes da adesão às ofertas curriculares trazidas pela escola. Seria distanciamento ou não estamos escutando o que dizem as culturas juvenis?

Ao analisar a obra de Cartas sobre a Dança, de Jean- Georges Noverre, Dos Santos (2016), lê-se na Carta n. 4 que as composições coreográficas elaboradas com um coração entusiasmado, alma cheia e imaginação viajante são mais exitosas e por consequências motivadoras. Dessa forma, “a crença na valorização superior de uma elaboração mental, encarando emoção e sentimento como ameaçadores” (*Ibid.*, 2016, p. 20) pode vir ser um fator gerador de freios, embotamentos e uma compartimentação excessiva das vidas e estudantis, capazes de gerar perturbações no campo das aprendizagens. Certamente a “forte normatividade” das práticas corporais, da forma como tradicionalmente são trabalhadas na escola, desconsidera movimentos produzidos com entusiasmo sentimental e arrojo expressivo. Mas é nesse campo que se atua com a eletiva de Dança, que vamos procedendo a aproximações de seus ensaios estéticos, mesmo em meio a uma normatividade que já vinha afastando o estudante de seu potencial criador.

Ainda segundo Dos Santos (2016), sobre as poéticas contemporâneas das artes cênicas, focalizando especialmente a arte da Dança, será imprescindível trazer a vida pulsante das juventudes para o trabalho com o corpo na escola de ensino médio, assumindo o “fascínio” e o “perigo” de criar.

Ao analisar as Cartas de Noverre (Carta n.15), Dos Santos (2016, p. 173) cita Ilya Prigogine (1996, p.14), e na intenção de compreender esses textos (Cartas de Noverre), observa haver o que supunha na criação ser como que “uma questão de fundo: como conceber a criatividade humana ou como pensar a ética num mundo determinista?”. Ou condicionado? – perguntamos.

Isabel Marques (2010) e Paulo Freire (2016) abordavam que a escola não deveria ser encarada como um espaço somente para reprodução, mas deveria ser um espaço de resistência e transformação. Para os autores, as juventudes devem falar utilizando linguagens diversas, de maneira a expandir diferentes dimensões, como a razão, imaginação e sentimento, como observava Noverre (1998), em sua Carta n. 4. Devemos ter uma atenção muito particular aos corpos, propiciando que o sujeito se manifeste em toda a sua inteireza. E isso deve acontecer sem deixar de, em algum momento, possibilitar diálogos sobre o que se vai vivenciando coletivamente.

Dessa forma nos encontramos: tentando ler, compreender e promover reflexões a cada passo em que nos pomos a criar e improvisar. Aprendendo a lidar com novas questões que não deixam esquecer o contexto da escola pública, mas que motivam a reivindicar os modos singulares dos docentes atuarem e o modo dos discentes de habitar o chão da escola. Assumindo riscos também, vivendo incômodos e desafios não poucos, passamos, então, a encontrar maneiras de formar corpos reflexivos e imaginativos, que criem improvisos de maneira a compor transformando seus mundos e suas intervenções de/nele. Essa pesquisa trata dessas vias.

Neste movimento, o lado educadora e bailarina encontra-se afetivamente engajado na vontade de promover mudanças, pois como disse Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2000, p. 246).

E é com o coração quente e o olhar pleno do esperar de Paulo Freire que adentramos a sala em meu primeiro contato com as turmas, confrontando a expectativa dos estudantes com a que trazia. A ideia era gerar uma adesão à experiência da dança como disciplina eletiva. Aos poucos iria vendo que ao adentrar nesse campo criativo da improvisação, eu mesma me encontrava aprendiz de mim.

A curiosidade como pergunta

Ao chegar, os estudantes aguardavam na sala de dança já sem os sapatos, que foram colocados em um armário ao lado de fora da sala. Surpreendi-me com a disposição dos jovens e, após o bom-dia, passei a acomodar minha mochila e minhas coisas. Durante esse meu processo de organização, aproveitei para observar a turma e me deparei com os jovens em conversas sorridentes. (Diário de Campo).

Lembrava das questões da dança como criação, e ao pensar em propor improvisação para aos estudantes que observam com olhares interrogadores, me vi tentando equacionar o que Loponte (2017) viria chamar de estética da existência. Eu sentia que me importava “instigar à docência como campo expandido”. O eu implicava, segundo a autora, estar “mais aberta à dúvida em relação a propostas pedagógicas cristalizadas, à invenção de práticas educativas contemporâneas ao tempo em que vivemos, às novas relações entre escola e produção de conhecimento” (*Ibid.*, p.447).

De partida, observei três meninos criando cumprimentos que ao saltar tocavam as barrigas. Outros estudantes conversavam sustentando suas mochilas nas costas, e observavam a movimentação daqueles que se cumprimentavam de forma mais íntima. Algumas meninas faziam poses, o que no ambiente da escola se chamava “caras e bocas”, tentando tirar fotos em um espelho enorme, que vai de uma ponta a outra da parede da sala. Outros jovens de cabeça baixa, pescoço bem curvado, não estavam ainda em interação, e observavam o espaço como um todo, enquanto lidavam com o celular. Ainda em atenção flutuante, pensei em como haveria de me colocar junto a eles, com o corpo em dança (Diário de Campo).

Para dar início, então, pedi para que guardassem os celulares, mochilas e que aproximassem para que pudéssemos conversar. Rapidamente os estudantes foram consumidos por um misto de curiosidade e ansiedade que os puseram na iminência de fazerem perguntas sobre o que esperar da aula o que íamos fazer, o que eu estava a propor:

“A senhora é professora de dança?”;

“O que iremos fazer?”;

“E quem não sabe dançar?”;

“Vamos dançar o quê?”;

“Pode ser dança do Tik Tok?” (Diário de Campo).

Tik tok⁹ é uma rede social disponível em aplicativos com objetivo de produzir vídeos curtos. Dentre os estilos de vídeos mais produzidos e compartilhados pelos usuários dessa ferramenta está o de pessoas com coreografias que se tornam

⁹ <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

desafios e viralizam, ou seja, se espalham facilmente, causam uma enorme adesão principalmente entre a juventude contemporânea.

Em meio a uma avalanche de perguntas curiosas foi lida a possibilidade de parte da turma não aderir às aulas, assisti-las, ou, a depender dos estímulos e investimentos afetivos e estéticos que acolhessem dariam suas respostas.

Então, foi proposta uma Rodas de Conversa acreditando-se ser necessário investigar e compreender a proximidade, ou o distanciamento, desses jovens com a dança, suas disposições para vivê-la no contexto da proposição. Suas histórias com ela e com seus corpos, enrodilhadas em outras histórias e silenciamento. A Rodas de Conversa fora o momento para nos conhecermos e esclarecermos um caminho que teórica e praticamente remetia ao modo, organização e ferramentas por meio das quais a Improvisação em Dança seria criada e experienciada.

Nas Rodas de Conversa se deram ensaios de si, e em grupo, comparações, desconstruções das danças que os dançantes gostam ou não. Crítica a repertórios de arte da dança e proposições vivenciadas a partir disso. Assim é que as Rodas de Conversas foram propostas para o grupo em alguns momentos dessa investigação de maneira a tanto experimentar como reflexionar sobre as vivências artísticas.

Dessa forma, pudemos atuar buscando um desenvolvimento crítico e corporal, sem se quedar aí. Pois que era importante passarmos a uma atuação, construindo repertórios significantes, visando uma compreensão estética, também das (des) construções e trans (formações) que cada um trazia, com suas leituras de mundo mediante as quais a arte era vivida pelas culturas juvenis da escola e fora dela.

Assim é que se pode dizer que a improvisação pode ser considerada uma investigação dos processos criativos que são baseados nas experiências do corpo e do movimento, mas que se encontra em um campo de questionamentos das formações dos sujeitos aprendizes.

Como já anunciado, portanto, a improvisação foi nossa ferramenta para esta investigação de processos composicionais criativos, surgindo como guia e construtora de práticas de Dança para o desenvolvimento do ser humano, na complexidade que este exige para o aprendizado dessa área de conhecimento.

Chegando e compartilhando

Figura 2-Fotografia Rodas de Conversa em Dança



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Durante esse momento dialógico da Rodas de Conversa, ilustrado na Figura 2, foi indagado quais eram as experiências que os estudantes tinham com a dança. As falas foram fluindo, sem apontar a vez ou exigência de que todos falassem. Alguns dos jovens relataram ter experiência em alguns espaços como projetos e companhias de dança, mas todos afirmaram ter experienciado esta modalidade de arte quando crianças em festas escolares:

Tive experiência com o balé clássico e contemporâneo em 2019 em um projeto de dança do meu bairro. Já me apresentei na Praça da Estação de Maracanaú, e no Teatro Dória Sampaio também aqui no Maracanaú. Eu sempre gostei de participar dessas coisas culturais que existe na escola, então participei de tudo que tinha dança, apresentações no final do ano festa junina, apresentações em datas comemorativas e gincanas. (Amarilis, em Rodas de Conversa).

Eu já dancei balé clássico e agora danço contemporâneo em uma companhia de dança. Na escola quando criança nas apresentações como dia das mães, pais, final de ano, eu era sempre a primeira a querer participar (risos). Quando eu estava no oitavo e nono ano, sabe!? Eu fiz balé na escola particular que estudava. (Lavanda, em Rodas de Conversa).

Quando eu era criança eu estudava em escola particular e sempre participei das apresentações de dança. No fundamental dois eu participava dançando

do show de talentos da escola, as apresentações eram individuais e em grupos e eu participava de todas (Gardênia, em Rodas de Conversa).

Eu nunca gostei muito desse negócio de dançar. Quando eu era criança e estudava no fundamental, eu dançava na escola em datas comemorativas ou nas festas de final de ano porque eu era obrigado. Não tenho jeito para essas coisas de arte. (Gravo, na Rodas de Conversa).

Eu sempre participei das apresentações de dança nas escolas que estudei. Dançava no dia das mães, no São João, dia dos pais e nas competições de gincana também (Hibisco, em Rodas de Conversa).

Ângela Linhares (1995, p. 44) faz uma reflexão sobre esse lugar da arte na escola, a que chamou de “processo ritual que focaliza as cenas comuns visíveis em que os educadores e alunos se dizem e se vêm fazendo arte na escola”. Essas cenas de arte que em alguns nichos são em parte “decorativas” e nesse sentido atendem mais a rituais de festas escolares, sem considerar muito os processos de criação, experimentação e construção que vai gerando produtos estéticos (ou não, nem sempre gera), é um fato desafiador, comenta a autora.

Consequimos ver corriqueiramente nas escolas, a partir da visada da autora referida, que mesmo de nível médio, com as professoras que fazem recortes e colagens para a decoração e outras práticas assim, deixando o ambiente da escola tematizado, que em muitas dessas vivências com estudantes são lidas por eles tendo apenas o sentido de reciclar “artisticamente” os motivos propostos em linhas gerais pela norma de execuções de calendários. Na verdade, não é o fato de se ter produtos e em determinadas datas que se torna desafiador, observa também a autora (Linhares, 1995, 2001), é cumpri-los sem um tempo dado ao processo capaz de gerar um resultado apresentável. O que pode atropelar, tem atropelado muito a criação em arte.

Ao ouvir os relatos dos estudantes, em relação a suas vivências de dança enquanto arte na escola, percebemos que se estão geralmente relacionadas a participações em festas escolares ao final do ano letivo ou em alusão a alguma data de celebração, como observa Ângela Linhares (1995), o problema é subjugar de certa forma o sentido dessa arte ou de processos de elaboração de trabalhos que necessitam mais tempo, mais atenção ao processo, ou que lidam com o tempo de modo diverso. A autora não apenas crítica, mas mostra resistências e pontos de fuga a estes limites, vamos dizer assim, da arte feita nas escolas, sugerindo sutilmente que se “faça explodir os muros da escola”, se caminhe para o mundo que a atravessa, a transpõe, vem para ela e ela precisa vê-lo.

Nos dias atuais, o processo de construção da dança na escola enquanto arte é de certo modo encoberto, é silenciado para dar espaço aos processos mercadológicos pelos quais se atenderá uma sociedade capitalista onde grita o consumo e a seletividade capitalística.

Ainda seguindo nos relatos das experiências da dança na escola:

Quando criança eu estudava em uma cidade no interior, e desde os seis anos eu tive contato na escola com várias artes e a dança foi uma delas.

Eu amo artes!

[Enquanto entonava a última frase Verbena juntou as mãos junto ao coração e fechou os olhos.]

Na escola eu sempre dançava no dia das mães, dos pais, São João, aniversário da escola e final de ano. [Relata com semblante de muita saudade e com sorrisos.]

Em 2022 vim com minha família morar no Maracanaú e desde então estou sem dançar e praticar qualquer arte. Por isso eu quis muito fazer essa eletiva de dança. Obrigada! (Verbena, em Rodas de Conversa).

Na roda tem-se as singularidades de cada um, como dançar sem ninguém estar vendo; gravar vídeos sobre danças feitas, para um espectador virtual, dentre outras formas de diferenciar-se.

Eu lembro que quando eu era criança gostava de dançar nas festas da escola. Mas não era eu que pedia, mas a minha mãe que fazia por onde eu ir. [Falou timidamente, ora olhando para o chão ao centro da Rodas de Conversa, ora olhando para mim. Era como se pedisse minha ajuda pra finalizar o depoimento dele, mas continuou.] Assim, tipo, hoje eu gosto de dançar, mas não para as pessoas ficarem vendo. (Antúrio, em Rodas de Conversa).

Assim, sabe professora, eu não sei se é dançar, ou se é só uma brincadeira (risos). É porquê... Atualmente eu só danço gravando vídeos para o Tik Tok, mas eu não gosto de postar tudo, só os que ficam legais (Cravo, em Rodas de Conversa).

Aqui coube problematizar se o processo estaria sendo considerado, ou se o âmbito repetitivo termina por “engolir” ou perder grande parte ou parte significativa do que seria o percurso criador possível.

Nesse momento, todos riram juntos e alguns estudantes aproveitaram para afirmar que também utilizam este aplicativo para gravar vídeos, inclusive dançando, expondo-se de alguma maneira, com desafios ao outro - o espectador virtual (Diário de Bordo).

Ainda nesses relatos, e como uma variação destes, observa-se a visão da dança que nos remete ao corpo máquina, “o corpo como instrumento, como meio, máquina da dança para uma produção dita artística” (Marques, 2010, p. 116). Ou seja, para afirmar que existe dança no espaço escolar os corpos dos estudantes são submetidos a um percurso de ensaios com repetições sem nenhuma motivação

educacional, somente para uma apresentação dita artística, que para eles não constrói aprendizados significativos. E isso, por vezes, pode motivar nos estudantes um desinteresse, ou ainda, uma aversão a prática de dança.

Critica-se, em seguida, que os corpos socialmente estejam sendo tratados como um material maquínico, serializado, homogeneizado como em uma linha de montagem (Linhares, 1995, 2001; Marques, 2010). No entanto, após as novas lutas sociais da arte, tenta-se repensar os usos do corpo social dos estudantes, e é então que, como observam as autoras, se sai de um caminho crítico para o propositivo.

Quando o processo educacional se encontra vinculado a esse ritual ou concepção de um corpo máquina, ou de corpo que se encaixa em produtos sem maior reflexão ou trabalho criador, percebemos que é preciso haver a valorização de ensaios onde o processo de aprendizagem ou criativo do indivíduo comparece mais. Nessas bases, passa a existir e ganhar relevo a preocupação em desenvolver uma reflexão relacional entre dança, corpo e grupos sociais, parte de uma história mutante.

Por outro ângulo, um fator muito importante e característico da juventude contemporânea refere-se ao acesso às tecnologias. O uso da internet com suas redes sociais, seja através do uso de celulares ou computadores vem dominando cada vez mais as horas do dia de seus usuários, principalmente do público jovem. No que concerne a vida do jovem, que está disposto a percorrer esse mundo virtual ininterruptamente por extensas horas do seu dia, tal dependência tem desencadeado muitas modificações tanto em suas relações, como no comportamento social isolado e acrítico, nos modos das aprendizagens acontecerem, no contato com informações, entravando por vezes formações experienciais mais presenciais, e, enfim, critica-se a submissão a uma linha de coisificação que estende a lógica da mercadoria para os sujeitos serem terminais de objetos digitais. Mas não se pode absolutizar isso.

De acordo com Garbin (2009), a geração atual consumida pela internet transita com propriedade entre as redes sociais que assolam esse meio virtual. Pode-se dizer que a tecnologia se configurou como um recurso no sentimento de pertencimento desses jovens a seus grupos. Foi-lhes atribuído significado e ações informacionais e digitais se tornaram um meio de expressão, assim como uma relevante ferramenta de ser e estar no mundo.

Não podemos negar que o uso das redes sociais se tornou um meio onde os jovens buscam validar suas imagens, palavras e interações. Se em algum momento

na vida moderna os indivíduos buscaram uma vida mais privada, se resguardando em sua intimidade, hoje convivemos com atitudes totalmente divergentes. O privado se publiciza.

No entanto, também hoje os indivíduos se colocam expostos a um pensamento globalizado e capitalístico no qual ele não tem controle. Nas redes sociais compartilha-se imagens, produz-se falas e experiências virtuais, forjadas muitas vezes, e que são consumidas sem crítica maior, sem que as juventudes se deem conta do quão podem estar sendo manipuladas politicamente.

Diante dessa questão, Haroche (2015) observa que as sociedades contemporâneas ao expor suas imagens acabam por encorajar uma visibilidade imediata, efêmera e que se encontra em constante mudança, vindo a provocar perturbações consideráveis nos indivíduos:

[...] a partir de então, estes são vistos ou percebidos por meio de uma mídia técnica - a tela - e não mais através das mediações anteriores, que punham em ação concretamente seus corpos, mediações essas que tinham a ver com as maneiras aprendidas e transmitidas pela tradição, pela educação, pela prática da vida” (Haroche, 2015, p. 856).

Em um mundo tomado pelo avanço tecnológico, com um vasto acesso aos aplicativos do meio virtual, mediados pela monetização do consumo e da mundialização do capital, promove-se uma exposição de si centrada na imagem do que se quer que o outro veja.

A superficialidade das pessoas, das ações, do sentir, do ser, e até das coisas, faz surgir uma invalidação do processo ao produto final da arte do corpo que dança. Esse modo virtual em que também se coloca a dança, confronta-se com o entendimento de Katz (2005), que aponta a dança como uma linguagem possível de comunicação que surge através de processos cognitivos e também biológicos, mas onde se sobrepõe o aspecto comunicacional. A autora faz a mesma crítica social, mas percebe a dança, então, como “pensamento do corpo”, uma ação que tem relação com a percepção da experiência dos sujeitos e a sua sensibilidade.

Aproveitando o ensejo, e mesmo conhecendo sobre o funcionamento do aplicativo foi perguntado aos estudantes se eles achavam que o Tik Tok funcionava como improvisação em dança. Os estudantes se entreolharam, mas não souberam responder; possivelmente por haver uma dúvida ainda sobre o que seria a improvisação. Nesse instante Jacinto relata:

Professora, eu faço teatro! - Agora todos os olhares curiosos da sala se voltam para Jacinto, dos estudantes e o meu. No teatro a gente usa a

improvisação como um artifício de cena. Tipo, a gente usa tanto quando a gente esquece uma fala, aí a gente improvisa, ou para uma movimentação em cena (Jacinto, em Rodas de Conversa).

A fala de Jacinto oportuniza o momento de iniciar a explicação sobre a improvisação em dança, buscando utilizar uma forma de linguagem clara que se aproximasse da juventude, e despertasse interesse:

Ao improvisar em dança o dançante se utiliza das linguagens, dos códigos, das memórias de movimentos existentes em seu corpo, não existe certo e o errado, cada corpo vai construindo e explorando movimentos de forma livre que permitirá a construção de seu repertório corporal. Essa composição coreográfica ocorre em tempo real e não necessariamente com uma sequência coreográfica pré-determinada. Na dança contemporânea, na qual está configurada a improvisação, podemos explorar os movimentos em níveis, alturas, diferentes: nível baixo, quando o dançante explora movimentos na altura do chão ou próximo a ele; nível médio, quando os movimentos da dança ocorrem em uma altura intermediária; nível alto, quando os movimentos da dança ocorrem com o dançante de pé. Ou seja, uma dança pode ocorrer completamente em apenas um nível, ou, os níveis podem ser explorados como um momento de transição de um para o outro. A improvisação em dança pode ocorrer no formato: individual, que chamamos de um solo; em dupla ou em grupos, podendo ocorrer a técnica de contato improvisação depende dos acordos firmados pelos dançantes na hora da performance. O dançante da improvisação também pode performar com utilização de objetos em cena (Diário de Campo- descrição explicativa sobre improvisação feita por esta pesquisadora).

Para o entendimento não ficar só no campo da imaginação foram apresentados três vídeos com conteúdo sobre improvisação em dança, retirados da internet da plataforma You Tube: de Cokoloba (2016) uma apresentação de improvisação de dança em dupla com espelhamentos e momentos de contato improvisação, representado na figura 3; de Godoi (2017) uma vivência de contato improvisação com vários dançarinos que se movimentam em níveis diferentes, representado na figura 4; de Stage (2021) a apresentação de um solo de improvisação, representado na figura 5.

A apreciação dos vídeos teve por objetivos proporcionar um entendimento visual no que era explanado teoricamente, provocar uma familiaridade nos movimentos ainda não investigados, e tornar estimuladora a participação para a práxis dançante. Aqui trabalhamos com a apreciação artística (Barbosa, 2010) aprofundando conceitos estéticos, particularmente na arte da dança.

Figura 3-Montagem de fotografias retiradas de vídeo da internet; um duo em dança improvisação



Fonte https://www.youtube.com/watch?v=_S7lamfH-5M

Figura 4-Montagem de fotografias retirada de vídeo da internet; contato improvisação em grupo



Fonte <https://www.youtube.com/watch?v=9L2v0xyW1N8>

Figura 5-Montagem de fotografias retiradas de vídeo da internet; solo dança improvisação



Fonte <https://www.youtube.com/watch?v=cwozykMIknw>

Após a fruição dos vídeos e de teorizar sobre a improvisação em dança, ainda na Rodas de Conversa, busquei contextualizar o momento fazendo uma leitura do poema Dança das flores:¹⁰

*Flor do jardim,
 flor que deveria
 ser da primavera,
 mas que preferiu
 enganar as estações.
 Leve flor carregada
 pelo vento.
 E nele desliza
 como que em
 delicada dança.
 Flor que teve por par a brisa.
 Brisa que acalmou o vento,
 do som que se escondia no silêncio,
 dos segredos que, embora ditos,
 somente foram ouvidos
 pelos que tinham ouvidos de ouvir,
 pois que escutavam
 com a alma,
 pois que conheciam
 os caminhos do coração.
 Flor que é
 delicadeza no botão,
 e esplendor*

¹⁰ https://sitedepoesias.com/poesias/49030-a-danca-das-flores#google_vignette

*no seu momento mágico.
 Flor que decora
 o circo da vida,
 onde os pecados
 convivem com as virtudes,
 onde o perdão os liberta,
 e os transforma
 em sementes renovadas.
 (MARCON, 2009).*

O poema gerou algumas reflexões e interpretações dos estudantes que comentaram:

Me chamou atenção no poema a frase “Flor que decora o circo da vida”. Penso que a flor seria cada um nós que estamos convivendo em vários ambientes sociais da vida, como nossas famílias, entre nossos amigos e na escola (Amarilis, em Rodas de conversa).

Eu entendi que quando diz que a flor teimou em ser de todas as estações e não só na primavera, é como se a flor fosse como uma mulher diante de uma sociedade, buscando vencer na vida, estudar, fazer uma faculdade que antes era difícil. E que ela pode ocupar todos os espaços que quiser na sociedade. Ou um homem que quer dançar e a sociedade diz que ele não pode, e mesmo assim ele dança. Isso mostra uma resistência (Begônia, em Rodas de Conversa).

Isso que a Begônia falou mostra que para conquistar vários espaços na sociedade algumas pessoas têm que fazer enfrentamentos, tipo a pessoa negra enfrenta o racismo, as mulheres enfrentam o machismo, os homossexuais têm que enfrentar o preconceito e assim seguem. Eu quero falar da frase no final que diz, “os pecados convivem com as virtudes, onde o perdão os liberta, e os transforma em sementes renovadas”. Trazendo pra nossa realidade aqui na aula, eu acho que pode ter a ver com nossa participação nas aulas de dança, onde a gente vai errar e vai acertar, vai se desentender também, mas que vão ser aulas transformadoras que vão libertar pessoas de preconceitos. Que vamos sair novas pessoas com novos olhares sobre a dança (Jacinto, em Rodas de Conversa).

Podemos perceber nas falas que os estudantes se entendem como “sujeitos sociais”, termo referendado por Dayrell (2003), quando percebem transitar não apenas como passagem, mas em um “campo de trânsitos”, permeado de vivências. O que os faz se identificarem e identificarem fora de si figuras que firmam presença no cenário das suas vidas. Essa impressão corrobora com o mesmo autor já citado, quando ele afirma que se deve riscar (diríamos problematizar) a expressão “vir a ser”, tão empregada junto e para os jovens, pois esse termo tende a não validar o presente vivenciado, assim como suas questões nos espaços que se quer ocupar. Alerta importante de ser discutido.

As questões de gênero também são identificadas nas falas. O gênero faz parte da identidade pessoal do indivíduo, assim como sexo e a cor da pele. E no que

tange a mulher, ocorreu uma identificação com o protagonismo conquistado pelo feminismo nos últimos tempos.

O feminismo é um conceito com ampla definição, podendo ser compreendido como um movimento político-cultural de mulheres que lutam pela igualdade de direitos e pela libertação, e combate, de valores associados ao patriarcado, objetivando o empoderamento das mulheres diante de uma sociedade que é marcada fortemente pela existência sócio-histórica de condições de desigualdade e opressão (Beauvoir, 2008; Adichie, 2015; Ribeiro, 2019).

É importante perceber essa identificação pois em uma sociedade onde, frequentemente, o lugar de fala é negado às mulheres, esse reconhecimento de suas conquistas e de suas vozes contribui significativamente para a ampliação da luta pelos direitos e igualdade de gênero, e igualdade em todos os espaços.

Observam Le Goff e Truong (2015, p. 609), em seus estudos sobre a história do corpo na Idade Média, que: “A ‘tensão’ entre um corpo feminino ‘diabolizado’ e um corpo masculino ‘endeusado’ ficaria latente no período, porque de início o corpo na Idade Média foi renunciado” e desse modo que o controle da sexualidade feminina, “seus gestos, suas práticas, sua conduta na sociedade passariam a ser uma questão mediada pela Igreja e aceita pela sociedade. Mesmo assim, o próprio corpo feminino não deixou de também ter ‘tensões’” [...].

Ainda os autores nos falam que a história do corpo, como a das mentalidades, dentre outras, é uma história lenta, e defende ser este um interesse suplementar para o historiador.

A história do corpo oferece ao historiador e ao interessado em história uma vantagem, um interesse suplementar. O corpo ilustra e alimenta uma história lenta. A essa história lenta, que é, em profundidade, a das ideias, das mentalidades, das instituições e mesmo a das técnicas e das economias, esse interesse dá um corpo, o corpo. (Le Goff e Truong, 2015, p. 173).

Sabe-se que essas tensões se prolongam até nossos dias, com algumas superações de opressões e outras não. Em um artigo de Araújo & Silva, que refere-se ao romance da escritora Lília Momplé, de título *Neighbours*, cuja ambientação é em Moçambique.

Afirmava Nathalia Araújo e Maria Teres Silva (2019), falando sobre Michelle Perrot, historiadora, e trazendo a introdução do seu livro *A mulher ou os silêncios da história* (2005):

E o acesso ao livro e à escrita, modo de comunicação distanciada e serpentina, capaz de enganar as clausuras e penetrar na intimidade mais bem guardada, de perturbar um imaginário sempre disposto às tentações do sonho, foi-lhes por muito tempo recusado, ou parcimoniosamente cedido, como uma porta entreaberta para o infinito do desejo (Araújo e Silva, 2019, p. 115).

E continuava Nathalia Araújo e Maria Teres Silva (2019), se referindo à expressão feminina e seu cerceamento histórico:

Dessa forma, o silêncio historicamente nos foi imposto; muitas lutaram pelo direito a uma das funções mais básicas, que é a de se expressar – na fala e na escrita. Refiro-me aqui à voz que critica, contesta, questiona o mundo circundante, além de constituir-se como elemento básico para a construção e reconhecimento da própria identidade: “A impossibilidade de falar de si mesma acaba por abolir o seu próprio ser, ou ao menos, o que se pode saber dele” (Araújo e Silva, 2019, p. 115).

Colocando o feminismo como uma luta de todos, e que a todos deve arrebatrar, observa bell hooks (2018):

Estamos agora prontas para renovar a luta feminista. Reações antifeministas existem porque o movimento foi bem-sucedido ao mostrar para todo mundo a ameaça que o patriarcado oferece ao bem-estar de mulheres e homens. Se o movimento feminista não tivesse oferecido um verdadeiro relato dos perigos de perpetuar o sexismo e a dominação masculina, teria falhado. Não haveria necessidade de criar uma campanha antifeminista (bell hooks, 2018, p. 122).

E continua a autora, referindo-se às mudanças necessárias a todos os sujeitos:

Apesar de a mídia de massa patriarcal continuar a espalhar a mentira de que homens não são bem-vindos na sala de aula feminista, na realidade mais homens estão estudando o pensamento feminista e se convertendo ao pensamento feminista. É essa mudança significativa no feminismo que ainda mais o torna uma ameaça ao patriarcado. Como já foi dito, se o movimento fosse focado somente nas mulheres, o status quo patriarcal estaria intacto e não haveria necessidade de atacar severamente o feminismo. (bell hooks, 2018, p.122-123).

E continua explicando a estudiosa e feminista bell hooks, que focaliza estudos de gênero, como foi que se foram firmando o feminismo e implicitamente ora explicitamente se foram abrindo desafios novos como os de raça (etnia) e classe social. Coloca a autora que o movimento de mulheres, devido ao preconceito inicial, não foi fundamentado nas massas.

O feminismo visionário radical incentiva a todos nós a ter coragem de avaliar a vida do ponto de vista de gênero, raça e classe, para que possamos compreender precisamente nossa posição dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca imperialista. Durante anos, várias mulheres feministas se apegaram ao equivocado pressuposto de que o gênero era o único fator determinante de status. Superar essa negação foi uma virada crucial para as políticas feministas. Permitiu às mulheres encarar a forma como o preconceito de raça e classe levou à formação de

um movimento de mulheres que não era fundamentado na massa (bell hooks, 2018, p.122).

Ao invés de se confinar na questão do gênero, a luta feminista se inclui e se insere nas interdependências que criam a subordinação e a opressão, bem como as outras desigualdades e inferiorizações que é preciso transpor. Ressalta sempre, a autora, que há esperanças no que chama de “feminismo visionário” e que inclui a todos. Leiamos:

Repetidas vezes, a mídia de massa patriarcal e os líderes sexistas nos dizem que o feminismo está morto, que já não faz sentido. Na realidade, mulheres e homens de todas as idades, em todos os lugares, continuam a lutar com a questão da igualdade de gênero, continuam a procurar papéis para eles mesmos que os libertará em vez de restringi-los ou confiná-los; e continuam a se voltar para o feminismo em busca de respostas. O feminismo visionário nos oferece esperança para o futuro. Ao enfatizar uma ética de mutualidade e interdependência, o pensamento feminista nos oferece um caminho para acabar com a dominação enquanto, simultaneamente, mudamos o impacto da iniquidade. Em um universo em que a mutualidade é norma, pode haver momentos em que tudo está desigual, mas a consequência dessa iniquidade não será a subordinação, a colonização nem a desumanização (bell hooks, 2018, p.123).

Ainda tratando das reflexões sobre o poema trazem um pouco das interpretações e compreensões dos estudantes, que por essas metáforas fazem analogias a seus mundos sociais. Diante das vivências nas aulas de dança, reiteramos, foi significativo os estudantes trazerem suas leituras de mundo vivido, seja por experiências ou por percepção deste. Assim como nas investigações de Dayrell e Jesus (2016), também se faz necessário considerar múltiplos fatores que os estudantes estão inseridos, enquanto sujeitos socioculturais, enquanto com suas individualidades e relações constroem suas histórias e a história.

Estava refletindo sobre como “pensar com o corpo” sem “sonegar a fala dos jovens”, quando propus uma vivência lúdica, partindo de uma situação cotidiana.

Ao pensar sobre tornar o momento mais lúdico foi apresentado às estudantes imagens impressas de flores com diversas cores e espécies. Logo após o momento do poema foi orientado que cada um escolhesse uma flor pois esta seria sua identidade no decorrer da dissertação. Mesmo eles não sabendo as características das flores, escolheram pela identificação com a imagem (Diário de Campo).

Como sujeito histórico o homem é um ser lúdico em sua natureza, onde as experiências do brincar e do jogar desse corpo têm uma função relacional nos processos sociais. Mesmo sabendo disso, tive a surpresa de ver como em um espaço brincante os jovens mais retraídos se experimentam, criam relações e

constroem um espaço para o campo composicional vir, trazendo seus índices. Veja-se a sequência sígnica:

Juntos nós construímos nosso móbile com as imagens das flores escolhidas, apresentado nas figuras 6 e figura 7. Na busca de estimular a imaginação dos jovens busquei fazer uma analogia no momento de contemplação do móbile construído por nós: O vento, apesar de não o vê-lo, podemos sentir. Não podemos tocá-lo, mas ele nos toca. O vento toca o móbile produzindo movimento deste. O móbile possui alturas diferentes e notoriamente as flores possuem uma diversidade de imagens e cores. Fazemos então analogias para nossa vivência. O vento seria a motivação que pode ser intrínseca, não a enxergamos, mas está dentro de cada um o propósito de dizer sendo gesto, dança.

Saindo desse campo, e mesmo quando não sentir essa motivação interna, um colega surgirá como seu vento e te tocará. As alturas diferentes permitem que as flores se movimentem de formas diversas produzindo uma dança própria, única, a dança de cada um. As imagens diferentes mostram pluralidades dos corpos, dos movimentos de danças singulares, mas que não anulam a capacidade de produzir danças plurais, “dança de flores, nossa dança”.

Figura 6-Fotografia do móbile com imagens das flores na sala de dança



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 7-Fotografia ampliada do móbile com imagens das flores na sala de dança



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora

Estando em uma sala com adolescentes de personalidades diversas, uns mais tímidos outros mais extrovertidos, com experiências de vidas diferentes, mas que se assemelhavam na alegria, pois durante toda a rodas de conversa as brincadeiras e as risadas tomaram conta. Podendo até alguns sorrisos vir a surgir da timidez, mas as risadas por diversão eram as que contaminaram realmente o ambiente (Diário de Campo).

Diante dos sorridentes sujeitos da pesquisa, levar para aquele espaço a ludicidade, a criatividade e o fazer livre de forma que esses se conjugassem na improvisação em dança, era proporcionar também que das experiências vividas emergissem conhecimentos produzidos, transmutados e compartilhados entre todos.

Como eu me dizia: há um dever do professor, que é produzir e socializar saberes. Não ignorava que nesse duplo eu me sustinha – eu criando e ao mesmo tempo com essa tensão fluida de produzir saber ou conectar-me a algo dessa natureza. (Diário de Campo).

Nessa atenção flutuante, observava ali presentes as singularidades de cada expressão. E pensava: que eu deveria estar atenta à necessária ultrapassagem de “uma visão homogeneizante sobre os modos como os jovens experimentam a vida”, e, desse mesmo modo, deveria observar como se experimentam. Refletindo mais, via que era premente considerar que hoje os jovens estão “não mais confrontados

com um conflito geracional posto “de fora” de uma vida pública que entraria em choque com a apropriação de valores e as tradições familiares herméticas e distantes dessa experimentação do tecido social” (Cordeiro, 2008, p.35). Eles se viam “por dentro” dos confrontos sociais.

Acreditar na relevância do trabalho de dança na educação, diante das adversidades e descréditos de campos epistêmicos como o da arte/dança, é que assegura o reconhecimento do espaço da dança na educação como uma aprendizagem de juventudes nas sombras, como diria Cordeiro (2008). No entanto, criativa, inventiva e transformadora do sujeito, a improvisação em dança via-se servir de uma abordagem estética, e de comunicação com o outro, de conhecimento de si e produção de saberes emergentes “de dentro” das conflitualidades vividas.

2.2.1 Caminhos com a improvisação em Dança

Iniciamos este capítulo sobre as vivências com a improvisação em dança lembrando que apostamos numa práxis transversalizada com as áreas de conhecimento da Educação Física e Arte, buscando mobilizar a potência de cada uma delas e, ao mesmo tempo, seus atravessamentos.

Ambos os campos da educacionais serão recrutados como caminhos para que os estudantes vivam, manifestem suas habilidades, suas capacidades inventivas, criadoras e de agir nessa contemporaneidade, para o compartilhamento e aquisição de conhecimentos. Afinal como disse Mansur:

Educação é vida, como é vida a essência do movimento, como é vida a existência da dança. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto em algo real e, momentaneamente, completo (Mansur, 2008, p. 213).

A improvisação sendo uma das formas de criação e expressão em arte, no caso da a nossa pesquisa a criação em dança, seus construtos criados são travessias de um percurso sensível. A partir de materialidades efêmeras que se entrelaçam, e recursos que são empregados e remodelados no ato de improvisar, cria-se “O que não estava ali antes” (Linhares, 1995).

Nesses aspectos do ensino-aprendizagem, o saber-improvisação se manifesta como domínio em que artistas permitem a transformação de si mesmos e de seus procedimentos poéticos, nos afetos que interferem na produção de sua dança improvisada. Ou seja, também aprendemos e ensinamos ao sermos atravessados por referências artísticas diversas. (Pimenta, 2021, p.198).

Vimos sublinhado aqui, pela autora, que na criação em dança são transmudados afetos, procedimentos poéticos e saberes-improvisações (cada âmbito desses se atando um ao outro) e nas travessias feitas gerando transformações de si.

Na ótica do atravessamento, o procedimento de apropriação artística fica patente quando algo que vem de outras pessoas passa a existir modificado e transtornado em diferentes modos de improvisar. Nesse processo, improvisadoras e improvisadores já não reproduzem aquilo que aprenderam, mas inventam a partir de afetos que lhe permitem atribuir novos sentidos aos seus referenciais artísticos.” (Pimenta, 2021, p.198).

Para o coreógrafo e estudioso do movimento em dança Steve Paxton (1939-2024), improvisar é um desvendar da mente e do momento, de forma a permitir que as improvisações sejam singulares, considerando as modificações de tempo e espaço e gestos-movimentos mais um processo de idas e vindas do que um acabado resultado final. Para Paxton, a improvisação não deve ser vista somente como uma forma de dança da contemporaneidade, mas como um projeto de vida de seus improvisadores (Busaid, 2013, p. 99). É nessa medida que para mim a experiência de improvisar representa uma arte que se mescla com afetos, saberes e movimentos que vou gestando, a partir de maneiras de tornar-se expressão movente, que se renova a todo instante.

Nas investigações em dança improvisação a pesquisadora Ana Carolina Mundim (2012, p. 109) afirma que “as escolhas realizadas em tempo real são atitudes individuais, propositivas ou reativas à coletividade e, portanto, fazem parte de um todo que deve ser ouvido e compreendido”.

Dessa forma, durante as vivências os dançantes que improvisam buscam fazer suas escolhas e os caminhos de suas criações, alterando a maneira como desenvolvem e compartilham abordagens relacionais que transmitem intenções. Em outras palavras, a ação de propor está ligada à forma como os dançantes encaram suas percepções, e como utilizam essa iniciativa e cada decisão para construir um material coeso, capaz de expressar seus sentimentos, emoções, anseios e instigações.

Para nós, a experiência de improvisar representa uma arte que se mescla com a essência do ser, permitindo reverberações de movimentos singulares que geram narrativas diversas a partir de uma maneira de se expressar que se renova a todo instante, no tempo presente.

Experienciando a Improvisação nos níveis de Laban

Diante dos processos criativos nossa atenção se concentra em entender como se constrói a improvisação em/com dança nos corpos dos jovens dançantes a partir do relato de suas vivências. Nesse instante a dança encontra na improvisação como um acontecimento do corpo. E “a improvisação encontra na dança uma forma de experienciar o corpo num processo gerador de ações e pensamentos em simultaneidade” (Busaid, 2013, p.14).

Enfatizemos que nessas vivências a dança não tem um enfoque de coreografias estruturadas e movimentos marcados, mas se detém em expressões vividas, também interiormente, que produzem movimentos livres no corpo. As outras modalidades expressivas e estéticas possuem seu valor, evidentemente. E podem depois se juntar a construtos de improvisações.

Fora referido que a arte e a Educação Física são duas áreas de conhecimento que, dentre um universo de similitudes, possuem em comum lidar com o corpo, pois são nessas áreas que ocorrem o mover, o fazer, o criar, o experimentar, o tocar, o perceber, o sentir, o apreciar, o conhecer e o compreender, apenas para dar um exemplo do alfabeto estético em que se vai, como em mosaico, ajuntando novos signos. São nessas áreas que os improvisos se ancoram, e vão se expressar e viver corporalmente os gestos-mundos imaginados. Na interseção de um corpo que se prepara na educação física e um corpo que dança, se move esse estudo, que mobiliza-se para abordar um ensaio composicional, expressivo, do corpo que dança.

Para tratar desse corpo em dança trazemos inspiração nos estudos de Rudolf Laban (1879-1958), que apresentou em suas investigações sobre o corpo uma organização dos movimentos, o qual nomeou de Corêutica, do espaço e do corpo no espaço, ou seja, os movimentos são experienciado a partir do próprio corpo tendo cada pessoa seu próprio espaço de mover.

Em seus estudos, Laban considerou amplitude, profundidade, comprimento, os planos e suas dimensões espaciais e os níveis (baixo, médio e alto). E são os níveis que serão considerados no início da nossa investigação. Laban, ainda determina lugar e ainda trata de caminhos, eixos, diagonais, linhas retas, curvas e torcidas e mais, muito mais (Rengel, 2014).

As nossas investigações iniciais com improvisação em dança tiveram o Sistema Laban como uma inspiração, como dito anteriormente, para promover uma reflexão nos corpos dos estudantes sobre o movimento. Os níveis foram utilizados inicialmente como o lugar de experiência dos corpos.

A primeira vivência ocorreu no nível labaniano baixo, com os estudantes deitados em decúbito dorsal (costas para baixo), onde ocorreram algumas intervenções pela professora/pesquisadora propondo uma atenção de forma gradual a diversas partes do corpo: primeiro a respiração, o sentir dessa movimentação do ar pelo corpo, depois a atenção vai para partes do corpo, a relação das partes do corpo que toca o solo (sensações táteis), e por último as movimentações corpóreas criando uma relação do corpo com o chão à medida que se movimentavam nele e por ele. “As intervenções” nada mais são do que um termo que adotamos para a Professora/pesquisadora anunciar uma ideia de movimentação durante a *práxis*, quando acrescenta, substitui ou retira elementos durante a investigação, e cada corpo adapta, acata ou não, considera-se a singularidade na improvisação (Vejam figura 8).

Figura 8- Fotografia estudantes primeiros movimentos de improvisação nível baixo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os corpos possuem suas singularidades. Um corpo nunca é igual pois sua “instância básica na dimensão espacial e temporal, a presença do aqui agora é moldada e atualizada a todo momento” (Teixeira, 2008). Estamos a todo instante influenciando e sendo influenciado. O sentir, o perceber e o mover no corpo também são singulares, e se pesarmos especificamente na prática do corpo como instância do movimento essas percepções também são postas de formas a singularizar.

Dessa forma, observamos as falas das estudantes entrevistadas quanto as suas experiências no nível baixo, os corpos vivenciam a mesma proposta, mas passam por sentir de forma singular. Margarida disse ter sido “um momento incrível” que sentiu seu “corpo conectar-se com o chão”. Leiamos Margarida:

Na improvisação no nível baixo, no chão, foi um momento mais incrível das aulas de dança. Meu corpo se conectou ali com o chão, e seguiu os comandos que a professora falava. Meu corpo sentiu e viajou na improvisação. Eu senti que foi minha melhor improvisação de todas as aulas de dança (Margarida, em Entrevista Narrativa).

Segundo Nogueira (2007), o espaço cênico faz parte do contexto das criações em improvisação, isso faz com que as proposições se apropriem diante de todas as possibilidades que os espaços podem proporcionar. O que leva a um diálogo poético entre a dramaturgia inventiva com o espaço e suas relações poéticas.

A improvisação em dança, pertencente à dança contemporânea, possibilita conectar, e explorar, os níveis e os espaços que os compõem um território em tempo real. Dessa forma, durante a vivência da improvisação do nível baixo percebemos a estudante Margarida conseguir uma conexão do espaço (chão) como possibilidade durante a sua criação, entre as possibilidades do mover podem estar o rastejar, o deslizar, e o rolar. Isto é apresentado nas investigações de Mundim (2013, *apud* Nogueira, 2017) sobre o corpo e espaços arquitetônicos, onde a autora ressalta sobre a “utilização do chão como parceiro e consequentemente transferências desses estudos para os níveis médios e altos”.

Nos corpos de outros estudantes essa relação com o chão trouxe relatos diferentes do percebido por Margarida. A jovem Hortência disse que achou a “improvisação no nível baixo muito difícil” que não “conseguiu criar” porque suas referências de dança foram “sempre com o corpo de pé”. O mesmo acontece com Hibisco, que disse ter dificuldade em “improvisar no nível baixo”, porém no nível alto ele sente-se “confortável”. Ensaíram-se em lugares novos.

Vejamos as falas dos dançantes:

As experiências que tenho com dança foram sempre com meu corpo de pé, no nível alto. Eu achei a improvisação no nível baixo mais difícil, eu não consegui criar. Eu olhava os corpos dos outros se envolvendo, e eu sentia que meu corpo ficou limitado na criação para explorar algo diferente como dançar no chão, eu não consegui me soltar para criar (Hortência, em Entrevista Narrativa).

Meu corpo teve muita dificuldade em improvisar no nível baixo, mas no nível média e alto eu tenho mais facilidade, é mais confortável pra mim. Meu corpo conseguia criar no nível alto porque eu tentava lembrar de danças que eu já tinha apresentado. Então, eu fazia do meu jeito que eu lembrava e tentava mover meu corpo de outras formas pra não ficar muito repetitivo (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

O corpo humano é condicionado a viver em uma verticalidade via seus padrões neurais. Assim, ao analisar as falas de Hortência e Hibisco é compreensível entender que, diante dos nossos padrões corporais da movimentação no ritmo cotidiano, ficar na posição bípede seja mais adaptável às danças e exercícios em seus corpos. Considerando também as capacidades físicas como a velocidade no deslocamento, a coordenação motora que no nível baixo apresentam dificuldades para esses corpos.

Mas a possibilidade de vivenciar essa experiência da dança com o chão leva o indivíduo a um sentido de relação entre seu corpo, o espaço e o peso. Um poder poético vai sendo gradualmente estabelecido, que se estende do centro às extremidades, trazendo equilíbrio para os desequilíbrios que possam surgir. Dominar a habilidade de utilizar qualquer parte do corpo que entre em contato com o chão como apoio - qualquer parte, sem exceção. Mantendo uma correspondência direta e abrangente entre os pesos do corpo e o solo. Explorar, idealizar, compreender, criar e descobrir riquezas existenciais na interação com o solo, que é uma entidade viva e ativa sob nossos pés.

Figura 9- Fotografia dos estudantes em dança improvisação níveis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 10- Fotografia dos estudantes em dança improvisação nível alto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em outro momento da improvisação os estudantes experienciaram níveis labanianos onde começaram a dispor dos corpos seguindo par uma verticalidade; o nível médio, que observamos na figura 9, e o nível alto visto na figura 10. Uma

vivência onde os estudantes elaboram um percurso composicional em que se (re) criam e executam movimentos dançantes em tempo real, na improvisação dançante. Nessas movimentações os corpos ensaiam liberdades de trânsito pelos outros corpos, pelo espaço, pelas imagens de si e dos outros, compondo com níveis e possibilidades de alturas e forças, peso e leveza, amplitude e profundidade, comprimento e planos, a compor sintaxe de dimensões espaciais em campos sógnicos que venham a surgir.

Nessa investigação, ao pensar no corpo, as questões vão além das biofísicas e anatômicas, elas estão nas sensibilidades dos corpos, no entre dos espaços que ele ocupa ou quer ocupar. “O interesse da consciência corporal recai sobre a sensibilização, canal por onde se abrem as portas da percepção do corpo” (Imbassaí, 2008, p. 51). E sensibilidades são construções que relacionam dimensões do sujeito e modalidades expressivas que compõem gramáticas de várias modalidades de arte, entrelaçadas.

Atuando sobre o corpo em improvisação nos níveis pelo espaço, abrimos um aparato de possibilidades corporais de modo a sensibilizá-lo. Dessa forma o dançante se percebe enquanto corpo, detecta suas tensões e investiga suas as possibilidades dos alinhamentos em seu corpo em dança.

Observa-se na fala da estudante Amarilis, que relata sua experiência com improvisação no nível baixo como “muito intenso”, aspectos que associam a forma como utilizou o corpo na improvisação ao sentimento de tentar esquecer algo “ruim” que lhe acontecera. Leiamos:

Teve um dia que eu vim pra aula e tinha a eletiva de dança, eu estava muito chateada porque tinha acontecido um coisa ruim comigo. E justamente nesse dia que a professora pediu pra gente deitar no chão e pediu para que todos ficassem em silêncio só ouvindo. A professora foi pedindo pra gente ir produzindo movimentos enquanto ia fazendo a gente pensar em todo momento desde que acordamos. Agente foi produzindo movimentos a partir dessas lembranças. Enquanto a gente ia lembrando e movimentando a professora ia dando comandos na improvisação pra gente passar pelo nível médio até chegar ao alto. E cada um no seu tempo, e ia dançando com improvisação, até todos ficarem de pé que coincidia com a lembrança da gente chegando na sala de dança. Acho que esse foi o dia que eu mais me dediquei na criação dos movimentos. Eu queria esquecer e foquei na dança. Foi muito intenso a improvisação nesse dia. Acho que foi o dia que eu mais me cansei na aula (Amarilis, em Entrevista Narrativa).

Ser corpo é de uma singularidade que empolga, que estimula. E as emoções brotam no/do ser inesperadamente, como inspiração ou desvelamentos de percepções capazes de alimentar a dança. “A arte se constitui em estímulos para

que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva” (Duarte Júnior, 1991, p.67). A tarefa da dança, das artes, como um campo de atuação na escola consiste exatamente em uma busca do ser e de sentir que intensifica a pertença a um cotidiano criador de vida.

No processo da investigação da improvisação em dança o envolvimento físico e afetivo do corpo mostra que com ele ocorre uma manifestação da imaginação e da capacidade criadora que cada dançante tem como elemento potencializador de sua artisticidade.

A forma como o corpo se apresenta e se entrega, contudo, é base da geração de significados por meio da dança. Nos processos da criação improvisada é fundamental compreender que as escolhas e ações de cada corpo, que podem ser compartilhadas para a construção de cenas.

Assim, compreendemos os processos acontecidos nos relatos da dançante Verbena quando ela reflexiona que vivenciar em seu corpo a “improvisação foi uma quebra de padrões”, e da Lavanda que relata que a improvisação “causou uma avalanche” no seu corpo que era acostumado com os movimentos “modelados do balé”. Observemos suas falas:

O mundo que meu corpo conhecia da dança era coreografado, a improvisação pra mim foi uma quebra de padrão, (...) quando estou improvisando na dança eu aprendi a deixar meu corpo ser levado pelo movimento, não é algo que fico pensando em sequência de passos. na improvisação não é para pensar como fazer o movimento é pra sentir no corpo e fazer, é uma memória corporal. E isso me ajudou a ir agindo naturalmente e construindo os movimentos no meu corpo. (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Por muitos anos eu dancei balé clássico, então eu tenho essa dança no meu corpo. E entrar em contato com a improvisação foi tipo causar uma avalanche no que eu tinha no meu corpo. Assim, eu entendo como uma coisa positiva que me tirou dessa forma modelada do balé, e eu consegui dançar de uma forma mais expansiva e nada mecânica (Lavanda, em Entrevista Narrativa).

Ao propor essas vivências com a improvisação em dança, estamos dialogando com essa ideia de quebrar com a formalidade, com os movimentos “mecânico” como dito por Lavanda. É umas das formas de rupturas, de provocações, para fazer emergir uma “estética da negação” (Bannes, 1980 *apud* Miranda, 2008, p. 218) do fazer nos corpos, que vários estudiosos dançarinos vêm desenvolvendo na dança contemporânea desde muitos anos. A pesquisadora Isabel Marques (2016), sempre se preocupou com a dança e a exigência de corpos

tecnicamente perfeitos, corpos “máquinas de uma produção artística” (*Ibid.*, 2016, p.72). Muitas outras, e outras, pesquisadoras apontam para uma quebra com movimentos copiados e vivências com mais processos sensíveis para desenvolvimento de uma consciência corporal que caminhe para a liberdade no corpo dançante (Strazzacappa, 2001, 2006; Morandi, 2005, 2006; Dantas, 2007; Andreoli, 2019a).

Assim, como trabalhado por Laban (1978), também entendemos as ações mecanizadas dos movimentos seriam ações esvaziadas e desconectadas da sua experiência de corpo e de vida. Dessa forma, buscamos despertar as sensações, o sentir, nas vivências com a improvisação em dança, favorecendo o novo, colocando o mover-pensante em uma mesma medida de importância do Ser corpo.

A improvisação ainda trouxe para os corpos dos estudantes uma leitura que cada movimento que surge na improvisação é uma reverberação de algo vivido. Entendemos que todo corpo é feito de acontecimentos. Percebemos na fala de Hibisco ao dizer que a improvisação despertou nele uma “ampliação da mente criadora” e que na verdade “tudo já existia” em seu corpo. Leiamos Hibisco:

A experiência com a improvisação ampliou muito minha mente criadora e também sinto que deixou meu corpo mais fluido. Novos olhares. E até discordâncias, como concordâncias também.

Na verdade, eu acho que tudo isso já existia no meu corpo, mas eu era reprimido porque tinha medo de não ser o suficiente, de mostrar e ser julgado de forma ruim (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

Dessa forma, a dança improvisação, em tempo real, é construída a partir de um repertório, que às vezes parece oculto no corpo, mas que vai dar origem a novos movimentos, por consequência, novas criações, sendo utilizados no momento composicional. Entendamos que a dramaturgia não irá ser reduzido a apenas em um nicho específico da dança, mas o corpo que dança é o produtor que abre possibilidades de movimentos. Katz (2010) afirma:

(...) a existência de uma dramaturgia do movimento que fosse resultante de forças mais ou menos visíveis, e cujas tensões configurariam a pertinência desse movimento. Aí estaria a dramaturgia. Traduzindo: o movimento de dança que um corpo faz seria o fiador da dramaturgia de dança (Katz, 2010, p. 16).

Compreendemos que o corpo busca maneiras de se estruturar, se modificar e se adaptar ao propor a criação da sua própria vivência. As percepções internas do nosso corpo, as ideias que nos impulsionam e nossas interações físicas no mundo são fundamentais para a expressão criativa de movimentos dançantes,

representando uma jornada pelo mundo interno. Um lugar onde sensações e emoções ganham vida sem restrições, propiciando *“novos olhares. E até discordâncias, como concordâncias também.”*

O que se olhava de uma forma óbvia, na pesquisa se estranha. Como anota Cordeiro (2008, p.35), apoiando-se em Coimbra e Neves (2002), “fazer pesquisa significa subverter os lugares tradicionalmente ocupados pelo pesquisador e pelo objeto a ser pesquisado”, comportando inclusive “atalhos da discordância.”

Quando a dança é sentida, percebida como algo que está no corpo, essa ligação implícita entre as visões de mundo e a forma de viver nele se pode considerar que o corpo seja visto como uma expressão cultural em constante evolução. Sob esse ponto de vista, percebe-se que ao se manifestar no corpo, a faz mesmo “atalhos de discordância”. E adquire a singularidade de ser transmissora de mundos de si, em conjugação com outros. Para isso ocorrer houve que se estabelecer mecanismos de interação entre o corpo em que nele habita a dança - quer dizer, há algo “morando lá” e que enraizado se expande, se diz, e se realiza no tempo presente do dançar.

Liberdade corporal e estética

A escola deve acolher de bom grado o conhecimento sensível, pois ele está intrínseco em cada um de nós, fazendo parte dos nossos sentidos. A sensibilidade e o corpo são componentes essenciais do ser humano, e a dança expressa o poder sensível por meio do movimento corporal. Essa sensibilidade se torna humanizada no mundo e se revela através do corpo. Em uma Era tecnológica dominada pela racionalidade pura e pela alienação das pessoas em relação à produtividade, a dança pode libertar o corpo.

Lembremos que quando falamos em sensibilidade de corpos em presença estamos dizendo, segundo Zimmermann (*in* Pereira, 2021), no prefácio que faz a pedagoga em dança ao livro de Paulo José Pereira “A improvisação integral na dança”. “O homem que se abre para o tempo presente interior e exterior tem uma experiência holística”; é que para a pedagoga da dança “a intensidade da dança” permite “estabelecer uma interação entre a realidade interior e exterior, e intensifica a experiência da vida” cotidiana.

Consideremos o que ensina Paulo Pereira, quando ressalta que a dança funciona como ligação entre mundo externo e interno, bem como ao contato com o ambiente e o Outro, intervindo nas realidades que toca. Com as palavras do autor.

Dentro e fora estão em relação dinâmica constante e quem dança estando como ponto de ligação entre esses dois mundos, atuando simultaneamente nas duas direções. Ela transforma-se a cada momento em contato com o ambiente, e modifica o ambiente a cada momento a sua dança (Pereira, 2021, p. 34).

Durante as Entrevistas Narrativas as falas dos estudantes sobre as vivências da improvisação em dança nos níveis altos, adquiriram uma tônica de liberdade do corpo, corroborando com as pesquisas com dançarinos da improvisação realizada por Busaid (2013, p. 99) onde “ênfatisa na liberdade da composição e na criatividade na improvisação (...) como possibilidade de autonomia e expressão singular”.

A fala da estudante Amarilis registra que a improvisação “não tem essa rigidez” e que criou movimentos que a “fez se sentir livre”; já a fala da estudante Verbena mostra que ela percebeu “sentir seu corpo sem limites para criação”, apreendendo que pode ter “um corpo muito mais livre para aproveitar a dança”. Façamos a leitura:

Eu aproveitei muito essas aulas de dança com improvisação. Foi uma oportunidade de trabalhar movimentos que não costumo fazer no balé porque são mais rígidos. Na improvisação não tem essa rigidez e eu consegui trabalhar mais minha criatividade. Criar movimentos que me fez sentir livre. Foi realmente uma experiência libertadora (Amarilis, em Entrevista Narrativa).

Uma coisa incrível que eu percebi na improvisação, é sentir meu corpo sem limites para criação de movimentos na dança. Devido a improvisação ser uma dança que não é marcada, mecanizado, não tem uma rigidez na coreografia, a gente pode ter um corpo muito mais livre para aproveitar a dança (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Para Foucault (2006), a ideia de liberdade assim como autonomia, são condições necessárias da ética, que constroem uma postura frente ao poder. Diante disso, o autor desenvolve um conjunto de práticas onde o indivíduo estabelece a si mesmo a fim de constituir-se segundo um caráter que escolhe de forma livre a fim de conferir à existência de si, para um “cuidar de si”.

Entendemos, que a improvisação contribui para uma valorização às diferentes corporeidades, onde os corpos cotidianos vão romper com o ideal ético e estético do corpo em dança, através de uma poética de criação, e dando origem a uma estética própria aglutinando os corpos em uma dança de liberdade.

A conquista de liberdade, a estética e o “cuidado de si”, nos termos de Foucault, contribuem para a construção de uma autonomia, autorrespeito e respeito aos outros, além das questões da resistência as estruturas de poder, sendo as Artes e a própria dança um desses aporte de resistência.

A sensação da liberdade criadora significa liberdade estética e composicional, mediante os corpos criadores em dança na improvisação. Tal questão que se refere ao processo composicional se faz presente também na fala do estudante Jacinto, quando diz que seu “corpo se relaciona muito bem com a dança improvisação” e que conseguiu “sentir uma liberdade “em seu corpo. A fala de Hibisco diz que ele “gosta de criar de forma livre no corpo” e que vê “a dança improvisada” como o “sentir” de cada um.

Leiamos os estudantes:

Eu acho que meu corpo se relaciona muito com a dança improvisação porque eu consegui sentir uma liberdade no meu corpo. E ligadura. Na improvisação eu descobri uma maneira muito própria de me expandir, de criar algo mais meu na dança. Acho que é isso. Na maioria das aulas eu me sentia dessa forma, um aprendizado e uma descoberta do que o meu corpo livre (Jacinto, em Entrevista Narrativa).

Para quem gosta de criar de forma livre no corpo a improvisação em dança é perfeita porque eu entendi que não tem nada de certo e errado, cada corpo tem seu jeito de livre de movimentar de acordo com o que já aprendeu, com o que já tem costume de fazer. Isso é individual. E cada um faz do seu jeito ser bonito. A dança ela é uma arte, e a dança improvisada é o seu sentir, é você que cria, você não está copiando ninguém, é a sua arte ali se movimentando. E isso é importante ser respeitado, ser valorizado. Porque a gente tem corpos diferentes, cores diferentes, experiências e danças diferentes (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

Nas reverberações das falas juvenis que vivenciam as primeiras experiências com a improvisação em dança, destacamos um fazer-sentir-pensar que põe os corpos a exaltar uma criação livre. Esse sentir livre do corpo dançante ora se confunde com a liberdade do “ser corpo”, mas leva o sujeito em sua inteireza, a manifestar-se na criação da arte.

Para os estudantes, experienciar aulas de improvisação em dança é abordar a criação e o movimento no momento presente, embora a memória corporal dos sentimentos e das ideias estejam em conexões. Tal abertura ao campo exploratório do sentir-fazer-pensar, envolve as possibilidades das escolhas e entrelaça relações a interpessoais esse movimento dançante. Que também expõe as singularidades dos sujeitos.

Os corpos se permitem infinitas possibilidades (contatos, relações, percepções e imaginário), e isso significa respeito aos processos individuais, que se relacionam com coletivos e suas histórias, suas formas autônomas de percepção, suas formas singulares de expressar-se livremente, onde essa liberdade concatena com visões de mundo.

Na dança, o corpo vibra como as cordas de um violino. Aquilo que o faz movimentar-se é os sons de uma música, as palavras de um poema, as vibrações de um sentimento, as leis rítmicas, de um pensamento, ou o fluxo de uma energia cósmica. Com ou sem estímulo exterior, o indivíduo envolve-se em dança totalmente, com toda multiplicidade do seu ser (...). O essencial na dança não é um objetivo, um resultado, mas a própria vivência no momento do seu acontecimento. O resultado só ganha sentido quando relacionado à intensidade da vivência (Pereira, 2021, p. 34).

Pelos relatos analisados e pelas construções teóricas relacionadas a eles, nota-se que podemos assinalar as multiplicidades das dimensões do ser em pauta na dança e o valor em si que tem o próprio processo criador, ainda que não tenha uma resultante imediata chamada produto artístico. Não devemos dicotomizar o valor do processo em detrimento do produto artístico, mas aqui se observa o processo de criar como já ele em si uma espécie de história prévia da preparação da produção artística final. Devemos construir este conceito de história no sentido que ora falamos. Pode não haver um produto artístico com uma mostra a uma plateia, mas o próprio construto da criação incorpora-se ao repertório artístico do sujeito singular e do coletivo, daí que estamos a chamar esse construto de **história prévia**. É um tipo de produto que se incorpora a história pessoal e coletiva dos sujeitos, em seu imaginário, em seu repertório e em seu saber múltiplo.

Espelhando e improvisando

Em outro momento ocorreu a proposta da dança improvisação com espelhamento. A vivência é dada a partir da observação do outro.

Inicialmente colocamos uma música e propomos aos jovens que percorressem pelo espaço da sala criando movimentos em dançam. Após alguns minutos a professora entra com intervenções como: percorrer pelo espaço de forma mais rápida, rapidíssima, correndo, desacelerando, lento, lentíssimo, pausa, volta a caminhar, salta, passagem pelo nível baixo e retoma ao nível alto, giro no próprio eixo, caminhar de forma lateral, para direita, para esquerda, caminhar na ponta do

pé, entre outras. Diante disso, os corpos dos estudantes foram fluindo no espaço. Em determinado momento foi feita outra intervenção pedindo uma pausa e que fixassem nesse local, em seguida a orientação era direcionar o olhar para o outro objetivando formar duplas.

Ao ficarem de frente (perto ou longe), as duplas iniciaram as improvisações. As criações em seus corpos foram surgindo pela contaminação a partir da observação do movimento do outro. Uma fluência no diálogo corporal se evidenciou, ora os corpos se entendem, ora um descompasso, um desencadeador de movimentos. Sendo desenvolvido a capacidade de adaptação e sensibilidade de percepção, capacidade inventiva e artística, consciência corporal, valências físicas como agilidade, coordenação motora (destreza), força e flexibilidade.

Nas imagens da figura 11 e figura 12 apresentamos momentos de improvisação da dança com espelhamento.

Figura 11- Fotografia dos dançantes experienciando o espelhamento na improvisação em dupla



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 12- Fotografia dos dançantes ampliando os movimentos do espelhamento na improvisação em dupla



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Nas entrevistas narrativa, identificamos uma compreensão de comunicação dos corpos na vivência do espelhamento, mas aqui devemos dizer que o espelhamento produz não só uma visão do outro com relação a si mesmo na criação em dança, mas uma consciência da refração produzida nessa improvisação. Por refração passo a conceituar o *excedente* ou o que fica *entre* o que eu seria mera cópia e o a mais que os sujeitos criam e nós chamamos de refração. O *entre* neste sentido é a própria essência criação, vista como a margem que o espelhamento produz na improvisação que se pensava cópia, mas que é o quanto o que o sujeito refrata.

A estudante Amarilis disse que sentiu “trabalhar a percepção do outro” para a construção de uma “dança juntos”. Observemos:

A improvisação do espelhamento ajudou muito a aprender a observar o outro. A gente tinha que ficar alerta nas mudanças dos movimentos da outra pessoa porque eram inesperadas. Acho que deu para trabalhar a percepção do outro. Foi uma improvisação que a gente ia construindo uma dança juntos (Amarilis, em Entrevista Narrativa).

Podemos observar três aspectos: o estado de alerta dos sujeitos que criam no próprio processo de improvisação; a percepção do outro e a capacidade de operar

composicionalmente a partir desses estados, quando o corpo está em dança. Continuemos:

Ah! A aula de improvisação em dupla que a gente tinha que ficar de longe espelhando o movimento um do outro, foi uma das aulas que mais gostei. Porque foi uma aula de total atenção no movimento do outro. A gente se comunicava e interagía com o corpo de longe, ia se entendendo perto e a dança acontecendo. Eu me surpreendi.

No início foi difícil se conectar pelo movimento, mas quando a gente pensava que estava tudo errado, a gente viu que o errado também estava certo, ou encaminhava para algo novo, porque faz parte da improvisação em dança incrementar nossas criações, ampliar nosso repertório (Hibisco, em Entrevistas Narrativas).

A noção de repertório aqui se refaz. Lembramos que o balé clássico que tem um repertório de movimentos, pausas, passos, com uma biomecânica altamente codificada. Também a capoeira de angola tem movimentos altamente codificados por mais de quatro séculos em que escravizou negros no Brasil. Ambos os registros de saberes possuem infintas combinações, sendo acervos riquíssimos, como o Kathakali indiano e o Kabuki japonês.

Na criação com improvisação em dança, os dançantes-atores (essa construção atualmente tem permanecido unida) inauguram seus repertórios, onde o “errado passa a ser hipótese primeira de trabalho que deriva em outras para a construção de novos repertórios de ações, movimentos, gestos e pausas. Devemos ressaltar aqui que ninguém cria no vazio, portanto os estudantes devem ter a todo tempo um acervo de produtos estéticos (fílmicos, vídeos, espetáculos presenciais...), de maneira que mesmo que inconscientemente o sujeito lida com referência. Evidentemente também parte do direcionamento do professor de dança a necessidade de criticizar produtos midiáticos, que podem aviltar a genericidade (gênero e etnia, formando um construto único), conceituado por Bezerra (2021), e outras situações em que se desumaniza a imagem do outro.

Contato Improvisação

Dentro das investigações com a dança improvisação trouxemos a experimentação do Contato Improvisação que foi desenvolvido pelo dançarino e coreógrafo Steve Paxton, em 1972.

O Contato Improvisação trata-se de uma forma de dança que envolve contato físico dos corpos, dois ou mais, em movimento que dialogam a partir da manipulação desses contatos em relação ao peso, reflexos, impulsos e leis físicas que regem o movimento, como a inércia e gravidade. A criação/processo nessa dança se desenvolve em tempo real a partir do contato desses corpos, um diálogo de ação e reação inerente aos corpos que transitam no espaço em todos os níveis. Nessa prática várias habilidades são recrutadas, como: percepções, reflexos, equilíbrios e desequilíbrio, deslizamentos, agachamentos, rolamentos, carregar, quedas, deslocamentos, ceder, puxar, empurrar, girar, pular, fluir, entre outros. O objetivo é que os corpos envolvidos potencializem essas ações em um fluxo de comunicação e compartilhamento.

Ao vivenciar o contato improvisação a estudante Begônia relatou que devido ao “contato físico muito intenso” conseguindo nas improvisações desenvolver “confiança no corpo um do outro”, que com pessoas mais expansivas conseguiu “arriscar mais nos movimentos”. Enquanto que Girassol, disse que ao se “conectar com várias pessoas” sentiu que sua dança ia “se adaptando ao outro corpo”, e com “algumas pessoas tinha que ceder mais” durante a improvisação. Observemos as falas das estudantes:

Posso dizer, que senti uma troca durante o Contato Improvisação. Senti uma sensação de confiança, porque existe um contato físico muito intenso que precisamos confiar um no corpo do outro (...). Com algumas pessoas que são mais expansivas a gente consegue arriscar mais nos movimentos, quando a pessoa é mais inibida a gente arrisca o movimento, mas às vezes não acontece(...). E nessa conexão dos corpos se constroem a dança (Begônia, em Entrevista Narrativa).

Durante o contato improvisação eu me conectei com várias pessoas, todas eu senti que minha dança ia modificando, na verdade se adaptando ao outro corpo. São movimentações deferente, e isso é normal porque as pessoas são diferentes, algumas tem mais habilidades outras não. Com algumas pessoas a gente tinha que ceder mais, outros a gente tinha que comandar mais pra acontecer a dança (Girassol, em Entrevista Narrativa).

Percebemos que ao desenvolverem suas criações com o Contato Improvisação, existe nos corpos uma vontade de criação que ao mesmo tempo que exige confiança, tenta passar essa confiança, deixando os corpos disponíveis às modificações, cedendo, modificando, conduzindo ou sendo conduzido quando necessário, que vão remodelando o seus fazeres. Esse colocar para criar junto ao outro, ou aos outros, mexe no corpo com suas questões organizativas.

De acordo com Erving Goffman (2009), ao estarmos em meio a outras pessoas, desenvolvendo alguma dinâmica promissora fundamentada, primariamente, na confiança mútua. Surge um anseio por manter essa conexão e trocar informações, visando preservar a harmonia do relacionamento e gerenciar as percepções transmitidas ao outro.

Dessa forma, no que diz respeito a fala dos estudantes que se relacionam durante a vivência do Contato Improvisação, os dançantes se percebem, numa perspectiva de conhecer e ser reconhecido, são capazes de assumir um papel ativo diante de situação, e ponderar a ponto de ceder de forma compreensiva em benefício do outro. Situações relevantes diante da experiência em dança e diante do aspecto social. Mostrando que “a construção do corpo não pode ser vista apenas como corpo individual que eu construo, mas se trata de um corpo que eu construo, sob o olhar do outro e para que eu possa ser olhado por este” (Dantas, 1999, p. 32).

As figuras 13, 14 e 15 apresentam imagens dos momentos do Contato Improvisação vivenciado com/pelos estudantes.

Figura 13- Fotografia dos dançantes vivenciando o Contato Improvisação em dupla



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 14- Fotografia dos estudantes ampliando movimentações com Contato Improvisação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 15- Fotografia dos dançantes vivenciando o Contato Improvisação em trios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Percebemos que ao desenvolverem suas criações com o Contato Improvisação, existe nos corpos uma vontade de criação que ao mesmo tempo que exige confiança, tenta passar essa confiança, deixando os corpos disponíveis às modificações, cedendo, modificando, conduzindo ou sendo conduzido quando necessário, que vão remodelando o seus fazeres. Esse colocar para criar junto ao outro, ou aos outros, mexe no corpo com suas questões organizativas que passam por “negociações com diversas camadas das consciências, ou mais inconscientemente cociente possível (...) o improvisador vai moldando uma consistência sutil, plástica, adaptável, rica em recursos e nuances” (Harispe, 2014, p.53-54).

Um alto estado de atenção acompanha a tarefa das escolhas. Posicionar a mente-percepção em camadas de consciência/inconsciência, controle e desorientação, ressoar com os estímulos reentrantes, orientar as futuras direções durante o improviso comporta uma ética, certa “disciplina”. [...] A execução das escolhas envolve uma responsabilidade referida à manutenção do estado de atenção-base: a ética do improviso, pois, se desenvolve sobre a lógica da escuta (Harispe, 2014, p. 55).

Na entrevista narrativa o estudante Anêmona trouxe uma percepção sobre a vivência no Contato Improvisação, ele disse que precisava “entender o limite do corpo outro” e que “seu corpo tinha que ficar em estado de alerta” quando se trata do movimento que a outra pessoa “vai arriscar fazer”. Leiamos Narciso:

No Contato Improvisação eu precisava entender o limite do corpo do outro (...) no sentido de possibilidade de movimento. Tanto você vai entendendo o limite do corpo do outro e também entendendo o limite do seu corpo. Eu também senti que meu corpo tinha que ficar em estado de alerta, para perceber o que a outra pessoa está querendo, qual o movimento ela vai arriscar fazer (Anêmona, em Entrevista Narrativa).

Nota-se que ao estabelecer uma relação do corpo no Contato Improvisação essa troca apresenta-se como situações de tentativas, um arriscar por não saber a resposta do corpo do outro e nem a sua reação ao que vai vir. E nesse cenário de criação a questão não é resolver o problema, a questão da improvisação está para criar tensões nesse processo. E ao tomar uma decisão ocorre uma mudança, ou transformação. Ou seja, a escolha implica em acatar um algo e excluir outras possibilidades nessa relação do movimento entre os dançantes que improvisam. A tomada de decisão também é uma questão estética do que a composição dos dançantes pode vir a se fazer.

Em seus estudos sobre improvisação, Verônica Pimenta (2021) trouxe o *ethos* de Foucault (2004, *apud*, Pimenta, 2021, p. 49) para incorporar as maneiras

de ser e de agir socialmente, de maneira que as ações individuais sejam moldadas considerando também a interação com os outros indivíduos. Dessa forma, o *ethos* também vai incorporar hábitos vivenciados nas práticas corporais. “Consideremos que o desapego a formas inventadas se expressa como parte do *ethos* improvisador em dança contemporânea” (Muniz, 2005 *apud* Pimenta 2021, p. 49).

Entendemos que o Contato Improvisação invoca o *ethos* de Foucault, um *ethos* da improvisação, enquanto composição artística e inventiva com permeabilidade a transformações poéticas, a partir de práticas não concentradas em si, aberta a instabilidades e a procedimentos colaborativos.

Assim, a improvisação em dança desenvolve posturas não problematizadoras diante das situações compositivas coletivas, a criação com outro está no trato de ceder, de flexibilizar diante do outro, uma perspectiva de desconstrução de hábitos, e principalmente em respeitar as posições do outro durante os processos criativos. Dessa forma, existe um consenso que permeia o Contato Improvisação que esta seja “uma dança que pretende ser mais acessível e democrática possível, e os processos de ensino-aprendizagem norteiam por essa premissa” (Krischke, 2012, p. 31 *apud* Pimenta, 2021, p. 50).

O contato improvisação em dança caminha para uma aprendizagem onde os alunos percebem nos diálogos corporais que se deve ter resiliência para a dança acontecer, assim como nas relações da vida também ela também é necessária. Tem momentos na convivência humana que é necessário escutar mais o outro, entender a necessidade do outro, ceder se necessário para as relações humanas fluírem.

A dançante Lavanda fala que ao fazer o contato improvisação com o estudante Narciso seus corpos “conseguiram se comunicar”, além de sentirem-se “contaminados um pelo movimento do outro”. Leiamos:

Bom, teve uma aula que eu achei sensacional e sempre lembro. Era aquela para a gente ficar improvisando em dupla, fazendo contato improvisação. A gente tinha que ficar se movimentando junto, percebendo o toque, criando movimentos de ceder, empurrar, entrelaçar os corpos. Fiz dupla com o Narciso e deu uma super química, nossos corpos conseguiram se comunicar, se contaminar pelo movimento um do outro. Lembro que a música parou e agente ainda estava improvisando, aí a professora disse para continuar e nós continuamos sem música. Foi intenso! Bem exaustivo! (Lavanda, em Entrevista Narrativa).

O silêncio como pausa em música e em dança é um elemento que pode significar na criação uma parada significativa que vai ou não derivar para outra criação ceno-poética dançante. Sem detalhar ainda nossas consignas de contato

improviso, devemos observar agora um tipo de derivação da improvisação que precede pose, nome dado a uma pausa provisória do artista em seu processo composicional. Vejamos um exemplo de Zuziane Mar (2018, p. 24), inspirado em Klaus Viana. Assim é que: “além de improvisar para chegar a uma pose, o participante tinha que imprimir uma emoção ao ver seu parceiro, e ao sair da pose, o seu parceiro tinha que ir a busca de outro local no espaço da sala, e ficando em outra pose”. A ideia de produzir uma emoção de uma forma muito incisiva, pode ser questionada, mas aqui tratamos de perceber uma maneira de experimentar e investigar as próprias movimentações que se dão na relação com o outro.

Importa sublinhar aqui, que para além das experimentações consigo e com o outro nas criações composicionais em dança estamos a experienciar elementos de um imaginário utópico junto às juventudes e sua diversidade.

Afirmamos nesta nossa análise de interações na dança improvisação que estamos, em termos de processo composicional, muito mais próximos de estarmos trabalhando com a noção de desvelamento ou desconstruções maquínicas (marcas da sujeição social e das estereotipias), do que estamos mais desconstruindo do que adicionando passos. Assim, é que mesmo que se chegue à noção de pose na verdade estamos fugindo dos movimentos rígidos do balé clássico e da cultura regional. Ressaltamos aqui, que importam muito o balé e as danças folclóricas, regionais, desde que essas referências não excluam as possibilidades de acesso a outras. A noção de pose e de pausa, usada no contato improvisação, vai ampliar a noção de passos em dança como algo fixo e imutável. Torna-se importante também chegar a um ponto em que a cultura da escola se aproxime a cultura do lugar com sua diversidade.

A última proposta do contato improvisação ocorreu com a professora/pesquisadora junto na performance com os discentes. Inicialmente a improvisação aconteceu de forma individual, depois caminhava para criação em duplas, depois trios até formar um grupo com todos improvisadores juntos em contato improvisação.

Sobre a vivência do conto improvisação em grupo:

Acho que aula com contato improvisação que a gente dançou a música “triste, louca ou má”, foi o dia da melhor improvisação. Eu acho que muitas coisas ajudaram para tudo ficar bonito. A música, a professora dançar junto que fez todo mundo se empolgar para fazer a improvisação (...) A gente se envolveu com a música e fez os movimentos fluírem melhor. Muitas vezes eu olhava para a professora para me inspirar nos movimentos (...) A parte

final com todos juntos no contato improvisação com todos construindo movimento sem sair de perto. Foi bonito! (Espora, em Entrevista Narrativa).

O lugar do da improvisação em nossas aulas também surge como um lugar de comprometimento, onde o aprende-ensinar e o afeto estão juntos. Onde a docente aqui desenvolve junto aos discentes confiança e afinidades para além do mover. Aqui, construímos um lugar de cuidado, respeito, compreensão e muito diálogo a medida que nos envolvemos com as propostas de contato improvisação (Diário de Campo).

Figura 16- Fotografia dos estudantes vivenciando o contato improvisação em grupo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Alguns momentos da aula participei dançando com os estudantes. E isso me fez perceber que o fazer junto provocava um maior estímulo aos dançantes, tanto na participação quanto na criação dos movimentos. Esse fazer junto me possibilitava transitar dialogando com vários estudantes e isso os provocava positivamente fazendo permitir mais diálogos corporais, com maior diversidade na sala. No final percebia a sensação do grupo ao observar os olhares se cruzando e os sorrisos nos lábios surgindo naturalmente. Eu conseguia traduzir esses momentos como se dissessem dentro das suas cabecinhas: “Nossa! Nós fizemos! Conseguimos! E eu sorridente e orgulhosa falei aos dançantes: “Gente, foi incrível! Vocês foram sensacionais! Aplausos!”. Tem desfecho melhor que esse? (Diário de campo).

2.2.2 Os objetos técnico mutante

Observava Peretta (2019, p.378) que “a dança encontra a educação, além das possíveis abordagens psicológicas, estéticas, poéticas, terapêuticas ou motoras”, em seu valor como conhecimento em si mesmo, complexo, construindo uma área de saber que se relaciona com outras, atravessa-as e, dessa forma, é que “traz consigo um forte potencial crítico e formativo, dando origem a formas sutis de contestação e resistência social.”

Para essa investigação vimos dizendo que importa pensar em ampliar o diálogo entre a improvisação na Dança e a Educação Física, buscando proposições dançantes que se relacionam com os blocos de conteúdos da educação física. Traz-se, assim, conteúdos de atividades rítmicas e expressivas, dentre outras modalidades, que se inclui na dança, dentre estas, jogos que remetem ao caráter lúdico e criativo, além da ginástica rítmica.

Os “aparelhos” de ginástica da rítmica (arco e fita) que aqui chamamos apenas de objetos, foram incorporados para compor as criações, e não serão empregados com caráter tecnicista e sim fazendo parte das criações em Dança.

É de grande relevância destacar que o processo de ensino e aprendizagem da arte na escola deve incorporar o trabalho da criação e imaginação, que como vimos de frisar, estão atreladas à cognição, à percepção, ao tocar, ao sentir e outras formas modais dessa natureza, que chama múltiplas dimensões do sujeito.

Dessa forma, acreditamos que as proposições em Dança ao dialogar com as demandas dos estudantes criam na sala de dança um espaço livre de criação e imagética, onde a expressão do corpo cria e/ou recria histórias, protagonismos, desejos e habitações do ser que dança em sonhos, erráticos, ora rarefeitos.

Pensar arte é uma instância do imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. (Pimentel, 2013, p.99).

Vê-se, acima, que lidar com a imaginação não é encontrar casualmente um companheiro, mas dar um espaço a ele na sua vida; considerar, pois, o trabalho em arte da Dança, na instância do imaginativo como um fundamento do trabalho criador.

E é na tensão entre as imagens e as metáforas do sujeito, tentando alguma inteligibilidade, que se cria.

Jogando e preparando os corpos para criações

Existem vários caminhos metodológicos que possibilitam os corpos aprenderem, se constituírem sujeitos da/na e com a arte da criação em Dança. Pensamos em uma proposta com jogos que são constituídas de movimentos, ritmos, fluidez, frequência, percepção, precisão, responsividade, atenção, entre outros, que funcionam como uma preparação para o corpo e suas imaginações.

Sem ser restritivas, as ideações e os elementos propositivos, pretende-se que sejam inspirações para produções inventivas e criações posteriormente inclusas na improvisação em Dança. Já que entendemos que a dança trabalha a multidimensionalidade do sujeito e no enlace com a educação física prepara esse corpo para a dança, na improvisação prioritariamente. Nesse construto se inscreve a forma de conhecê-lo (ao corpo) e jogara com ele dramática e ludicamente.

Os jogos são conteúdos que possibilitam um processo educacional criativo, lúdico e inventivo, podendo suas proposituras e os acordos serem estabelecidos previamente ou ajustados no próprio processo da vivência; é possível derivarem em outros em variadas vertentes de possibilidades. E já de antemão devemos reafirmar, com referência em Luckesi (2002, p. 24), conforme indicaremos reiteradamente, que “atividade lúdica” evoca seu acento na experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia.

Caillois (1990 *apud* Farias, 2011) afirma que o jogo pode ser pensado como atividade lúdica nessa acepção, também, de vincular-se à preparação do corpo, como um conjunto de atividades que atende os movimentos que traduzem desejo e anseios humanos, sendo campo de estudo amplo. Abarca a história, sociologia, filosofia, pedagogia, mitos, dramaturgia, literatura, dentre outras áreas, de maneira que as transversalizam.

As possibilidades imaginativas dos jogos podem ser consideradas uma construção culturalmente rica, mas que traz a marca de traços culturais vivos, alguns perversos (como os cavalinhos com crianças escravizadas embaixo e as ricas em cima), mas há jogos mais promissores que fazem a festa da igualdade humana.

É importante lembrar que muitos elementos que compõem a Arte estão próximo ao aspecto que caracteriza o jogo, pois traz a possibilidade de um experimento, e como observa Ramos (2017) e que tem atributo tanto coletivo como individual. No jogo da improvisação, o ato de improvisar em Dança pede o que pode

o corpo dizer e que o corpo se coloque em relação ao outro, a objetos e a construções imaginárias.

Os jogos dizem muito dos sujeitos que habitam as situações brincantes. Essa afirmação dialoga muito com as primeiras aulas com as experimentações de Dança improvisação nos níveis de Laban, a dança improvisação com espelhamento e o contato improvisação, onde as movimentações das improvisações diziam muito o que já habitavam nos dançantes.

Kellermann (2012) em sua pesquisa com dança na escola articulou um processo que chamou jogo/dança. Um processo onde entrelaça-se memórias corporais a partir das vivências cotidianas dos estudantes (quando crianças, por exemplo), com os movimentos labanianos em sua base, que proporcionou aos estudantes caminhos para o teatro de objetos.

Esse jogo/dança assim nomeado por Kellermann (201) serve-nos de diálogo com o que experimentamos como preparação para o corpo e, a seguir, as performances com as juventudes. Tal como aconteceu com a autora:

Os laboratórios com os exercícios de Laban levaram-nas a perceber corpos, comportamentos das pessoas não apenas nas atividades durante as aulas, mas também quando estavam fora da escola. Assim passaram a se interessar pelo movimento de seu cachorro, passaram a observar como respiravam seus gatinhos e como iam desmanchando quando queriam descansar. Falavam-me das observações que faziam de suas amigas, modo de andar, de sacudir os braços, bem como passaram a observar como seu pai falava, como sentava sua mãe. Tudo passou a ser motivo para associarem às aulas, ou a algum exercício solicitado (Kellermann, 2012, p.41).

Pensando nas memórias corporais dos nossos estudantes e em uma maneira de relacionar objetos, que tem uma relação com o corpo e seu prolongamento, nas aulas de Educação Física e Dança, possuem lugar nas criações de cada um. As vivências que trouxemos, pois, trabalham jogos como “atividades lúdicas” e preparação do corpo, de modo a atuar-se imaginariamente nas futuras criações na dança improvisação.

É que cada objeto proporciona camadas de significações, que são utilizadas nos jogos de maneira a entrar-se em um domínio brincante e imaginado.

Nos jogos que propomos com os estudantes, além de um desejo de que eles incorporassem uma aprendizagem inventiva em dança improvisação - por uma via inicial mais lúdica -, pensamos que poderiam atuar de forma a estimular dramaticidade e imaginação a partir das formas e situações sugeridas pelos objetos e atividades lúdicas. Assim sendo, incorpora-se ao jogo “o risco de descobrir a cada

solicitação suas potencialidades de respostas, sua prontidão. Isto implica não homogeneizar, não dissimular as diferenças e sim de experimentá-las nos diálogos das complexidades dos sujeitos” (Lobato, 2011, p.03). E completa: “A sabedoria consiste menos no acúmulo de significações ensinadas e mais na capacidade de negá-las para produzir novos conhecimentos com base nas próprias vivências” (*Ibid.*, 2011, p. 03).

A primeira proposta de jogo (apresentada nas figuras 17 e 18) ocorreu com o objeto balão. Os estudantes dispostos em um círculo tinham que se movimentar em grupo seguindo o ritmo da música, sem perder o contato com o balão, e ainda seguir de acordo com as intervenções que íamos nortear, como: mudar a direção (direita ou esquerda), em determinados momentos se desfazer do balão e pegar o balão do colega ao lado, entre outras, sempre todos juntos.

Nas entrevistas narrativas o jogo com o balão se apresentou como um momento que trazia a variável de identidades culturais presente.

Também, o aspecto de diversão popular, e de compreensão da preparação para a improvisação estava indiciando que eles iam se apropriando de si mesmos e de sua autonomia brincante.

O estudante Hibisco diz que achou “bastante divertido e lembrou a infância, de memória” (“a imagem do balão me lembra logo a infância e festas infantis”); destacou também que a “atenção no movimento das pessoas” foi vivência do olhar e gesto em comum; e ainda citou o “manter o ritmo e a relação com o balão” como um desafio.

Parece ser percebido que na “hora da improvisação” tudo isso pode ser “usado para criar” e, pois, que a não rigidez leva a um estado de prontidão mais liberto.

A imagem do balão me lembra logo a infância e festas infantis. Achei bastante divertido o jogo com o balão em círculo. A gente tinha que ter atenção no movimento das pessoas, e ainda manter o ritmo e a relação com o balão. Um desafio enorme quando feito com grande grupo porque a gente responde aos estímulos de forma diferente e aí uma maior chance de atrapalhar. Eu percebi que na hora da improvisação a gente usa tudo isso a nosso favor de criar (Hibisco, em Entrevista narrativa).

Ainda nas respostas das entrevistas narrativas, a dançante Lavanda percebeu que “trabalhar ritmo” e dar “atenção no corpo do outro, como a si”, importa (eu vi uma ligação muito grande do balão com a minha infância, quando brincava com outras crianças); e disse ser dois elementos “importantes na hora da improvisação”.

Figura 17- fotografia dos estudantes no jogo com balão



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 18- fotografia dos estudantes no jogo de ritmo com balão



Fonte: Acervo da pesquisadora

Lavanda ainda observa o caráter lúdico do jogo. Tanto Hibisco quanto Lavanda identificaram o balão como uma lembrança de suas “infâncias”, o que nos leva a considerar esse liame cultural importante para o pertencimento ao grupo. Leiamos:

Eu vi uma ligação muito grande do balão com a minha infância, quando brincava com outras crianças (...) o jogo com o balão foi um jogo para trabalhar o ritmo, mas também a tensão no corpo do outro, que são duas coisas importantes na hora da improvisação. Também achei importante como momento lúdico (Lavanda, em Roda de Conversa).

O jogo no campo das artes ganha um papel relevante, ao incorporar ao corpo muitas possibilidades da vivência que compõem a memória. Os participantes se colocam em acordos, estabelecem regras e movimentações que caminhem para a liberação dos movimentos, sejam esses uma preparação corporal, ou um esteio para o processo de criação, parte até de um projeto social no campo educacional.

Assim, ao observarmos as falas dos estudantes percebemos que as vivências práticas com jogos são vividas corporalmente em um contexto de pertencimentos culturais, que pudemos mais adiante explorar com mais elementos e temporalidades voltadas para isso.

Os estudantes percebem em seus elementos que estão a configurar jogo e improvisação. Além do objeto utilizado, como por exemplo, o balão, ter adquirido o caráter lúdico, afetivo e inventivo, ter tomado outras acepções, na proposta que foi de partida abraçada como preparação corporal, mas que saía para a criação em dança improvisação. E, se “o jogo aparece como uma atividade espontânea” (Caillois, 1990, p. 29), aqui nos aparece que ele desvenda modelos e práticas culturais, incorporadas ao imaginário das juventudes, e em um espaço crítico e criativo que seria libertador para nos “situarmos em campo de jogo imaginário” (vede fotos).

Em um segundo momento (apresentado nas figuras 19 e 20) ocorreu uma improvisação com o balão. A proposição iniciou com momento de criação individual com os estudantes improvisando com o balão, considerando os movimentos já inscritos em seus fazeres corporais. Em seguida entramos com intervenções, sem perder a relação com o objeto, como percorrer pelo espaço de forma rápida, rapidíssima, depois vai desacelerando, fica bem lento, lentíssimo, câmera lenta, pausa, sente a respiração e por aí vai.

Nessa etapa, nossa intenção era articular brincadeiras de infância, que podemos visualizar de memória, com os jogos que situavam os sujeitos jovens em novas situações criativas, em novos espaços, contiguidades, metonímias, metáforas e outras construções coletivas.

Figura 19- fotografia dos estudantes na dança improvisação com o balão



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 20- fotografia dos dançantes vivenciando improvisação com o balão



Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante a entrevista narrativa o jovem Jacinto trouxe uma reflexão sobre os corpos. O estudante diz ter achado interessante que a “criação dos corpos são individuais” a partir das “histórias diferentes” que esses corpos viveram.

Leiamos o que disse Jacinto:

Achei interessante como a imaginação e criação no corpo são individuais. Porque quando a gente estava improvisando com o balão e a professora orientava dando ideia de algum movimento, tipo “imaginem o braço flutuando pelo espaço junto com o balão”, a orientação era única, mas todos produziam movimentos diferentes. O que eu entendi disso? Eu entendi que nossos corpos viveram histórias diferentes, tem formas diferentes e se constituem de forma diferente. A relação com nosso corpo faz a gente criar na improvisação de forma diferente. (Jacinto, em Entrevista narrativa).

Segundo Isabel Marques (2009) os indivíduos compreendem seus corpos quando são capazes de saber como ele está, ou quando se interessam em saber como organizá-lo. O corpo olha para o próprio corpo e para o corpo do outro.

Assim, nesse processo de investigação do movimento com jogos e improvisação vemos que estes levam os estudantes a perceber seus corpos também a partir da observação do corpo do outro. Uma compreensão de corpo a partir de suas relações no âmbito de suas histórias também é desenvolvida a partir dessas consignas.

Ao olhar com seus corpos para outros, e também para os espaços que ocupam, que também se muda com ritmos e estimulações diversas, permite-se possibilidades inventivas novas, e de compreensão do que podem realizar, com suas potencialidades e limitações. Lúcia Lobato nos diz que será importante incitar os sujeitos brincantes ao maravilhamento e ao prazer de mudar as realidades. Com suas palavras:

É preciso incentivar no homem sua capacidade de inovar, criar e se surpreender consigo mesmo. Devemos fundar novas formas de sociabilidade e promover a aproximação das pessoas, impulsionar o maravilhamento do cotidiano e o desejo do extraordinário. É urgente um convite para descobrir o prazer do dia a dia criativo e acreditar que é possível construir um mundo sem hierarquias no qual todos os homens são iguais porque são diferentes (Lobato, 2011, p. 3).

Pensamos que, o jogo como uma prática lúdica e dramática, ao ser articulado com a improvisação tem-se a capacidade de suscitar a imaginação e novos caminhos estéticos, fornecendo elementos que enriquecem a expressividade artística, tornando nosso corpo uma oficina de criatividade.

Afinal, segundo Huizinga (2000) somos seres lúdicos, e a atividade lúdica como uma experiência de plenitude é algo que pode resultar numa ação, ou pausa, movimento ou quietude, silêncio ou sonoridades, fluidez e tensionamentos, equilíbrios precários e velocidades, ou seja, os momentos vivenciados nos jogos e teatro de objetos ocorrem e devem correr pela vontade de criar, e de jogar, provando que com isso “se jogamos e brincamos e temos consciência disso é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (*Ibid.*, 2000, p. 06).

Em contextos de dança contemporânea, é fundamental refletir e buscar metodologias que promovam o desenvolvimento da preparação corporal, visando formar indivíduos com corpos pensantes, sensíveis e inteligentes. A interação com o outro, a sensibilidade do toque e do abraço proporcionam um suporte essencial para

criadores, intérpretes e para qualquer pessoa disposta a explorar novas sensações e descobertas

Aqui lembremos do corpo lúdico, que é relevante pois está em todos nós, e assim se faz presente nesse momento contaminado através dos jogos em suas diversas formas de vivê-lo. Pois o corpo tem a capacidade de permitir ou restringir, de abrir ou fechar, de ampliar ou limitar as nuances dos relacionamentos, seja com os objetos de entretenimento e diversão, seja com as pessoas e lugares com os quais interagimos.

Figura 21-fotografia dos estudantes no jogo da amarelinha africana; 1º momento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Outro jogo que trouxemos como proposto lúdica para inspirar a criação em seu momento do fazer artístico, foi a amarelinha africana. Esta amarelinha teve seu desenho organizado com os arcos.

O jogo ocorreu com vários estudantes executando saltos dentro dos arcos no percurso da amarelinha, todos ao mesmo tempo, seguindo uma cadência de ritmo determinada pelo pulso de uma música. O jogo segue em uma progressão de saltos sem invadir o espaço do outro. Quando um erra não dá pra continuar, é uma atividade que precisa ser feita todos juntos (ver figuras 21, 22, 23 e 24).

Figura 22- fotografia dos estudantes no jogo da amarelinha africana; 2º momento



Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir das entrevistas narrativas algumas percepções do jogo foram relatadas como momento de diversão, retomando o caráter do lúdico. A estudante Margarida disse que o jogo disse ver aprendizagem como “um momento lúdico “como além de compreender a “relação com o corpo do outro”; Verbena disser ver como um “momento divertido e construtivo” onde “prepara o corpo para improvisação” e ainda “ajudou a perceber o outro” enquanto movimento. Observemos as falas:

Eu achei o jogo da amarelinha um momento lúdico que trazia a aprendizagem, principalmente em relação ao corpo e o espaço do outro em relação ao meu corpo e meu espaço. Acho que essas aulas mesclando a música, ritmo e o jogo deixam a aprendizagem da improvisação mais leve, dando mais motivação para que a gente se envolvesse (Margarida, em Entrevista narrativa).

As aulas com os jogos das amarelinhas com arcos foi um momento divertido e construtivo. Eu consegui entender como atividades preparam meu corpo deixando memórias para improvisar. E me ajudou a perceber o outro, dar atenção ao movimento do outro que está jogando no momento, mas que durante a improvisação perceber o corpo do outro também é importante (...) A gente conseguiu trabalhar ritmo e a coordenação motora (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Essa percepção do corpo do outro que surge durante a vivência do jogo, também é sentida nos momentos das criações artísticas com a improvisação em dança.

Dançar muda o que se vê e, com o passar do tempo, passa-se a ver com o corpo. Ver danças e sentir-se potencialmente (n)elas. Tendo a memória da experiência no corpo, a dança do outro é capaz de me dançar, sua dança está em mim. Com o passar do tempo, experimento ver o que está “fora” como uma imagem endógena. [...] Começo a compreender uma comunicação que não se dá por identificação, mas por contágio, afecção, arrebatamento, mais ou menos como o riso de uma pessoa é capaz de acender o riso. (Jacques, 2019, p. 135).

“A dança do outro me (co)move. Danças coabitando pessoas. “Dentro” e “fora” em plena aliança ou, justamente, a destreza de fundir por completo essas duas caríssimas categorias. Categorias nas quais o olhar foi envolvido de maneira específica pelo “projeto moderno”, diz-nos Jacques (2019, p. 136). O autor critica o olhar distante (diríamos que seria o olhar que “se coisifica, reifica, ou é coisificado, reificado”) e que este olhar à distância, que se torna objeto e ao outro, vai ser modificado, mediante a imagem, quando esta induz a tornar próximo o distante.

E é então que Renato Jacques (2019, p. 136) nos ensina, que “na relação entre “dentro” e “fora”, quando o olhar-dança se tornou mais um ver -dança – percebi que é possível dançar o olhar.” Sair, como se pode perceber, de uma posição de

quem assiste, comum ao olhar moderno, como ele nomeia, para a de quem atua e cria, no próprio ato de olhar.

Figura 23- fotografia dos estudantes no jogo da amarelinha; 1º momento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 24- fotografia dos estudantes no jogo da amarelinha; 2º momento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Das proposições dançantes com os objetos

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
 Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
 No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
 sol, de céu e de lua mais do que na escola.
 No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
 mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
 Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
 Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
 E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida
 no tronco das árvores só serve pra poesia.
 No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.
 Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,
 envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros.
 E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.
 Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
 porque fez amizade com muitas borboletas (Manoel de Barros).

Pensando no comportamento dos corpos dos estudantes e em uma maneira de relacionar objetos-corpo, e que tem uma relação com o corpo dançante, seguimos. Agora, principalmente, tem lugar maior a vivência em cada um na estimulação de serem atuantes e jogadores, como diz Viola Spolin (2001).

Para esse momento das criações propusemos uma inspiração a partir das vivências iniciais com improvisações atreladas aos jogos e brincadeiras, que tratamos por um tripé jogo-dança-improvisação. Assim, selecionamos parâmetros de atividades que se referem a improvisações e jogos, estes últimos na acepção de atividades lúdicas que lhes empresta Luckesi (2002). Nesse movimento, conduzimos experimentações em dança capazes de se descolarem de um sistema coreográfico muito marcado, aliado a outros modelos.

Lembremos que as movimentações iniciais com improvisação ajudaram a desenvolver uma reflexão dos estudantes não sobre a Dança em sentido restrito, mas inicialmente sobre o movimento. Havia consignas voltadas a respirações, a preenchimentos de espaços do corpo junto ao corpo do outro (encaixes), a usar o corpo na interação espaço/dança/espaço, juntando ritmos e andamentos, imagens internas e objetos técnicas, níveis e planos de atuação, dentre outras estimulações. O estímulo, sendo o corpo do outro, além do seu, ia compondo uma dramaturgia, sintética, curtinha, que era como se fosse uma gramática, um léxico que se ia construindo, sem as frases maiores ainda, mas seguindo nessa direção (ver figuras 25 e 26).

Figura 25- fotografia pequenos sintagmas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os exercícios de Laban nos inspiraram, como também os jogos, e nos levaram a estudar corpos em coletivos de sintagmas, frases corporais onde havia muitos atuantes, pois que eu não perdia de vista que estava na escola pública e que essa era para nós uma experiência estética e não somente corporal no sentido marcadamente biofísico.

Era possível agora escutarmos Harispe (2014, p. 117) “O sintagma, composto por uma série de programas gestuais interligados compõe uma forma de contiguidade que tem valor em si mesmo”.

A proposição dos objetos de cena para estimular jogos, vai tomando corpo como sistema de criação e improviso, tendo partido, reitera-se, dos planos de reflexão e ação de Laban. E se coaduna, essa proposta de uso de objetos em criação, com o teatro de objetos técnicos ou de formas animadas, que é diferente dos objetos cênicos. Vejamos em que contexto criador estamos se referindo a essas

diferenças e possibilidades, quando falamos em teatro de objetos em várias acepções.

Figura 26- fotografia do momento de improvisação com a fita de ginástica rítmica



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Na hora de improvisar, nossos corpos produziam movimentos diferentes, cada pessoa se relacionava com seu objeto do seu jeito, e também algumas pessoas fizeram trocas de objetos e usaram o contato improvisação (Violeta, em Entrevista Narrativa).

Lembramos que aqui buscamos apresentar as composições criativas de improvisação em dança, as quais devem partir da inspiração inicial e preparação feita através das atividades lúdicas e dos jogos propostos nas aulas anteriores. Na relação com o objeto técnico mutante, como se pode ler na fala de Violeta, a *dimensão interior coletiva*, de que falava Luckesi (2002, p. 70) está presente.

E podemos dizer que a dimensão interior coletiva representa uma experiência de eu-tu-nós, de comunidade, pois; experiência de valores e sentimentos de (con)viver, que comparecem também na consciência reflexiva dos estudantes.

E os processos compositivos chegaram em sua avalanche de asas alegres

Já observava Renata Roel (2014, p.18) que “cada processo compositivo demanda um tipo de organização desencadeante de uma configuração específica” e, nesse campo “destaca-se a autonomia do processo que promove diferenças e a continuidade dessa prática”. Assim é que os processos compositivos apresentam “processos, os quais possibilitam olhar tanto para os resultantes quanto para acontecimentos circunstanciais, que a composição se constituirá enquanto campo de testes do que emerge da experiência de um fazer que também é aprender”.

Destaca-se nesse “fazer aprendendo e aprender fazendo” de que fala Renata Roel, nós diríamos, se “criar se experimentando”, que nesses processos compositivos pode ocorrer o que Roel (2014, p.28) chama de “engendramento de diferenças e a problematização dos modos de continuidade desse fazer”.

É nesse sentido que Renata Roel (2001, p. 82), ao analisar as “soluções” artísticas dos processos compositivos, e, pois criativos, mostra que os dançarinos com seus “corpos-ideias” desenvolvem “habilidades móveis”, onde o ser “aprende sobre O QUE faz e COMO faz”. É nessa discussão que nos traz Tridapalli (2008, p. 440), quando diz que: “As soluções, desse modo, são resultadas de um exercício de articulação que precisa ser elaborado, construído e reconhecido pelo sujeito que investiga”, sendo, portanto, essa experimentação de propostas artísticas, uma “aproximação” do modo como o corpo organiza, sistematiza, em forma de uma resposta e avaliação dos percursos realizados em seus experimentos ao longo do processo investigativo”.

No aprender fazendo, as ideias-corpo que na criação articula sentimento e forma; a revisão, refletida, de todo o processo composicional, desde o preparo corporal, leva-nos a acreditar na interação educação física e dança. Tal questão que ora propomos significa que tanto nos exercícios de preparação do corpo, como nas criações, vividos nos seus experimentos, tem-se “modos de configuração” que se evidenciam “com brechas para rever o entendimento da própria composição”, e, portanto, para o sujeito re-olhar seu processo composicional como um todo, que

envolve também a preparação do corpo para dançar, daí a importância dessa interseção dança-educação física, que aqui vimos de propor como experiência de arte e de si.

É experimentando-se na dança que a pessoa revê seus movimentos acostutados, estereotipados, automatizados; re-escuta suas falas sobre si; percorre novamente suas visões de si e dos companheiros de dança. Estimula-se, assim a posicionar-se de outros lugares, reler situações, gestos e contextos, ficando em atenção para “, tentar diluir as ideias de fixação” e, ainda, tentar “buscar trabalhar com ideias que subvertam e desestabilizem posições pré-estabelecidas”. (Setenta, 2008, p.101).

A questão do “frescor”, que Harispe observa ser algo como o “estar prontos” e que em nosso fazer podemos dizer que de alguma forma envolve a ideia do trabalho com o corpo preparado para dançar. É recorrente essa questão, uma vez que afirma a singularidade da improvisação em tempo real, em seus limites e possibilidades.

É que: “A poética dos grupos pode se reconhecer segundo os distintos horizontes de busca que estes empreendem: o tipo de movimento, as premissas estéticas, as dinâmicas associadas aos processos de criação seriam alguns exemplos possíveis”, diz Harispe (2014, p.152), e nesse sentido importa inscrever nossas criações no campo do possível, segundo características do grupo, tempo, lugar, e outras circunstancialidade.

Por isso se deve levar em consideração a observação de Roel (2014, p.39) quando propõe, nesses termos em que se vivencia experimentações, que “é imprescindível pensar a investigação como propiciadora da criação e como fomentadora de um constante fazer testando e aprendendo”.

Realmente, eu me sentia aprendendo- ensinando, e entrei na dança, na criação em dança. Se havia de se buscar trabalhar com lugares do corpo desacostutados, e incômodos de equilíbrios, precários, também eu havia de me encontrar junto aos estudantes. Como eu disse, me investigava, porém, e pedia que cada um fosse pesquisador de si mesmo e dos outros com que contracenava e jogava lúdica e dramaticamente (Diário de Campo).

Lembrava de que sempre me inquietara o sentido da presença cênica. Façamos uma discussão breve sobre o assunto. Renato Jacques (2019) problematiza para nós o conceito de presença de palco ou presença cênica, contando-nos um caso interessante:

No caso da dança contemporânea, chama-me a atenção uma categoria em especial, a presença. Afinal, como uma pessoa pode “ter presença” ou, ainda, “ter uma presença x ou y”? Quer dizer, a pessoa já não está inteiramente lá? E o que, afinal, é “presença de palco”? Pois foi justamente essa pergunta que se fez a dançarina, professora, coreógrafa e cientista da dança, Karine Rathle. Em uma fala sua, de 2013, ela se pergunta, “por que nós olhamos dança?”. Ela pergunta à audiência, “quem aqui acredita que é possível adquirir presença de palco?” (Jacques, 2019, p.143).

E nesse tom de desconstruir alguns lugares que nos barram mais possibilidades de entendimento e questionamentos, Renato Jacques analisa mais o exemplo dado por Karine Rathle:

Ela conta que ouve comumente muitas pessoas a dizer, “é como talento, você tem ou não tem”. Mas o que é presença de palco? Para Rathle, a resposta é bem simples, presença de palco é o que nos faz não parar de olhar para uma pessoa dançando. É o que nos faz não pensar em qualquer outra coisa. Mas afinal, isso se pode adquirir e desenvolver? Foi o desafio a que ela se propôs: como desenvolver, enriquecer a presença de palco? Para demonstrar como ela o tem feito, Rathle nos apresenta, com a ajuda de uma dançarina, um pequeno trecho de seu experimento, no qual ela vai acrescentando “presença” a presença da dançarina. (Jacques, 2019, p.143).

A dançarina cujo trabalho acompanha a exemplificação dada por Karine Rathle, a partir de sucessivas intervenções, “vai exemplificando, de modo simples, como presenças podem ser intensificadas, agregadas, incrementadas” (Jacques, 2019, p.144). Também era patente que nós pensávamos, ainda que não disséssemos que o corpo preparado e o corpo em dança assumem uma presença outra que poderíamos chamar de espetacular, de espetáculo. Ainda que se ensaiasse e se dissesse que eram experimentações.

Tínhamos experimentado na criação essa ideia de fazer jogos de formas plurais, pois que é considero vital que: “O exercício de elaborar e reelaborar jeitos de fazer na e pela experiência”, impulsiona a pensar e experimentar “possibilidades e estratégias que fomentam a curiosidade e a reflexão crítica do artista” (Roel, 2014, p.3). E admite mais a autora que é assim que se pode pensar em processos compositivos como “um lugar aberto, onde não se objetiva fixar modelos em cada dança para exposição e nem mesmo estabilizar princípios organizativos que vão se dar sempre do mesmo modo” (*Ibdi*, p.3).

Figura 27- fotografia dos estudantes nas criações de dança improvisação com balão



Fonte: Acervo da pesquisadora

Calçando-se nesse propósito, vemos que na criação “estabelecem-se condições relacionais, sínteses resultantes e lógicas organizativas” que são constantemente revistas, ampliadas, investigadas.

Os estudantes fizeram momentos de composições em aulas diferentes. Aqui trago aulas das composições criativas na improvisação feita pelos estudantes. Em uma primeira etapa da improvisação os estudantes apresentaram suas investigações em dupla onde utilizaram o objeto balão para composição cênica (apresentada na figura 27, 28 e 29). Em uma segunda, os estudantes compuseram uma improvisação em grupos com o objeto arco (Figuras 30, 31 e 32). E em uma terceira propostas os estudantes compuseram uma improvisação primeiro individual,

com a fita em outros momentos a improvisação aconteceu em grupos, utilizando dois objetos, e depois em grupos com fitas e balões (figura 33) e outro grupo ficou com arcos e fitas (figura 34). Por fim aconteceram associações múltiplas de estudantes e objetos.

Figura 28- fotografia dos estudantes na improvisação /memórias da infância/cultura



Fonte: Acervo da pesquisadora

No improviso com o balão (e outros objetos) aconteceu de se operar com elementos para pensarmos as várias camadas de significações dos objetos, uma vez que eles eram utilizados em variados campos de significação- dramática, imagética e lúdica. Detalhemos algumas vias percorridas por essa elaboração em Dança.

Sem dúvida na improvisação com o balão as memórias de infância foram inspiração na minha dupla. A gente foi se movimentando inspirado em brincadeiras de infância com o balão, e eram várias. Mas eram sentidos e lugares e datas diferentes.

E outra coisa que ajudou muito foi a brincadeira com ritmo no início da aula, os nossos movimentos com balão também tiveram inspiração desse momento. Acho que tem memória e tem criação, tem coisa do ontem e tem coisa de agora, da hora da criação juntos. (Tulipa, em Entrevista narrativa).

A improvisação com o balão que fizemos em dupla foi bem diferente e difícil, no início, porque os movimentos às vezes travavam. Era a memória em falta, ou coisas que não se queria lembrar. De repente, a gente pensou em fazer os movimentos de improvisação inspirado no jogo de futebol, e deu certo. Acho que ficou bem criativo (Crisântemo, Entrevista narrativa).

Figura 29- Relação com o objeto técnico mutante, com outro e troca de objetos, com combinatória de possibilidades



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vimos acima que a dimensão coletiva da experiência está reiterando a questão individual de nova forma (as memórias possuem alguns traços culturais comuns, mas são singulares). É o que Luckesi (2002, p.70) tem chamado de “dimensão do nós”. Que envolve uma espécie de formação cultural (que os estudantes estão, no caso, chamando memórias), e que também é o interior dos indivíduos que se presentifica nelas.

Figura 30- fotografia do momento de improvisação com os arcos; grupo 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 31-fotografia do momento de improvisação com os arcos- grupo 2



Fonte: acervo da pesquisadora

Há uma espécie de superposição de temporalidades: eu ontem e eu hoje; e “nós” comunidade. Comum unidade.

Nas aulas de improvisação em dança sempre tinha muito da criação do corpo junto dos outros. E havia um si mesmo que olhava decanto do olho. Quando o usamos o balão na improvisação, teve duas coisas que inspiraram meus movimentos.

Primeiro, meus movimentos tinham muito das minhas brincadeiras de infância com o balão, e segundo também me inspirei nos movimentos dos jogos com o balão em eu me via hoje. Como sou. Como me movo. De repente eu decolava. Meus movimentos na improvisação de alguma forma saíram desses momentos. (Narciso, em Entrevista narrativa).

Comenta Dominicé (2006, p. 348) que “cada indivíduo desenha seu horizonte a partir das condições oferecidas em seu percurso, que em grande medida falam

dos ambientes que estamos a viver” e é segundo esse ponto de vista que “nos contextos menos favorecidos, o horizonte biográfico tende a se tornar mais trágico. Os adultos perdem esse recurso e avançam tasteando ao sabor dos meios disponíveis. Sua história se torna um percurso de sobrevivência”. Como disse o estudante: “a gente não ficava na memória, mudava o que era difícil.”

Quando eu olhei para o arco eu já pensei: Como vou usar na improvisação em dança?

Aí a professora trouxe objetos, e a gente começou a interagir com eles e entre nós mesmos. E passamos a nos lembrar, todos juntos, das maneiras de brincar com esse objeto. E do que a gente poderia mudar na nossa história brincante. Quer dizer, a gente não ficava na memória, mudava o que era difícil.

Depois na hora de improvisar sozinha meus movimentos foram passados para o presente.

Inspirados nessa vivência, eu criei uma relação com o arco testando várias possibilidades na improvisação. E aí era pura dança. (Begônia, em Roda de conversa).

Figura 32- fotografia da vivencia de improvisação com os arcos- grupo 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

A aula da fita para mim foi a mais surpreendente, porque mexeu com minhas memórias de infância, com a criatividade e expressividade. No primeiro contato com a fita eu aproveitei para entender a movimentação desse objeto. No momento da improvisação eu tentei explorar os movimentos da fita e do meu corpo me movimentando pelo espaço; também explorei os níveis da dança, coisa da vida de agora. Gostaria muito de ter mais aulas de dança com a fita (Anêmona, em Entrevista narrativa).

Vimos que Anêmona observou: “A aula da fita para mim foi a mais surpreendente, porque mexeu com minhas memórias de infância, com a criatividade e expressividade”. E que, na sequência, o sujeito da pesquisa fez:

- contato com o objeto, vividas de variadas formas e ritmos;
- buscou o entendimento da movimentação desse objeto (há formas imagética dos objetos sugerindo significações suscitadas pela própria forma);
- há o entendimento da movimentação vivida nas brincadeiras e na cultura da infância;
- há a significação do momento da atividade lúdica e com o objeto técnico mutante vivida na interação com os outro e consigo mesmo no tempo de agora.

Figura 33-fotografia do momento de improvisação com dois elementos;
balão e fita de ginástica rítmica



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 34- Fotografia do momento de improvisação com dois elementos; arco e fita de ginástica rítmica



Fonte: acervo da pesquisadora

Observava Julie Valero (2016, p.222) que sem esse cuidado de pensar significações novas para o objeto (nós acrescentaríamos: nuances e superposições de significações, camadas), o objeto técnico “continua sendo um acessório ou um simples elemento de cenário que, como os outros, servirá apenas para situar a ação teatral em uma contemporaneidade”. E completa: “De acessório a instrumento, é justamente o ator e suas habilidades de jogo, sua criatividade corporal, que definem a verdadeira natureza desse objeto técnico” (*Ibid.*, p.22).

Ouçamos mais os sujeitos da pesquisa, observando que um acentua aprendizados dos níveis de altura (labanianos): “Busquei movimentar as fitas pelos níveis de altura e em várias direções”. Outra questão é a maleabilidade do objeto colante ao corpo, como diz ainda Jasmim “porque a fita é leve, tem muita fluidez, meu corpo se conectou”.

E, porque presente e passado se superpõem, com suas camadas de significação se entreolhando se escuta Violeta dizer: “Eu nunca imaginei que eu pudesse dançar em grupo, na verdade dançar improvisação em grupo fazendo movimentos com fita e arcos”. E como havia os momentos em que o cociente habita os corpos dançantes, a estudante concluiu: “Quando a gente pegou os objetos e começou a experimentar, fizemos uns acordos prévios, e depois deixamos fluir”.

Dançar com a fita foi como realizar um sonho de criança. E eu achei muito lindo e inspirador todo mundo com fitas com várias cores; passou a sensação muito de dança e brincadeira ao mesmo tempo. Quando eu fui improvisar meus movimentos, parecia que eu ia flutuar; eu acho que é porque a fita é leve, tem muita fluidez e meu corpo se conectou. *Busquei movimentar as fitas pelos níveis de altura e em várias direções* (Jasmim, em Entrevista narrativa).

Eu nunca imaginei que eu pudesse dançar em grupo, na verdade dançar improvisação em grupo fazendo movimentos com fita e arcos. Quando a gente pegou os objetos e começou a experimentar, fizemos uns acordos prévios, e depois deixamos fluir. Muito do que a gente viu nas brincadeiras e nos jogos serviram de inspiração para movimentos e pequenos scripts. (Violeta, em Entrevista Narrativa).

“Nas poéticas pós-dramáticas, o que explodiu foi a ordem `matéria` da linguagem, aquela que refere à sintaxe do movimento-em-si (em detrimento da ordem narrativo/comunicacional)”, como bem coloca Harispe (2014, p. 100); e, no entanto, como continua o autor: “Esta materialidade a que estamos-nos referindo não se corresponde com as poéticas da mera objetividade neutra”.

Nesse universo das artes cênicas o teatro e a dança se integram, ambos possuem seus discursos e diálogos corpóreos. No teatro esses diálogos podem ser falados ou não, enquanto na dança os diálogos são formulados sem mediação da palavra. Aos estudantes apreciarem essas artes na escola aprenderam a ler e expressar o mundo, perceberam e acreditaram em novas potencialidades de se refazer. E nessa ação não se trata de fazer e falar valorizando como expressão de emoções, pensamentos e decisões harmonizados como movimento essencial do corpo.

É importante que a escola venha a perceber e deixe de lado, que é em comum a todas, o olhar do recreativo ou banal que é dado a dança na escola, passando a entender, reconhecer e abraçar essa expressividade como aprendizado, possibilitando que essa arte venha a ocupar um lugar ao lado dos conteúdos mais valorizados na educação.

Quando se fala em objetos técnico mutante, então...

Quando se fala em objetos técnicos, utilizados no âmbito do teatro-dança, estes se diferenciam dos objetos cênicos, em certo sentido porque são utilizados, como prolongamento do corpo do ator ou atuante (Valero, 2016, p. 207). Segundo Julie Valero, e apoiada em Matteóli (2011), a utilização do objeto técnico se intensificou a partir dos séculos XIX e XX, com a nomeada “emergência da encenação”, e então ganha relevo a “significação do palco e dos elementos que o compõe”; e é nesse contexto que o objeto passa a ser “signo autêntico que inscreve o ator em um ambiente que introduz o corpo na cena” (*Ibid.*, 2016, p.207).

É com essa leitura que se diz que “o objeto gera não somente uma relação, mas também, e sobretudo, uma história, sendo o iniciador de uma narrativa sobre o homem em seu ambiente” (Valero, 2016, p. 207).

Na verdade, os objetos em cena constituíram uma modalidade de teatralidade e jogo cênico que vem de longo curso na humanidade. Teve seu desenvolvimento tanto no Ocidente quanto no Oriente, embora seja ressaltado por Ana Maria Amaral (1991) como teatro das formas animadas.

Também além das correntes do oriente, mais antigas, se tem as correntes modernas e contemporâneas dessa arte, com seus desenvolvimentos e singularidades de cultura para cultura, quais as vertentes das marionetes, dos títeres, dos bonecos ou mamulengos. Observa ainda Ana Maria Amaral (1991) que essas vertentes do teatro de objeto possuem confluências com o teatro de Alfred Jarry e Tadeusz Kantor.

Nos fins da década setenta e início da de oitenta o teatro de objetos teve, porém, maior visibilidade, e é considerado um teatro de formas animadas. Qual mencionamos.

Observa Sandra Vargas, do Grupo Sobrevento (2018, p.33), apoiada no marionetista francês Philippe Genty: “o Teatro de Objetos é uma vertente do Teatro de Animação que se vale de objetos prontos, no lugar de bonecos, deslocando-os da sua função e conferindo-lhes novos significados”, e desenvolve mais seu pensamento dizendo que isso se faz “sem transformar, porém, a sua natureza, explorando uma dramaturgia que se vale de figuras de linguagem, em detrimento da importância da manipulação propriamente dita”.

O objeto técnico, dessa maneira, assevera Valero (2016, p.211), vai ser tomado como objeto utilizado artisticamente e por isso é que surge em cena “desconectado de seu sentido original e contexto e adquirindo um sentido outro”. Por essas compreensões é que se pode afirmar que “o objeto técnico em cena é um objeto que pode funcionar em um contexto diferente daquele para o qual ele foi criado”. Pensamos, inclusive, que ele pode até tensionar o significado antigo ante o novo significado que o objeto técnico adquire na cena dançante ou do teatro. Por isso, em nosso trabalho, costumamos utilizar o construto “objeto técnico mutante”, para caracterizar, didaticamente, o fato de haver camadas de significação superpostas.

Observa Valero (2016, p. 217) que do mesmo modo que “o corpo do instrumentista é às vezes definido, em etnomusicologia, como um ‘corpo musicante’, ponto de saída e de chegada da mediação musical (Desroches; Stévance; Lacasse, 2014, p. 08)”, por sua vez, “o corpo aumentado do ator poderia ser qualificado aqui como um corpo atuante” (*Ibid.*, 2016, p.217).

Deve-se considerar que hoje se utiliza em muito objetos tecnológicos, mas nem sempre com essa visão de dar outro sentido diferente do ele tinha originalmente, inserindo-o no contexto da cena.

Ator do jogo e da criação artística? Sigamos nesse fio que sustenta nosso trabalho. Mariana Kellermann (2012, p.156) já anotava em seus estudos: “Despertar a consciência corporal através de práticas lúdicas é respeitar a individualidade do aluno e, como diz Ramos (2007), fazer descobertas específicas”. E segue dizendo a autora que isso “torna cada pessoa o próprio mestre de seu corpo, atingido os objetivos por um caminho pessoal” (Kellermann, 2012, p.153).

Brecht, com sua técnica de distanciamento, utiliza o objeto técnico com o objetivo de desnaturalizar sua significação original, e assim não só as realidades mostradas são tratadas com estranhamento, pois o objeto também passa a ser instrumento da crítica social a ser proposta ao espectador. Evita-se, assim, a imersão total de quem assiste a cena, pois que é preciso ficar vigilante e muito consciente para refletir nas realidades mostradas e decidir mudá-las.

É com essas intenções, portanto, que comporta camadas de significação superpostas, campo de jogo dramático e lúdico e estranhamentos brechtinianos que utilizamos o objeto técnico. Assim, vamos considerando os acréscimos de

compreensões e usos dados pelo “objeto técnico mutante” em situações de atuação artística e/ou preparação para ela.

Falando em Jogo, chegamos a reflexionar sobre a atividade lúdica, que, segundo Luckesi (2002, p. 24) “é a que propicia a plenitude da experiência, o que não quer dizer que essas atividades são sempre divertidas”. Explicita mais o autor: “sendo ou não um divertimento, o que a caracteriza é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem vivencia em seus atos” (*Ibid.*, p. 24).

Para Luckesi, o sujeito está vivendo uma dimensão espiritual e estética, na atividade lúdica, e assim ele a define:

[...] é aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do EU, ou seja, a dimensão espiritual, estética; dimensão que garante o crescimento individual interno, através das múltiplas fases do desenvolvimento que vão do pré-pessoal, pelo pessoal para o transpessoal. Este é o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística, da percepção estética (Luckesi, 2002, p. 28).

Estudando a experiência lúdica, Kellermann nos lembra que Luckesi (2002, p.24) denomina suas reflexões sobre o assunto de heranças, porque, segundo ele, foram legados teórico-práticos deixados por psicanalistas como Freud, Ana Freud, Melanie Klein, Bruno Bettelheim, D. W Winnicott, Arminda Aberastury, A.Lapierre, dentre outros.

Assinala ainda Mariana Kellermann (2012, p. 70), que haveria o que Cipriano Luckesi nomeia de “dimensão interior coletiva”, e que esse é um aspecto que mostra a singularidade da atividade lúdica, dita por ele como os “nós das experiências” - nós aqui no sentido de coletividade, o aspecto coletivo da experiência.

Como se pode ler, a *dimensão interior coletiva*, segundo Luckesi (2002, p. 70) é definida como “aquela em que o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, dos valores e dos sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, vivencia a cultura e os valores comuns, que dirigem a vida “.

E acrescenta reiterando a questão coletiva na concepção de experiência: “É a *dimensão dos nós* de nossas experiências, onde se faz presente a formação e a vivência da moral. É o campo da sensação, dos sentimentos e da vivência como o outro, do convívio, da ética e da moral...” (Luckesi, 2002, p. 70).

De outro ângulo, Carmen Soares (2001, p. 110) mostrava em seu estudo sobre corpo e história, que o corpo é educado pelo ambiente como um todo do qual o sujeito faz parte. E ressalta a autora que essa “educação” seria um “fenômeno

polissêmico”, com inumeráveis significações, indicando após que a educação do corpo “(...) dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem”.

Dos afetos que afetam: novas camadas de significação entre sujeitos?

Uma das primeiras coisas que eu aprendi na eletiva de dança foi a nunca desistir. Desistir não faz mais parte de mim. Toda aula da eletiva a professora vinha com coisas novas e desafiadoras, às vezes transformar um movimento de uma brincadeira em movimento de dança. Pesquisar os movimentos no corpo, uma vez com os objetos que pareciam obstáculos, outra vez as pessoas formaram os obstáculos na dança. Mas eu decidia não desistir, porque foi uma das que levei daqui das aulas de dança na escola foi que a não desistir.

Teve muita gente que passou pela minha vida na dança até hoje, mas assim, eu sempre fiquei pensando nisso, tiveram duas pessoas que meio que fizeram ficar na dança, me motivaram a dançar, sabe? Uma foi a minha professora de arte do fundamental, a Marciane, foi ela que ela olhou pra mim pra fazer um trabalho de arte que era algo da época medieval, e eu dancei. Eu nunca tinha feito aula de dança, e ela me incentivou dizendo que eu tinha muito jeito pra dança.

E outra pessoa foi a senhora professora Thalia, nessa eletiva de dança. Eu tinha parado de dançar, voltei a dar uma chance ao participar dessa eletiva. Aí, eu encontrei uma professora que me incentivava muito nas aulas, colocava desafios pra mim, me motivava, depois das aulas vinha conversava comigo dizendo que eu tinha potencial. E isso foi uma das coisas que fez com que eu voltasse a dançar. A senhora me fez acreditar no meu potencial como dançarino (Narciso, em Entrevista Narrativa).

Quando nos dedicamos a este estudo em educação em dança, somos imersas em sentimentos afetivos em relação ao tema da pesquisa, ao ambiente de estudo, às imagens e aos sujeitos envolvidas no processo de pesquisa. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2017, p. 98). Nessa investigação afetamos e fomos afetados. Vivemos “afeituranças”.

3 TECENDO A EXPERIÊNCIA DE SI- ANÁLISE DO VIVIDO NESTA PESQUISA NA CRIAÇÃO EM DANÇA

Figura 35- O olhar da Experiência de Si



Fonte: acervo da pesquisadora

Quando cheguei na escola em que trabalhava, e onde fiz esta pesquisa, pensei como havia sonhado que os jovens que conviviam com a Dança fazendo aula comigo e aprendendo-ensinando uma nova lição, como diria Vandr , poderiam vivenciar dançando uma experimentação de si que os ajudasse a construir novos corpos expressivos e formas pensantes novas. Eu queria, de fato, que eles pudessem ter compromisso com eles próprios, no sentido de que eles conseguissem entender a dança enquanto arte de todos. Para todos. Eu me sentia *coimplificada* porque a dança vivia em mim desde que me entendi como uma menina que se via no espelho dançando. (Diário de Campo).

Falar de desejo e *coimplica  o* nos leva a chamar Conceição Passeggi (2011, p. 153), que cita Bourdieu, em trecho que ela mesma traduz, sobre a escrita da trajetória acad mica do sociólogo, de sua realidade e desejo de que sua história servisse a muitos:

E nada me deixaria mais feliz do que ter conseguido fazer com que alguns de meus leitores ou leitoras reconheçam suas experiências, suas dificuldades, suas interrogações, seus sofrimentos etc., nos meus e que eles tirem dessa identificação realista, que é totalmente o oposto de uma projeção exaltada, modos de fazer e de viver um pouquinho melhor o que eles vivem e o que eles fazem (Bourdieu, 2004, p. 142, *apud* Passeggi, 2011, p. 153).

Também eu me sinto dessa forma, desejosa de que as trajetórias dos sujeitos da pesquisa em pauta, e a minha própria, possam dar incentivo e elementos de reflexão para muitos que atuam com arte, em especial Dança.

Figura 36- Uma apresentação da criação em dança na escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse capítulo é uma costura sensível e reflexiva das Experiência de Si a partir das vozes das juventudes dançante sobre suas expressividades na improvisação em dança na escola com suas histórias de vida. Sobre o que esses corpos trazem em suas memórias, o que a provocou, o que construíram, reconstruíram ou desconstruíram. O que vem a “proporcionar a compreensão da experiência vivida e sua partilha entre ouvintes e leitores” (Passeggi, 2011, p. 152).

Nesta fase de escuta sensível aos sujeitos da pesquisa, frisamos sua atuação na criação em dança e nos eu tornar-se sujeito de sua história de vida. Sobre isso veja-se:

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele pára e reflete sobre sua vida - e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência - se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise (Le Vem, 1997, p. 220).

Uma escuta atenta, que demonstra sensibilidade e um acordo ético com os estudantes proporcionou um alargamento na relação de confiança nos momentos das entrevistas, o que permitiram uma melhor leitura ampliando onde se percebe as emoções e gestos. Josso (2004) diz que os acordos são ligações indispensáveis que favorecem toda a construção e coleta, pois favorecem a socialização dos relatos e a reconstrução do trabalho oral e escrito.

Ao sinalizar como uma necessidade considerar os saberes dos estudantes, avisamos a pedagogia engajada de bell hook (2017), que destaca como importante as trocas que os estudantes possam compartilhar saberes não só entre si, mas também com os professores a partir de narrativas confessionais:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros efetuam atos mútuos de reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. (hooks, 2017, p. 247).

Assim, em busca de ampliar as relações para uma compreensão dos saberes e do sentir, inevitavelmente associados, dos estudantes dançantes, buscou-se construir relações horizontais com esses participantes da pesquisa, desenvolvendo um diálogo e uma escuta empática, compreensiva, atenta e investigativa do próprio processo composicional e do sujeito atuante que então fala e se escuta.

Conta-se, então, de uma partilha capaz de elucidar os contextos de fala, que trazem as histórias a partir das situações dançantes vividas. O texto a seguir será pontuado por categorias que se conectam com variados sentidos e sentimentos, saberes e perguntas, transmitindo nuances dos discursos dos entrevistados, e suas vidas, pensares em trânsito que são fundamentais para o valor experiencial da nossa intervenção pesquisadora.

3.1 Narrativas do Corpo

Falar em coevolução significa dizer que não é apenas o ambiente que constrói o corpo nem tampouco o corpo que constrói um ambiente. Ambos são ativos o tempo todo. A informação internalizada no corpo não chega imune (Greiner, 2005, p. 43).

A percepção constitui um elemento essencial das identidades evocadas pelo âmbito corporal, manifestando-se por meio da exploração do movimento, da pausa e das conexões consigo, o Outro e as linguagens interartísticas. Nesse processo, o corpo não se limita a ser apenas o receptor e o compreendedor, mas se torna também o protagonista da própria percepção (Merleau-Ponty, 2018).

Assim sendo, o corpo representa um alicerce mutante da existência, e é nesse sentido que dizemos que também somos este corpo-pensar-sentir sempre em trânsito criador.

Através de sua experiência na/com dança, o estudante expressa sua percepção de si mesmo e sua atuação em dança, manifestando suas visões do mundo e questionando o que lhes importa dever ser transformado. A vivência na/com dança conduziu a reflexões de/sobre seus corpos, com seus significados desvelados ora lacunosos, onde as entrevistas se tornavam um campo investigativo e reflexivo. Os estudantes pesquisavam e refletiam sobre o que diziam, antes, durante e depois dos exercícios corporais e criativos.

Nesse momento o sentir do corpo surgirá já de modo novo ou examinará o que o limita, pois que “o corpo é um grande livro de registros, fala, é sábio e sagrado, e sábio é aquele que se permite ouvi-lo” (Telles, 2008, p.79).

3.1.1 O estranhamento na experimentação em dança

Na improvisação, os dançantes estão sujeitos a um processo onde devem lidar com conexões junto a outras linguagens (visuais, táteis, sonoras, dentre outras) a todo instante. Também faz parte de suas experimentações as movimentações com o próprio corpo e/ou com o corpo do outro, feitas mediante inumeráveis combinações.

As relações entre os atuantes na improvisação despertam diversas sensibilizações, que não vão se definir imediatamente como proposta de execução coreográfica, mas que conseguem realizar provocações na direção de algo mais trabalhado. Esses momentos de intensidade do sensível podem ser vistos como alterações de percepções, algo que foge a rotina, provocando movimentos e gestos extra cotidianos e por consequência promove estranhamento.

O “estranhamento” é um fenômeno que nos leva a desnaturalizar o que no cotidiano é administrado pela ideologia dominante. Na experiência da percepção e expressão estética é mesmo um fenômeno intrínseco à criação em arte, pois ora minimaliza aspectos da realidade, ora os distorcem, de todo modo criticando-os para melhor pensá-los. Assim, o termo “estranhamento” é caracterizado por suas múltiplas traduções e possibilidades, de maneira a tornar a realidade e a supra realidade algo trabalhável na arte da escola.

Podemos entender que o estranhamento como percepção e construto expressivo está presente mesmo no inconsciente das pessoas, no cotidiano da sociedade, nas trágicas situações da vida, no imaginário coletivo, e, logo, na arte. Assim, o estranhamento é entendido de extrema relevância para o campo artístico, contribuindo de forma essencial para o entendimento da arte como linguagem.

O dramaturgo Brecht (1978) abordou o efeito de estranhamento (ou também distanciamento) no teatro, em uma prática que permite desnaturalizar o que será mostrado na cena, de maneira que promova uma reflexão em quem assiste, o espectador, sobre fatos do cotidiano e do extracotidiano na sociedade. Ao ver o que

se vive de modo crítico, desnaturalizado, o espectador realiza uma crítica social para não ser induzido a viver as emoções da peça de uma forma alienante.

Aqui nessa investigação nos apropriamos do termo do “estranhamento” de Brecht para evidenciar críticas sociais, que movem percepções e execuções da improvisação em dança vivenciada nos corpos pelos estudantes da pesquisa.

Observa-se que Jasmim nas aulas com improvisação em dança disse sentir “dificuldade no início” por seu corpo já estar “acostumado com o balé”, apresentando nessa fala um corpo que em construção estética permanente, necessita também criar o novo. Ao lidar com a liberdade de criar, fora dos cânones do balé clássico, formação que evidentemente tem seu valor, sentiu dificuldades de vivenciar outros códigos de dança. No caso de Jasmim com o balé, ela percebeu inicialmente em seu corpo uma dificuldade, uma “rejeição”, a experimentar, o que quase a fez desistir. Leiamos Jasmim:

Eu estranhei nas primeiras aulas de improvisação. Senti um pouco de dificuldade no início porque eu era acostumada com o balé, a repetir movimentos, e na improvisação em dança a gente tem que criar de forma improvisada e isso precisa de muita criatividade. Eu ficava pensando em cada movimento que eu ia fazer, e isso me deixava nervosa, dava um branco e eu não conseguia criar nada. No início eu não entendia muito, e eu quase desisti. (Jasmim, em Entrevista Narrativa).

É certo que o balé tem sua importância, como a dança contemporânea, as danças dramáticas populares, as de salão, as de rua (as ditas danças urbanas), dentre outras, mas importa que os estudantes possam alargar seus conhecimentos estéticos, abrangendo maior diversidade cultural.

Lembrava em Diário de Campo, da história de Edgar Degas e sua paixão pelas imagens e temáticas das bailarinas, que figuram nas suas obras artísticas. E não consegui esquecer da imagem de uma escultura de Degas, quando ele tentou romper com os estereótipos das bailarinas em dança e da forma escultural que as representa. Rompeu Edgar Degas, então com os cânones ou padrões normativos da forma de tratar as temáticas das bailarinas e da própria linguagem da escultura.

A saia que parecia de juta, ou de corda, de fibras de imburanas ou palmeiras de ubuçu, eram na verdade uma figura do imaginário do pintor e escultor Edgar Degas, que ao conhecer a filha de uma lavadeira que estudava em um grupo de ópera, quebrou as formas normalizadas de esculturar e retratar a bailarina.

Eu com meus alunos, tão diversos, em suas potências e seus dramas precisava mesmo ver Degas rompendo limites que atravessaram séculos e que ainda me pareciam de um ineditismo avassalador (Diário de Campo).

Figura 37- Escultura de Edgar Degas La Petite Danseuse de Quatorze Ans, c. 1881



Fonte: <https://rapaduracult.blogspot.com/2015/08/a-pequena-bailarina-de-14-anos-1881-de.html>

Retomando sobre as falas dos estudantes entrevistados, considerando o pensamento de Brecht, podemos analisar que as narrativas são uníssonas no que se refere às primeiras vivências com a fruição da dança e improvisação serem tomadas de modo incômodo. É que os estudantes se deparavam com algo que divergia do senso comum enquanto arte na dança, daí ao lidarem com essas rejeições ia surgindo em seus ensaios perceptivos e de execução composicional o trabalho com o “efeito do estranhamento”.

Detectamos que na Experiência de Si trazida nas narrativas, esse estranhamento se deu pela não identificação apriorística com as formas do movimento da improvisação, que nas cabeças dos estudantes de início pareceram gestos gratuitos, não raro automatizados. Isso tinha seu lado interessante pois os levava a buscar a uma estetização crítica do cotidiano. E também no universo dos estudantes estas expressões críticas entravam em desacordo com os códigos das danças que já existiam em seus mundos muito colonizados pelo consumismo.

Os pronunciamentos a seguir focalizam outras análises, como a dificuldade de ser vista sozinha dançando ou experienciando seus próprios movimentos:

Para mim foi tudo novidade e estranho. Eu achei muito esquisito no começo das aulas esse jeito de dançar. Para mim foi complicado porque tenho muita dificuldade de criar sozinha na dança. Depois quando foi para dançar em grupo ou em dupla eu consegui me adaptar e me sair melhor (Girassol, em Entrevista Narrativas).

A questão de achar mais fácil “copiar movimentos e gestos dançantes” também comparece. E aqui vemos em muitos dos estudantes o costume de “repetir os passos” e dizer que a coreógrafa “já trazia a coreografia da dança pronta, depois era só passar pra gente que ia dançar”. Veja-se:

Eu senti dificuldade no começo pra entender a dança improvisação. No começo eu queria ficar imitando a professora dançando, eu acho que era porque quando eu dançava estava acostumado a só repetir os passos, a pessoa já trazia a coreografia da dança pronta, depois era só pra passar pra gente que ia dançar (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

Tal aspecto faz alguns jovens avaliarem o “diferente” como algo “estranho”, por ter maior liberdade de exercer sua singularidade em termos de gestos e movimento. Escutemos Tulipa:

Eu achei algo muito diferente. Meio estranho ficar se mexendo sem ser uma dança coordenada com todos iguais. Eu pensei que só existia um jeito pra fazer dançar que era ensaiando e repetindo. E aí, eu acho que dá mais medo de errar, mas depois a gente se sente desafiado. E eu percebi um

negócio diferente nessas aulas da improvisação, porque a gente pode movimentar o nosso corpo de uma forma livre. (Tulipa, na Entrevista Narrativa).

A seguir comparece a ideia de “dificuldade pela vergonha”. Será que era realmente porque “o corpo não conseguia acompanhar ou entender a proposta de improvisação” ou porque a estudante tinha vergonha do próprio corpo em situações que lhe pareciam inusitadas? Ou tinha vergonha do próprio corpo? Leia-se:

Assim, eu tive um pouco de dificuldade pela vergonha porque eu acho que meu corpo não conseguia acompanhar ou entender a proposta da improvisação. Eu achava que o que eu fazia não estava legal, eu não tinha segurança. E também eu não conseguia ter criatividade de conseguir criar. (Hortência, em Entrevista Narrativa).

Em outro tipo de registro narrativo vê-se que os estudantes falavam que tinham “dificuldade porque nunca tinham visto esse tipo de dança” e portanto, não traziam referências estéticas e artísticas que pudessem lhes introduzir mais facilmente na criação e na improvisação.

Eu tive dificuldade porque eu nunca tinha visto esse tipo de dança. Na minha cabeça, meu jeito de pensar a dança mudou depois dessas aulas (Azaleia, em Entrevista Narrativa).

O fato de expormos depoimentos ou falas dos estudantes em primeira pessoa do singular (eu) não significa estas falas não eram recorrentes e nós não as ouvíssemos repetidas vezes por diversos atuantes da dança. Apenas elegemos um depoimento ou fala dentro daquela categoria de reflexão.

Como dito anteriormente, o estranhamento é comum na arte, e a dança como arte faz emergir exercícios perceptivos e composicionais que levam os estudantes a deslocarem seu olhar, trabalhando de um modo crítico e criativo.

Outro aspecto a considerar é o da interação entre modalidades de arte como a música ou o vídeo, por exemplo, junto à dança. Na contemporaneidade vem se renovando a cada instante este jogo artístico que mostra diálogos entre várias linguagens da arte. Assim se complementa o que se quer dizer e ao mesmo tempo se complexifica a construção composicional a partir de promover-se as trocas recíprocas entre as várias linguagens artísticas.

A dança vai se reinventando como movimento artístico, nunca estático. Dessa forma, observamos nas narrativas dos estudantes que atravessam o incômodo de se depararem com novas referência em dança, em contextos com os quais não estavam familiarizados. Inclusive na improvisação e criação será preciso ir ao

encontro das determinações sociais do seu cotidiano fazendo daí emergir o estranhamento. É como se fosse preciso se habituar coma prática de transformar.

Lukács e Vygostsky, ontologicamente, refletiram sobre o “efeito do estranhamento” e suas interposições sobre a arte, objetivando a politização do que se mostrava como arte e que segundo eles anesthesiava o sentir e a reflexão crítica.

Para Lukács (1978) o estranhamento adquire um caráter histórico-social, onde o campo das relações sociais acontece entre o ser social (universal) e o ser particular (singular). O sujeito que está inserido no meio social (que traduz certa universalidade) também é um sujeito singular (que faz sua historicidade em uma cultura). Assim, os indivíduos possuem suas histórias e ações concretizadas de forma diferente, mas devem se comprometer com transformações sociais que interessam certos segmentos da sociedade e não outros.

Ao sujeito singular compete definir reconhecimentos e diferenças. E esse exercício é exercício crítico fundamental na criação em dança. A reflexão sobre o que nos une e o que nos singulariza, proporciona uma entrada para compreendermos o óbvio da opressão e da sujeição humana que deve ser estranhado.

Lukács identifica que o estranhamento é situado como uma tomada de decisão, o sair da rotina do mundo administrado pela mentalidade dominante, abandonando a zona de conforto e experimentando transformar na arte o que deve ser transformado na vida.

Nesse sentido, quando o estranhamento surge entre o espectador e a arte pode promover mudanças através de uma reflexão artística e conduzir a uma tomada de decisão desse espectador. Dessa forma se pode eliciar dois sentimentos: um, que gera uma repulsa pela arte, causando uma incompreensão que restringe seu envolvimento, não estimulando a fruição; e outro, que gera um confronto e desconstrução da negação gestando no espectador novos pensares e movimentando sua zona de conforto, propiciando também a fruição estética.

No segundo caso, nas narrativas dos estudantes dançantes, os movimentos da improvisação em dança promoveram um confronto de ideias, a partir do dilema inicial: não se envolver ou se envolver. Superava-se o medo de errar, que na verdade era uma hesitação para transformar-se e, também abrir-se para conduzir seus aprendizados para improvisar, e fruir uma nova forma de conhecer e de conhecimento na dança.

Apesar do termo estranhamento não ter aparecido nos escritos de Vygotsky (1991), ecos de sentido foram observados em seus estudos, que mostraram preocupações com questões que envolvem os processos de criações e mediações sociais em arte como expressão do indivíduo singular e plural. “Toda realização humana é criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de um objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento” (*Ibid.*, 1991, p.7).

Portanto, se, para Vygotsky, os estímulos para o trabalho com o estranhamento e as mediações que utiliza podem levar o sujeito à reflexão, também detecta-se reações como recusa a mudar.

Vimos que nas falas dos estudantes dançantes suas experiências singulares proporcionadas pela dança improvisação geraram emoções conflitantes, mas que foram capazes de provocar uma ampliação do repertório de sensibilidades, resultando no desenvolvimento de novas percepções e compreensões estéticas.

Acreditamos que quanto mais possibilidades de experiências novas com a dança improvisação, desde que abrindo veredas para novos estranhamentos culturais e reflexões críticas, mais poderão emergir enfrentamentos para o trabalho inédito no percurso composicional e na fruição da arte.

Leia-se a fala de Amarilis:

No início eu fui muito resistente a fazer improvisações porque como eu tinha experiência com o balé, eu já tinha o corpo acostumado. E mesmo nas outras danças eu já era costurada a dançar com coreografias. Eu achei muito estranho nas primeiras aulas daqui. Sentia um pouco de vergonha, principalmente no início, por ser algo novo, diferente para mim. E porque tinha gente que vinha para aula só pra ficar olhando, tomando coragem e ainda não praticava. As experiências novas, o trabalho com os objetos e com os outros de forma mais livre e crítica, e outras coisas, me levavam a *ver as coisas de outro jeito e dizer isso na arte*. Mas também eu via aquelas pessoas que estavam se dedicando e que realmente se entregavam nas propostas da improvisação. Aí eu me identificava e ficava perto dessas pessoas para realmente me desafiar e entrar de cabeça (Amarilis, na Entrevista narrativa; Grifo nosso).

Durante o percurso das nossas vidas somos expostos a várias situações conflitantes que nos permite aprender, ou seja, a aprendizagem começa exatamente no momento que o indivíduo estranha algo, vai problematizar isso e em seguida encontra, cria, portanto uma maneira nova de lidar com a experiência. Não me refiro a uma mera adaptação a-crítica, mas a um processo de criação que se dá quando é

preciso estranhar o que tradicionalmente aprendemos e nos coisificou, de maneira a nos tornamos mais humanos.

3.1.2 Corpo e pensamento em movimento

Durante nossa investigação é possível ter um olhar em uma perspectiva mais factual para o corpo enquanto ser. Vários estudos acerca do corpo do corpo e de sua relação com o mundo apresentam concepções que há muito tempo intrigam os pesquisadores. Pensando nessa abordaremos traremos as percepções dos estudantes nas questões da corporeidade, no conceito de uma relação interpessoal entre um corpo para com outro corpo e desse corpo com o meio em que vive (Freitas, 1999), e suas conexões com as experiências do corpo em dança.

Segundo Merleau-Ponty (2018) a corporeidade que se faz em nós é mutável, transforma-se a cada nova vivência sem abandonar o que foi incorporado anteriormente, ou seja, todo contexto que vivenciamos constrói nossa corporeidade, em sua maneira de ser e estar no mundo.

Para compor essa corporeidade, trazemos para a vivência dos estudantes a dança como saber sensível através do movimento corporal, para uma promoção de sensibilidade humanizadora de mundo que se manifesta no corpo e como possibilidade de descobertas de conhecimentos nesses corpos em construção.

Dentro desse contexto onde no “corpo acontece uma pluralidade de acontecimentos em plena simultaneidade a que chamamos de dança” (Katz, 2005, p.199) trazemos reverberações dos estudantes diante desse corpo que produz movimento pensante:

Eu vejo que o corpo em dança é cheio de possibilidades, independe do tipo do corpo. O corpo promove diálogo e transmite mensagem com a dança. Uma vez eu assisti um vídeo de um professor de dança de uma faculdade que ele era cadeirante, ele fez uma manifestação dançando. Eu fiquei imaginando a quantidade de pensamentos naquele corpo, quantas mensagens ele passa para as pessoas (...) todo mundo pode dançar, se a dança faz a pessoa se sentir bem é isso que importa. Não adianta ficar pensando a partir dos rótulos que a sociedade cria para nossos corpos. (Narciso, em Entrevista Narrativa).

A fala de Narciso traz ponderações sobre o corpo em dança, e ao dizer que a improvisação é uma dança proporciona diálogos e reflexões do corpo, eles entram em acordo com os estudos de Katz (2005) e Greiner (2005), onde as pesquisadoras

sustentam uma perspectiva corporal que não pode ser fragmentada, onde corpo e mente não são separáveis, não são duas partes de um todo, mas são o próprio todo.

Katz e Greiner estabelecem uma análise onde quebram com a ideia cartesiana do dualismo corpo e mente, colocando em relação intrínseca. As autoras não separam cognição das “experiências corpóreas” dentro das ações humanas, ou seja, as aprendizagens passam por um processo onde o corpo é envolvido, não somente a mente, e se articulam intimamente.

Segundo nossa pesquisa o corpus teórico-prático investigativo do corpo em dança envolve o ser em toda sua inteireza.

Nos estudos do corpo, este é apresentado através das concepções desenvolvidas após os ideais iluministas como um processo de ações corpo e mente que permitem ao indivíduo a capacidade de se adaptar, criar e expandir seus movimentos de aprendizagem de si e do outro.

Atualmente considera-se esse corpo-em-movimento em constante transformação, integrando as visões biológicas e fenomenológicas, internas e externas, corporeidade e conhecimento, cognição e vivência, em um construto único, segundo nós também podemos depreender desta pesquisa.

As autoras Katz (2005) e Greiner (2005) adotam uma perspectiva na qual a experiência sensorial e a experiência corporal atuam em conjunto e de maneira mútua na construção do ser-corpo, um conceito que Katz refere-se como processo “corpoemente”.

O movimento, em relação ao corpo, também pode ser visto dessa maneira. O corpo troca informações com o mundo lá fora: é um sistema aberto. O movimento pertence a este corpo como característica dele se constituir como corpo (seu modo de ser semiose permanente, a condição do estar vivo) e como um acionamento que modifica seus estados (movimentos que o corpo aprende e que, às vezes, tomam a forma do pensamento e aparecem como dança). Movimento enquanto operador de dança. (Katz, 2005, p.134).

Devemos frisar que quando pensamos no corpo, não estamos tratando do corpo em oposição a mente, nem se trata de oposição alguma, pois as coisas não se definem em seus antônimos nem na ausência deles. As coisas se definem por elas mesmas, possuem vida e autonomia, singularidades. Assim também o corpo possui sua dimensão orgânica, desejante e cognitiva que sedimentam a completude que na arte se expressa. A dimensão desejante envolve, pois, a artisticidade do ser, a ética, a estética e outras, de forma que o corpo neste registro

da arte não é uma experiência isolada como organismo, mas avança na completude que estamos referindo.

Experienciar com o corpo em dança, partindo da preparação para a criação (com a Educação Física atuando) e a expressão em arte, articula uma visão mais global das possibilidades expressivas. É nesse corpo expressivo que se traduz a vontade de arte e a ousadia de ser. A partir de suas experimentações se exterioriza o sonho, o mover e dançar, o mudar e o manter, de modo que o sujeito que cria e improvisa na arte em dança investiga o próprio processo composicional, que tem uma dimensão como experiência de si.

Dessa forma consideramos em nossos estudos com improvisação e criação em dança um corpo com as possibilidades de um campo expandido, onde o movimento corporal é um diálogo que surge a partir das memórias sentidas no corpo, e cognitivamente refletidas, já que o sentir comporta ideias, e vice e versa.

Corroborando com a reflexão de Katz e Greiner, que afirmam que o corpo em movimento é um corpo também em comunicação, onde o movimento é concebido como uma resposta a percepções que unem conhecimentos e sentimentos, intuições e sensações (Linhares, 2001) onde o novo se ancora.

A memória é constantemente requisitada quando se cria, e o que está sendo experienciados, em algum momento também se registra na memória corpórea, e todas essas construções em permanente alteração.

“A história do corpo em movimento é também a história do movimento que se corporifica em ação”, diz Greiner (2005, p. 64). Uma ação, que segundo nossa pesquisa, na improvisação envolve a expressão singular do sujeito “quando o sujeito cria os movimentos a partir dele mesmo”, como diz a entrevistada Lavanda e, também na criação do corpo em dança a intervenções da consciência “desejando transmitir algo com a dança”. Leiamos o texto da pesquisa pela voz dos seus sujeitos:

Eu acredito que os movimentos da improvisação em dança proporcionam o corpo criar os movimentos a partir dele mesmo, sem ter que parar pra pensar no movimento que vamos fazer. Eu penso na dança como uma arte que produz reflexões, manifestações no corpo de quem dança. E também a improvisação em dança é um meio do seu corpo se comunicar com outro corpo, o seu corpo pode transmitir algo com a sua dança, ou não, você pode só querer colocar seu corpo para dançar, só pra estar bem com você mesmo, e tá tudo bem (Lavanda, em Entrevista Narrativa).

Outra abordagem que também dialoga com os resultados da nossa investigação é o trabalho de Jussara Setenta (2008). A autora afirma que a possibilidade de si expressar por meio do movimento atribui ao corpo que dança a condição de comunicador.

Em nossa pesquisa, também o corpo é visto, quando se fala em comunicação, junto a reflexões sobre liberdade expressiva. Veja-se que Narciso associa “deixar o corpo pensar de forma livre”, com “criação livre” e se refere ao “diálogo com o outro corpo de forma livre”. Isso parece nos levar à ideia de que comunicação exige uma pedagogia expressiva capaz de permitir ao sujeito que cria o que poderíamos chamar de vivência exploratória com o corpo em dança. Queremos ressaltar a necessidade que a experiência de criação tenha caráter exploratório, senão ela apenas reproduz um repertório de automatismos, estereótipos e normalizações. Leiamos nossos sujeitos da pesquisa:

Pra mim quando o corpo dança é uma forma de apresentar um pensamento desse corpo. Eu vejo que a improvisação é uma dança que deixa e o corpo pensar de forma livre, de criação livre, e diálogo com o outro corpo de forma livre. Eu penso que todo corpo, independentemente do tipo de corpo, tem suas questões e a dança pode servir de comunicação do que diz esse corpo (Narciso, em Entrevista Narrativa).

Nas falas dos estudantes em nossa pesquisa, vimos também comparecer o aspecto frisado por Jussara Setenta (2008, p.31) de que o corpo constitui sua fala no fazer, “fazer-dizer”.

Nessa medida, é que a autora nos traz o aspecto de que o corpo pode organizar seus pensamentos-fala em forma de dança.

Nesse sentido, esse processo pode incluir a reflexão do fazer do corpo em dança como um fazer do corpo político. Com a autora:

“Trazer essa compreensão e discussão para o ambiente do corpo que dança, permite o emprego do conceito de política não restrito a fatos relativos a partidos políticos ou governos, mas como um modo de operação do corpo. O uso de conceito de político nesse sentido vincula-se à compreensão de que as ideias se organizam no corpo, e o corpo assim formado é sempre político, isto é, sempre age no mundo a partir de uma determinada coleção de informação. Cada coleção implica em um modo de se agir no mundo – cada qual com sua consequência político”. (Setenta, 2008, p. 30).

A ideia do corpo político, em nossa pesquisa, exige que o sujeito da dança se situe como sujeito pensador, ator social e *coimplicado* no que faz. Isso nos leva a pensar e reflexionar que não se pode sonegar a fala do sujeito que se expressa em dança. Porque não só o corpo, mas a fala deve alçar o sujeito que dança a sujeito

de sua fala, sujeito que dança, que se expressa politicamente e sujeito dos seus processos composicionais que envolvem criação. Por isso a experiência de si em algum momento deve ser feita, quando se lida com criação e, especificamente, corpo em dança. Em poucas palavras, para haver um corpo político precisa haver o sujeito.

3.1.3 *Meu corpo, minhas inseguranças: narrativa do corpo como limite e possibilidade expressiva*

As entrevistas narrativas seguem com algumas falas que reflexionam sobre o corpo em um lugar muito sensível, que chama reflexões sobre o sujeito em sua história, seu corpo e que fazem a pergunta sobre o que seria estar em segurança. Ou em lugar de segurança. Na verdade, também pode-se ir, no extremo, pode-se perguntar se o corpo é um lugar seguro, ou quando não o é.

“Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si” (Passeggi, 2011, p. 147). Aqui devemos nos perguntar se estar em constante mutação ou em alterações das representações sobre si mesmo podem trazer (in)segurança.

Observemos que nas reflexões dos sujeitos da pesquisa, representações sobre si migram para construções que articulam exclusão social, estética do corpo e aceitação de diferenças. Ouçamo-los:

Eu sempre gostei de dançar, e eu sempre tive o corpo cheinho e as pessoas gostam de falar e isso incomodava muito antes, me deixava travada. Eu já tive problemas em me aceitar, mas hoje eu me sinto super bem com meu corpo. Mas na sociedade atual, mesmo com esse movimento da mídia de aceitação dos corpos gordinhos, com a visibilidade das modelos *plus size*, ainda assim eu sinto que em determinados espaços existem preconceitos.

Determinadas danças, como balé, ainda predomina a exigência de meninas bem magras e alongadas. Eu sei que tem meninas gordinhas que fazem balé, mas é uma exceção, sabe? Na maioria das grandes companhias de dança quando existe seleção as gordinhas, assim como as negras, acabam entrando como uma cota de satisfação pra sociedade (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Reparemos que a ideia da aceitação do corpo que dança, segundo os sujeitos da pesquisa, se articula com “o movimento da mídia de aceitação ou não dos corpos”, “com a visibilidade das modelos *plus size*”, e com “a discriminação de corpos diferentes em diversos espaços sociais”.

É também recorrente ler nas falas dos sujeitos da pesquisa a associação entre (in)segurança e a produção de normalização do corpo veiculada socialmente e reproduzida na mídia e na escola. Observemos:

Eu sempre tive muita insegurança com meu corpo porque eu sou muito magra. Uma vez eu comi tanto, tanto, para tentar engordar e acabei passando mal. Muitas vezes eu cheguei a colocar várias roupas, uma por cima da outra, para passar como se tivesse um corpão. Eu fui fazer balé porque todo mundo dizia que meu corpo era o tipo pra ser bailarina, e eu gosto de dançar balé, mas as roupas coladas me deixavam insegura. (Jasmim, em Entrevistas Narrativas).

A participação dos estudantes nos trabalhos de arte que incluem o corpo que dança e o corpo que se educa, põe em questão o que “os sujeitos das pesquisas escutam sobre si”, “o que eles consideram do que os outros dizem” e “o que fazem com esses dois movimentos” que trazem a alteridade de uma forma contundente para a Experiência Si.

A ideia de que o corpo que dança se expõe e recolhe dos outros censura, aumentando o movimento de rejeição de si da parte do sujeito que aprende fazendo arte, revela um certo silenciamento no que se refere a potência do sujeito intervir no meio realizando enfrentamentos. Vejamos como isso é posto:

Eu participava de um grupo de dança. A gente fazia apresentações em várias quadras pelas cidades. Mas eu deixei de participar porque eu engordei muito e os figurinos não estavam ficando legal no meu corpo, e nas apresentações eu comecei a ouvir o povo falando umas coisas que eu não gostei. Eu gosto de dançar e valorizo a dança porque é uma arte, mas agora eu só danço para mim, não participo mais de grupo para apresentar (Espora, em Entrevista Narrativa).

Percebemos nas falas dos corpos em dança que a carga de insegurança que vivenciam parece agudizar as vulnerabilidades a que estão expostos os estudantes. Aqui peço licença para a apropriação do termo que trata de questões sociais e econômicas dos indivíduos, no sentido de precisar perceber esse corpo artístico “naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas” (Pelbart, 2016, p. 32 *apud* Silva Júnior, 2019, p. 18).

As inseguranças com os corpos geralmente surgem a partir de um registro hegemônico que é idealizado na contração dos chamados “corpos perfeitos” cuja intenção é produzir padrões de normatização de uma exigência estética inalcançável.

É patente que esta exposição do corpo a uma visão estética normativa, no fazer aprendendo no corpo que dança e cria, se relaciona muito intimamente com

questões de aprovação social, comumente, isolada dos contextos que as produzem. Não se trabalha (daí a importância da Experiência de Si articulada a criações em dança) a construção social das realidades e os interesses mercadológicos que produzem os modelos de corpos padronizados e quem não se enquadra sofre exclusão.

É inegável que a cultura do “corpo ideal” permeia o imaginário das culturas juvenis. No que diz respeito a da dança, ainda permanece o hábito da prática de privilegiar corpos magros e vigorosos, continuando a forja de moldar os corpos numa modelagem que não lhe é natural, sem respeito a diferenças, e que visam um padrão corporal único, impugnando a ordem da diversidade.

As reverberações dos estudantes são também sentidas nesse contexto do corpo ignorado e por vezes excluído de práticas corporais que o depreciam quando o corpo não corresponde. Segundo Marques:

Esta visão de dança vem a par com a ideia de que o corpo é a ferramenta do bailarino, o meio e/ou a máquina de uma produção artística. Assim, o corpo é algo a ser controlado, domesticado e melhorado de acordo com os padrões técnicos que solicitam uma adaptação e submissão física e psicológica (Marques, 2016, p.72).

Obviamente, que essa investigação em dança confronta com esses conceitos de corpo problematiza ideias, e aposta na possibilidade das sensibilidades e da criatividade do fazer dos corpos, considerando suas singularidades.

Sugerimos, pelo que encontramos na pesquisa, pois, reflexões que desvendem os dispositivos de controle e alienação que são forjados em uma sociedade que exclui as diferenças para produzir seletividade e consumismo nos níveis crescentes do capitalismo mundializado.

Como insisto em dizer, através das narrativas, percebemos nesses jovens da pesquisa que a insegurança que vivenciam é parte do mal-estar produzido socialmente pela exclusão social. Assim instala-se o incômodo dos corpos estereotipados, que na verdade dizem mesmo de uma produção de subjetividade que padroniza sujeitos em uma linha de montagem. Tal insegurança não é tão inocente assim, por quanto essa produção de subjetividade ocorre a todo instante, uma vez que “o corpo tem o poder de afetar e ser afetado (Spinoza, 2017, p. 99).

É nessa teia de simbolizações que afetam as subjetividades juvenis, que incluo o que eu chamaria de uma “demanda estética de normalização dos corpos”, que talvez seja umas das grandes dificuldades dos corpos em dança.

Como forma de se blindar os estudantes produzem discursos de um corpo em dança como um suporte de ajuda, uma camuflagem de superação. Daí a potência da Experiência de Si para o empoderamento dos corpos com suas diferenças e suas subjetividades singulares. Se a dança se tornava um lugar de fuga, ao mesmo tempo nos acena com sua potência. Em uma dimensão estética outra, esse corpo pode ser diferente, pode ensaiar-se na experiência artística, pode ser frágil, pode ser só e vinculado a outros; e essas experimentações de si vão configurando um “campo expendido em arte” (Loponte, 2017) que possibilita uma ampliação da investigação composicional em curso na criação na dança.

Aqui não estou querendo relegar de maneira nenhuma o lugar de dor desses corpos, mas colocar a dança no lugar de expressão desses corpos, no espaço de fala deles. As questões que acometem esses corpos surgem como uma forma específica no fazer dançante, onde o corpo desempenha um papel central na abordagem de suas questões complexas. A Experiência de Si propõe-se como espeço relacionar e reflexivo capaz de problematizar o mal-estar, fazendo emergir questões que intervêm no ato de dançar, influenciando o próprio ato da criação e da investigação composicional, onde a improvisação tem espaço. E aqui podemos também admitir, com Silva Júnior, que “a fragilidade pode ser assumida como uma condição do corpo”. Com o autor:

“O corpo está a todo instante vulnerável a algo, uma vez que não tem absoluto controle sobre os contextos com os quais se relaciona. Tal vulnerabilidade pode decorrer de questões propriamente físicas, emocionais e, até psicológicas, podendo gerar crises em muitos casos. Nesse sentido é que a dança que se aposta, não se afasta da exposição de apresentar a crise como um dos aspectos da fragilidade no corpo (...) E, assim, a fragilidade pode ser assumida como uma condição do corpo” (Silva Júnior, 2019, p.41).

De fato, a percepção da fragilidade do corpo promove uma conexão mais perto da realidade dos sujeitos e das suas relações. Logo, a dança nesses corpos não se aparta dos contextos em que convivem consigo, com os outros e com a produção da vida social.

Qualquer ato de exclusão, qualquer ato de injustiça me gera um sentimento de indignação. Percebemos, que as políticas de exclusão têm como base a inicial exclusão de corpos. Ao lidar com a construção de nossa identidade, vemo-nos negados o acesso e a vivência da diversidade e, em algumas situações, por medo, esses corpos são forçados a se conformar a um padrão que os silencia.

Acreditamos na possibilidade de avançar rumo a uma reorganização social mais equitativa, capaz de combater a segregação dos corpos, promovendo a convivência e a inclusão das diversas identidades, sejam elas de biotipo físico, cor, gênero ou habilidade corporal. É fundamental compreender que a experiência corporal não deve ser condicionada por fatores políticos, sociais ou de consumo que desqualifiquem os corpos, mas sim ocorrer por meio da intersecção de discursos, permitindo a descoberta do singular e a compreensão dos valores externos a eles atribuídos, sem que sejam subjugados.

3.1.4 *Esse menino que dança*

Alguns pensamentos que se constroem no mundo, se refletem no universo da dança. Daí vem os estereótipos e as discriminações, que se referem a corpo e gênero, e são construídas com características sexistas.

Nas entrevistas narrativas, os estudantes apresentam questionamentos sobre a visão dos seus corpos, e, inclusive, quanto aos seus corpos masculinos em dança. Narciso apresenta um desconforto ao evidenciar ser muito “difícil o homem dançar” que na dança o homem é “apontado por ser gay”. Observemos:

É muito difícil o homem dançar e não ser julgado ou apontado por ser gay. Tem pessoa que admira e incentiva, mas tem outras pessoas preconceituosas que sentem prazer em menosprezar por conta da tua orientação sexual. Eu conheço situação que o menino fazia dança porque era o único lugar que ele podia ser gay (Narciso, em Entrevista Narrativa).

Vemos aqui a rejeição social ou a discriminação vivida por alguns estudantes e que Narciso verbaliza, quanto a ideia de dançar sendo homem (“homem não dança assim”), sendo gay, e ainda, é patente que no universo que recusa orientações sexuais diferentes, o “único lugar” expressivo possa ser a arte.

O meu pai tinha essa questão do machismo. Ele ainda achava que homem não deve dançar, não deve cantar porque isso é coisa de mulher. E eu canto, faço teatro, gosto de dançar. Gosto de tudo isso que envolve a arte. Mesmo meu pai sendo contra tudo isso, ele foi aceitando eu fazer teatro, aceitando-me gostar de cantar, porque ele foi percebendo que aquilo era tolice da parte dele, era preconceito. Hoje em dia ele apoia o que eu faço e acha tudo muito bonito. (Jacinto, em Entrevista Narrativa).

As declarações dos estudantes Narciso e Jacinto tocam os que apreciam a dança, e a fazem. Em algum momento dessa escolha pela dança, muito se sentiram

atravessados por falas que demonstram uma relação com o imaginário social que remete à discussão de qual corpo se permite dançar.

Obviamente que nas falas dos estudantes não vemos uma leitura de mundo calcada em conceitos machistas. Da parte deles não. Mas demonstram sofrimentos resultantes de quem ouviu ou percebeu, foi marcado ou recusado por estereótipos e discriminação de caráter sexista.

Na contemporaneidade que se apresenta hoje, convivemos com a estigmatização dos corpos que se encontra ligada ao que Butler (2017) denomina como mecanismo da regulamentação da sexualidade por meio da desqualificação do gênero. Esse mecanismo faz a regulação da construção do gênero masculino e feminino em nossa cultura, a partir da lógica heteronormativa, e também faz a afirmação que o oposto do corpo masculino é a falta de masculinidade.

Vivemos em uma sociedade que evidencia o binarismo, ou seja, onde se é compulsoriamente homem ou mulher pois “os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea” (Butler, 2017 p.241).

Dessa forma, ao não se adequar aos padrões de gênero, não performar o que é esperado de uma mulher ou de um homem, é em diferentes níveis, o sujeito humano se compromete em ser desumanizado pela sociedade, de não ser visto como um indivíduo. Ele passa, o indivíduo recusado pela discriminação de gênero, a ser visto apenas por uma representação que o inferioriza ou o exclui.

Nesta situação, o gênero assume o papel de uma construção contínua e pessoal, ao mesmo tempo que é alvo de uma manutenção, ou coação rigorosa. Essa manutenção ou coação pode acontecer por meio das ficções reguladoras, como a ideia de que as diferenças entre os gêneros são naturais; pela validação de comportamentos considerados apropriados, ou até mesmo pela punição daqueles considerados inadequados (Butler, 2016), e isso é classificado como *generificação*:

A generificação será acompanhada por um sem-número de enunciados tributários ao ato generificador fundacional: “é uma menina” será seguido por “não diga palavrões”, “cruze suas pernas ao sentar”, “não pratique esportes agressivos”, etc.; a “é um menino” segue “não chore”, “seja forte”, “abra suas pernas ao sentar”, “fale grosso”, etc.; atos de fala que visam conformar um corpo às normas de coerência entre sexo, gênero e desejo que constituem a matriz de inteligibilidade (Borba, 2014, p.462).

Se observarmos pela ótica dessa “lógica cultural”, quando o homem pratica dança ele é rotulado como “afeminado”, um termo pejorativo que sustenta uma

dicotomia hierárquica entre feminino e masculino, marcando homens que desempenham esse papel como menos viris em comparação aos padrões dominantes de masculinidade heterossexual, ou seja, sua escolha não “performatiza”, não condiz com o que é posto para um homem.

Percebemos nas falas dos sujeitos da pesquisa uma percepção quanto à participação de homens nos espaços de dança. Narciso, que tipifica muitos dos jovens estudantes dessa pesquisa, vê como “comportamentos preconceituosos” as famílias não incentivarem e até proibirem o “menino” “dançar”.

Por sua vez, Hibisco diz perceber poucos “homens no espaço de dança” e que provavelmente a dança não foi “ensinada desde criança”.

Seguem as narrativas como foram postas:

Muitas vezes, a gente vê comportamentos preconceituosos que podem vir também da família; às vezes o menino quando é criança quer dançar e a família proíbe.

Quando eu era criança a minha escola do fundamental tinha um grupo de dança e eu era o único menino que participava (Narciso, em Entrevista Narrativa).

Aqui acima vemos que Narciso rompeu um estereótipo, na prática. Abaixo vemos em Hibisco que parece haver distinção entre o que vai dançar profissionalmente e o que vai viver a dança como uma experiência educativa e artística. No entanto, é possível inferir do que diz Hibisco uma pergunta: será que a dança ensinada desde criança ou permitida e possibilitada como experiência artística gestaria mais dançarinos?

Eu não participo de nenhuma companhia de dança, porém eu gosto de dançar, mas não quero ser profissional. Eu danço pra curtir mesmo (...)

Eu quase não vejo homens nos espaços de dança, tipo na escola ou nas academias. Eu acho que essa cultura da dança nos homens era para ter sido ensinada desde criança (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

As reverberações de Narciso e Hibisco corroboram com os estudos de Kleinubing (2009), que em sua investigação concluiu que indivíduos que vivenciam a dança desde cedo tendem a desenvolver um maior interesse por essa arte. Coloca o autor também que as meninas são as mais estimuladas precocemente para realizarem essa atividade, pois seguindo o imaginário social, o feminino é mais integrado a dança. Essa integração da qual o autor fala se relaciona com a forma de determinada cultura e sociedade lidar com o feminino.

O estudo de Kleinubing mostra uma relação com a generificação, e também, empiricamente, podemos constatar ao observar uma aula de balé ou jazz, que geralmente são danças iniciadas na infância, em uma companhia de dança, ou em uma escola, ou em um projeto social, a maioria ou todo o corpo de bailarinas sendo compostas por meninas.

Quando os espaços de dança quebram com a ideia de serem espaços de predominância de mulheres e passa a ser um lugar de ocupação masculina também, e outras orientações o ambiente social admira-se.

Observemos a fala de uma estudante entrevistada:

Eu me surpreendi muito com a participação e o comprometimento dos meninos, como eles eram criativos e solidários com todos. Me surpreendi porque ainda existe preconceito em dizer que a dança não é coisa para homem. Eu jamais vou concordar, porque a dança, e principalmente a improvisação em dança, não é uma questão de gênero é uma questão de querer e viver isso.

E eu vi que os meninos na eletiva se jogavam nas propostas sem preconceito nenhum (Hortência, em Entrevista Narrativa).

A estudante Hortência deixa evidente em sua entrevista que “a participação e comprometimento dos meninos” nas aulas de improvisação em dança foi algo que a surpreendeu. Uma leitura que nos mostra que é como se o corpo masculino não tivesse uma atribuição de sensibilidade? Uma leitura que problematiza o fato de que os homens que dançam (independente de sua orientação sexual) incorrem no risco de terem sua masculinidade desconsiderada?

Diante disso, socialmente as danças foram surgindo e se colocando para atender e/ou se encaixar dentro desses estigmas que passam pelo processo de generificação, ou seja, seguem em uma configuração de espaço totalmente feminino, como é o caso do balé e da dança do ventre, e outras danças surgem na contemporaneidade como mais voltadas para o público masculino, como é o caso das danças urbanas, um estilo que vem se tornando mais popular nos últimos anos.

Essa hegemonia masculina nas danças urbanas é apresentada por Andreoli nos seguintes termos:

Embora seja aceito nas danças urbanas, a tendência é ele ter que dançar reafirmando atributos culturalmente considerados próprios do “verdadeiro” masculino: força, destreza, coragem. O homem que pratica danças urbanas é subjetivado por discursos masculinizantes que, através de jogos de verdade, exercem controle, manutenção e produção da masculinidade ‘verdadeiramente hegemônica’. Sendo assim, as danças urbanas são simbolizadas como um terreno masculino dentro do universo geral da dança: músicas, roupas, acessórios, movimentos coreográficos e

acrobáticos devem sempre reafirmar uma suposta “virilidade” (Santos, 2009, *apud*, Andreoli, 2019, p. 7).

Em um estudo de Costa e Campos (2023) sobre dança e gênero com estudantes do ensino médio, constatou-se pelos entrevistados que os meninos possuíam menos contato prévio com a dança do que as meninas. E que os meninos foram os que mais classificaram as danças e seus estilos por gênero, mais do que as meninas, eles apresentando uma visão generificada destes em relação a dança.

Observando esses estudos percebemos diálogo com a fala do sujeito da pesquisa Lírio, quando o pai pergunta se sua dança na escola é “capoeira ou *hip hop*”. Percebemos nessa pergunta mais uma vez os estigmas veiculado nas representações do corpo masculino em dança, que se reverbera também nas próprias concepções das danças.

Eu só danço aqui na eletiva mesmo. Eu achei diferente essa ideia da improvisação com a dança.

Eu fui dizer pro meu pai que eu estava fazendo dança na escola e ele perguntou se era capoeira ou *hip hop* (Lírio, em Entrevista Narrativa).

De uma forma estridente, as vozes de cultura da dança, forjadas em contextos societários sexistas expressão as contradições das representações sociais sobre gênero. Mas é promissor perceber que nas entrevistas sobre as experiências vivenciadas na eletiva de dança, os corpos dançantes dos estudantes não aceitam as narrativas generificadas, e se sentem incomodados com as falas e posturas estigmatizadores na questão de gênero e que compactuam.

Quando se trata de dança no ambiente escolar, restringir ou obrigar os estudantes a executar movimentos dançantes, ou separar as danças baseados em estereótipos de gênero é um ato de opressão que não ajuda a promover a igualdade de gênero. Essa prática não contribui para a evolução de pensamentos que quebre com os paradigmas estabelecidos culturalmente na sociedade generificada, onde se tem procedimentos excludentes, segregadores, discriminadores e preconceituosos ao extremo. Ao negar-lhes a oportunidade de explorar seus desejos, vontades e capacidades, estamos impedindo que eles entendam e pratiquem a verdadeira igualdade de gênero.

3.1.5 Vozes dos corpos femininos dançantes

Figura 38- Foto da pesquisadora diante do espelho da sala de dança após a vivência de dança improvisação com os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em que medida eu me via nos estudantes? Com que insistente força os estudantes se espelhavam em mim? Eu me perguntava isso muitas vezes, tanto no correr das experiências, como depois, lendo por detrás do espelho. Havia um processo especular onde eu me olhava, também, em espaços que nem eu soubera haver em mim.

Às vezes me perguntava me distanciando um pouco da emoção, dos sentimentos que me tomavam na criação e na improvisação em dança com os estudantes, se na hora em que se falou da experiência do feminino, em meio a todo esse processo de pesquisa, eu também não me misturava naquelas vozes das estudantes que se referiam a uma história que também era minha (Diário de Campo).

As pesquisas que utilizam narrativas, e, no ensino, o uso delas como ato reflexivo, que é o nosso caso (que tanto utiliza uma forma como outra), possibilitam pensar em termos de valorização da experiência de fala em contextos artísticos. Em nossa pesquisa, a fala não se refere apenas ao processo composicional na dança, mas enuncia uma Experiência de Si importante.

Assim é que se tem na experiência e reflexão em Dança um aspecto que seria autoformação (âmbito da formação autopossuída ou reflexionada sobre as vivências da própria pessoa enquanto indivíduo singular); a heteroformação (a que se faz sobretudo mediada por díades ou com o Outro) e a ecoformação (em grupos), segundo nos ensina Cecília Warschauer (2001).

Na realidade, se poderia dizer que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas, a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (Josso, 2004, p. 48; grifo da autora).

Nesse sentido, se pode até dizer que no caso dessa pesquisa, de caráter experiencial muito marcado, que muitas vezes me misturava com os estudantes, de forma que eu constantemente me via, nos diários de campo, pautando não somente relações de teoria e prática da dança e da educação física, bem como reflexionando sobre a improvisação e o dançar, em dialogia, mas também orquestrava proximidades. É que, como diz Minayo (2014, p. 92), é dessa forma que “a *realidade informa a teoria e esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação*”.

É que tanto na pesquisa como no ensino a entrevista é algo que recria os sujeitos que dialogam, tanto entrevistados como entrevistadores. E nos improvisos em dança, dos quais eu participava, também havia rupturas nos distanciamentos e nos espaços de ensinar-apreender, fazer e pensar, pensar e sentir.

A fragilidade social do corpo feminino

Se por um lado o mecanismo de regulamentação da sexualidade estigmatiza os copos dos homens que dançam como “afeminados”, também estigmatizam a mulher, sexualizando seus corpos que dançam.

Existe uma percepção de vida baseada em distinções corporais relacionadas ao gênero e que tem uma história social. Tal generificação reforça a ideia de que

deva existir uma forma corporal de manifestar a masculinidade e uma forma corporal de expressar a feminilidade, com comportamentos e gestos socialmente reconhecidos como comuns para cada sexo, os quais experimentamos como certos padrões de tensão muscular, postura, habilidades físicas, maneira de nos movimentar, de fragilidade, entre outros aspectos. E, no limite, como representações sociais que se lhes equivalem.

A questão da fragilidade no campo social, e não físico, do corpo feminino surgiu como constante e reverberava em outros construtos de diálogo e criação, como nas entrevistas narrativas das adolescentes sujeitos da pesquisa. Tais pronunciamentos, remetem à existência de um grave problema em nossa sociedade que é a violência de gênero, “um termo usado para analisar os papéis masculino e feminino que se tornaram hegemônico. A aparência de homem e mulher está ligada às regras de comportamento” (Tiburi, 2018, p.28).

Uma violência, por exemplo, ao incidir especificamente nos corpos femininos, só pelo fato de ser mulher, já se enuncia o quão estão vulneráveis a essas situações. Isso se torna mais preocupante quando essa violência acontece com meninas adolescentes em idade escolar.

Ao falar do seu corpo em dança, a estudante entrevistada Amarilis disse que a dança é “movimento artístico que ama viver”, mas mostrou incômodo quando relembrou que seu corpo já passou por “situações de constrangimento”.

Observemos sua exposição

Tem muita gente que sensualiza a imagem de uma mulher dançando. É muito nojento. É muita falta de respeito. Quando eu danço, tento não pensar nisso, só aproveito a dança porque é o movimento artístico que eu amo viver, pois se eu ficar pensando nesse tipo de coisa eu vou travar. Por eu já ter passado algumas situações de constrangimento com meu corpo por um homem da minha família, eu penso várias vezes na roupa que eu vou vestir quando saio de casa e até quando vou dançar. (Amarilis, em Entrevista Narrativa).

É perceptível que o processo de educação dos corpos de mulheres e homens em sociedade se relaciona com ensino/aprendizagem de comportamentos e valores posturais, considerando “o que é para mulher e o que é para homem”. A utilização de normas regulatórias de gênero e sexualidade são a todo instante reiteradas. A partir dessas normatórias “os corpos são datados, fazendo-se históricos e situados, e recebem um valor social que lhes dá uma legitimidade como sujeitos” (Louro, 2013, p. 89).

Ximenes (2023, p. 66), em sua dissertação, “analisa o machismo estrutural sob a ótica de uma estrutura que naturaliza a hierarquização ou o predomínio do homem sobre a mulher”, o que significa que nessa produção de normalização quer-se impor a continuidade de uma estrutura patriarcal que desde muito põe seus tentáculos no campo social.

Chamamos Hintze para nos auxiliar a abordar o assunto:

A partir de nossa perspectiva de análise, vamos buscar compreender o machismo estrutural como uma estrutura produtora de normalização, ou seja, constituída de aparelhos (atuando por meio de instituições como a família, a escola, a igreja, a mídia, a moda, o mercado, o Estado) que produzem e reproduzem os valores e comportamentos morais de nossa sociedade. Como veremos, estes valores morais/comportamentos são produzidos e estruturados, intrinsecamente, por uma hierarquização. (Hintze, 2011, p. 19).

Mas vamos voltar à reflexão sobre o quão a dança vai “chamando” situações que problematizam o corpo feminino e as representações feitas sobre ele, bem como seus usos sociais.

Continuemos observando que o corpo em dança vai levando a jovem a rever e superar um assédio vivido em criança, e que, ao mesmo tempo em que parece elaborar o que vivera, ao lado disso a experiência artística vai se sobrepondo, a ponto da estudante dizer “eu amo dançar porque me dá força”.

Eu amo dançar porque me dá força. Eu digo isso porque eu já sofri assédio quando eu era pequena, acho que eu tinha uns cinco anos, foi um amigo da minha família que eu chamava de tio. Aconteceram várias vezes, mas eu não entendia, e um dia eu contei para minha mãe e foi um escândalo. E isso me marcou muito. A dança para mim funciona como uma terapia me ajudando a esquecer alguns traumas que estão no meu corpo (Margarida, em Entrevista Narrativa; Grifo nosso).

Como observa Cleilton Paz (2021, p.21), em Foucault (1988), nos seus escritos sobre história da sexualidade, tem-se que os discursos sobre o sexo “vão saindo da esfera das práticas comuns aos indivíduos e vão sendo institucionalizados sob a justificativa duma ‘vontade de saber’ que inicialmente se concentra nos atos confessionais da moral cristã”, mas logo depois, “se metamorfoseiam numa espécie de ‘*scientia sexualis*’”.

É uma questão que eu me colocava: em que condições um sofrimento vivido se perpetua depois? Em que condições pode uma dor ser superada?

Somente através da quebra dos paradigmas de exclusão e rejeições, de redução do ser em sua inteireza ou mediante processos de fala?
Qual a potência da arte e da dança, especificamente, para auxiliar o enfretamento de questões inscritas nos corpos que dançam?
Pode-se apostar que os sujeitos da pesquisa superam as travas inscritas nos corpos por meio do dançar e da experiência de si que se coaduna àquela?
(Diário de Campo)

Como observa Guacira Louro, o debate sobre gênero e sua construção na linguagem e na sociedade mostra nuances. Na verdade, ao falar de representações sociais e linguagens, a autora diz, como se verá abaixo, que é “aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”. O que significa que se tem um conceito político e científico que funciona como categoria de análise desses processos sociais. Com a autora:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (Louro, 2003, p.21).

Afirma Cleilton Paz (2021), baseado em Butler (2017), que as pessoas “se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade”. Isso significa que o gênero é construção que mostra o sujeito tentando a inteligibilidade do que sente (na pauta de sua subjetividade) e do que se diz sobre o que ele.

Como vemos, comparece nas entrevistas e roda de conversas e é, pois, muito recorrente, a questão da sensualização do corpo da mulher. Não é infrequente que isso resvale para conflitualidades que se manifestam no dançar feminino.

O corpo da mulher na maioria das vezes é muito sensualizado na dança por isso que muitas meninas sentem vergonha de dançar na escola, às vezes elas têm vontade de fazer a aula de dança, mas tem vergonha de pessoas ficarem vendo e julgando seus corpos. Eu já vivi situações constrangedoras com meu corpo, mas tento fazer da dança um momento de força para mim. As questões que julgam meu corpo eu coloco como motivação para continuar dançando. Não vou deixar a opinião de ninguém me abalar (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Pensar no que diz Verbena induz-nos à oportuna análise de Paz, sobre Foucault, e de como a violência pode ser velada, e insinuada por meio de manobras, técnicas, táticas e funcionamentos sutis, como veremos na citação abaixo. O que Cleilton Paz observa, citando o pensamento de Foucault, é que não se deve perder de vista que há “tecnologias políticas do corpo”. Com o autor:

Argumenta ele [Foucault] que, se o corpo, nas diferentes sociedades, está ligado à sua utilidade econômica ou sua capacidade de produção (como vários estudiosos registraram), isso só se torna possível porque há, ao mesmo tempo, um sistema de sujeição - “corpo produtivo” concomitantemente ao “corpo submisso”. Essa sujeição pode se dar por muitos mecanismos, inclusive muito sutis, sem uso da violência, ao que chamou de microfísica do poder, que não se apresenta como propriedade, mas como estratégia. A sua dominação não ganha a forma de apropriação, mas de manobras, táticas, técnicas e funcionamentos (Paz, 2022, p.221).

Durante as entrevistas, saltaram aos olhos depoimentos das jovens estudantes sobre o ocorrido em seus corpos. As histórias muito pessoais obviamente não serão relatadas neste estudo, mas afirmamos que o que aconteceu e acontece, porque nenhuma mulher está livre de sofrer com isso. Nos corpos das meninas do estudo em pauta, são resultados de uma mentalidade machista em que os homens podem violar os limites das mulheres. E, ainda, são amparados pelo medo da vítima ou pelo discurso da impunidade.

Toda experiência de violência pode ser considerada uma experiência traumática. Ao narrarem o ocorrido em seus corpos, a vida dos jovens e das jovens parece ficar estagnada naquele ponto; ou seja, há um aprisionamento de algum modo naquele momento em que se efetuou o trauma. Mas, mesmo que continue a existir essa questão para o sujeito, sua perspectiva de vida terá de ser continuada, embora possa estar influenciada por essa experiência traumática.

Segundo Fairclough (2001), na perspectiva da ideologia dominante e suas relações assimétricas, as mulheres são colocadas à disposição do patriarcado, e assim ficam em posições inferiores, e socialmente se vê uma legitimação das relações de dominação sobre os corpos e, pois, vidas femininas.

Mesmo na contemporaneidade, é inegável a transformação do papel da mulher em uma sociedade marcada pelas relações de poder manifestas por uma estrutura patriarcalista. Podemos constatar uma marginalização dos corpos femininos feridos ou aviltados, genereticamente excluídos também, o que repercute na esfera social onde os sujeitos vivem.

Assim, podemos dizer que os corpos femininos estão sujeitos a assédios e/ou submissão, tanto na esfera pessoal como nas relações amorosas, tanto no âmbito emocional, como no profissional, onde muitas mulheres encontram-se subjugadas, em relações de extrema dependência, com pouca autonomia e baixa autoestima. E isso, estamos vendo na pesquisa, está explicitado no registro subjetivo do que é vivido pelo corpo que dança.

Frente às mudanças que ocorrem na sociedade em relação às mulheres, é fundamental promover a emancipação das vozes femininas, visando o fortalecimento de suas identidades. Ao compartilhar suas vivências pessoais, as mulheres podem ganhar mais autonomia e autoconfiança. Suas narrativas de vida também podem contribuir para legitimar o valor das suas elaborações sobre experiências vividas e suas vozes, como também é oportuno e desejável que possam ser objeto de reflexão na formação docente.

3.2 A inclusão do Outro

O corpo que dança aponta para a inefável poesia dita pelo movimento minucioso, que mais lembra um junco envergado por ventos andarilhos. Dança, poesia do corpo, é um discurso oculto à espera de que o espaço se abra, assim como a boca aberta deixa passar palavras que simbolizam as emoções do poeta (Lopes, 2008, p.78).

As experiências vividas por todos nós acontecem no contexto histórico e social de mundo o qual fazemos parte. E é nesse mundo que somos educados por meio de relações construídas nele, onde, constantemente, se encontram mediados pelas práticas sociais. Essas práticas sociais acontecem de acordo com seus “pertencimentos, idade, categoria sócio-profissional, tipo de atividade social, que fazem os indivíduos atravessarem variados espaços sociais e institucionais, família, escola, trabalho, instituições culturais e sociais, e etc” (Delory-Monberger, 2016, p.37).

Dessa forma, trazemos em nossas bagagens as marcas de uma época e dos ambientes os quais a experiências foram vivenciadas. A construção do sujeito se forja a partir dessas experiências vividas no seu corpo social, que o faz refletir sobre o que aconteceu e o afeta de alguma forma. Nesta circunstância construtora,

podemos dizer que o ser humano é um ser de relações, e são nestas relações que as emoções sociais são nutridas.

Segundo Zembylas (2002, *apud* De Castro e Gaspar, 2016) as emoções são definidas como construção social, estando pautadas nas interpretações dos sujeitos, emissores ou receptores, em determinadas situações a qual essas emoções foram desenvolvidas por meio de suas experiências histórico-culturais.

Nessa compreensão, as emoções emergidas nos estudantes foram construídas a partir das relações estabelecidas nas vivências com a improvisação em dança na escola.

3.2.1 O medo e a vergonha

Os dispositivos de formação de caráter educacional estão associados a identidades, e, quando analisados a partir da narrativa de história vivida por seus sujeitos se pode ver aflorar aprendizagens diversas, e que expressam preocupações e potencialidades sobre o âmbito existencial dos narradores (Josso, 2007).

Assim, das categorias emergidas nas entrevistas, o medo de errar e a vergonha se sobressaem na fala peculiar à juventude que vivenciou a improvisação em dança. A enfática sensação de chamar atenção do olhar do outro diante da possibilidade de um erro, evidencia grande insegurança nas falas que seguem:

Acredito eu senti muita vergonha, principalmente no início quando ninguém se conhecia, e todo mundo achava que um ia julgar o outro, quando na verdade todo mundo estava ali pra dividir um espaço com o propósito de aprender e de trocar. Mas é fato que muita gente ali tinha muita vergonha e se limitava. (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Acho que a minha dificuldade é mais pela vergonha das pessoas que ficavam olhando, e a gente não conhecia todos os alunos porque são de salas misturadas (Amarilis, em Entrevista Narrativa).

Tenho vergonha dos outros ficarem me olhando, tenho vergonha de fazer errado e os outros me julgarem. Mesmo a professora dizendo que não existe certo e errado, que cada um tem o seu jeito de dançar livre improvisando, eu ainda tinha vergonha dos outros me olhando e me julgarem (Tulipa, em Entrevista Narrativa).

A minha grande dificuldade de querer dançar sempre foi o medo de errar e as pessoas me julgarem. Muitas vezes uma pessoa está olhando você dançar e te julgando. Quando penso nisso, eu já fico com vergonha (Gardênia, em Entrevista Narrativa).

Nas primeiras aulas de improvisação, a aula do nível baixo eu até comecei a participar, mas logo parei pois por eu não ter conhecimento eu fiquei com

muita vergonha de fazer, fiquei com medo de errar e as pessoas me julgarem. Eu sei que travei porque ninguém na sala se conhecia direito, se fosse hoje eu tentaria aprender sem problema (Violeta, em Entrevista Narrativa).

Ao fazer uma escuta dessas narrativas é preciso não só o reconhecimento das palavras e frases que os estudantes expõem, mas estar atento ao que permeia esse discurso, o que fez os jovens sentirem essas questões como problema que emerge no dançar.

Com a escuta sensível, mediada pelas entrevistas e rodas de conversa conseguimos um resgate do sentir e dos saberes que se corporificavam na relação dos estudantes com as experiências da improvisação em dança.

Percebemos que esses corpos interpretam informações, e as relacionam com o que já possuem delas codificado, pré-estabelecidas por eles, a partir do ambiente vivencial partilhado.

As pré-determinações do que os estudantes chamam “olhares sobre si” possuem raízes nas relações sociais do mundo contemporâneo, onde as comparações com o outro se tornam inevitáveis, dado os processos competitivos sociais. Assim, o reconhecimento avaliativo do outro, “o olhar” de outrem sobre o si mesmo surge como algo que invalidaria suas capacidades na dança. É nesse lugar que o medo de errar e a vergonha ganham espaço e por vezes se amplificam. Essas representações sociais, que incluem sentimento e cognição, surgem porque esses corpos possuem uma autoestima abalável por questões de valores produzidos pelo meio, com os quais se autoimplicam.

Enquanto sujeito social estamos dispostos à influência de pensamentos e sentimentos, ações e desejos que rompem com o que não é desejado pelas novas gerações ou que os perpetuam. Nas sociedades em que transitamos, família, escola, trabalho, grupos de arte e cultura, dentre outros, por vezes são ambiências que constituem no indivíduo suas produções de subjetividades.

Podemos notar rupturas quando o indivíduo tem uma atitude em desacordo, por exemplo, quando um estudante tem um comportamento que vai de encontro ao considerado oportuno em sala de aula. E desta incongruência possível, o sujeito vivencia a sensação do medo de ser repreendido e passar vergonha. Este dúplice aspecto – medo e vergonha – acometem esse sujeito que está em formação.

Não estamos tratando do fato de o estudante ser considerado ou não educado, estamos tratando das coisas que naturalmente podem sair do script da convivência tácita em sala de aula. É que as relações professor-aluno parecem não poder ser aprofundadas quando em situações mais estranhadas, como as que o corpo em dança pode chamar a acontecer.

Pelas análises feitas, há um temor de ser criticado da parte dos estudantes e uma excessiva preocupação em manter a regência da sala de aula, da parte do professor. Isso significa que haveria até mesmo “uma obsessão pela preservação da ordem associada ao medo de passar vergonha” (bell hooks, 2017, p. 237). Isso pode vir a minar diálogos, vivências novas, artísticas, e, por consequência, ceifar aprendizagens reflexivas e construtivas.

As representações relatadas pelos estudantes confirmam os estudos de Dutton e Brown com escolares, quando este salienta o aspecto subjetivo dessas questões:

[...] a autoestima global afeta, predominantemente, as reações afetivas ao desempenho de uma determinada tarefa, enquanto que as componentes específicas do autoconceito afetam, principalmente, as reações cognitivas a esse desempenho. Isto é, enquanto que as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que os indivíduos pensam acerca do seu desempenho, a autoestima relaciona-se com a forma como eles se sentiram com esse desempenho (Dutton e Brown 1997, *apud* Peixoto, 2003, p. 13-14).

Acima, vemos surgir nas narrativas ambas as entidades que afetam os estudantes em sua inteireza, onde o autoconceito se constitui como algo que avalia o aspecto cognitivo referente ao desempenho do sujeito, ou seja, “os estudantes acreditam não saber fazer e por isso temem o erro”; e onde a autoestima global surge como um componente afetivo que eliciar reações, daí emanando a vergonha diante de um erro que possa vir a manifestar.

Algumas narrativas do medo e da vergonha surgem seguidas uma percepção da superação:

Muitas vezes a professora dava alguns direcionamentos como subir, descer, mover o braço na diagonal, para cima, sugerindo explorações de movimentos extra cotidianos. Era só um direcionamento e cada um fazia a seu modo porque não existia, dizia ela, um jeito certo ou errado, existe o jeito próprio de cada um se expressar. Quando se compõe, se está evidentemente dentro de construção maior, daí vai-se aprimorando, dizia ela, o que se gesta.

Quando tinha esses comandos eu via que algumas pessoas ficavam um pouco presas, mas quando a gente ia lá e fazia junto, eu acho que elas

ficavam mais tranquilas e conseguiam desenvolver. Por que? (Lavanda, em Entrevista Narrativa).

A experiência feita modifica registros anteriores de medo e vergonha, expressos ou velados, como se pode examinar:

[...], como a senhora fazia vários movimentos juntos com a gente, o pessoal ficava motivando. Ia-se fazendo e reparando os movimentos livres enquanto a gente dançava.

A professora estava sempre motivando e elogiando em cada um a sua maneira de dançar, e isso foi superimportante para que eu me soltasse mais, para adquirir mais confiança e para que eu pudesse viver aquele momento e a arte. Acho que isso não aconteceu só comigo, com certeza outros também se sentiram motivados com o jeito da senhora conduzir a aula (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Eu acho que nessas aulas de improvisação o que prevaleceu foi o respeito. No início todo mundo estava com vergonha, mas em nenhum momento eu vi alguém diminuir o outro ou rir da outra pessoa, todo mundo foi muito solidário aos limites do outro, até porque não é certo alguém se aproveitar da insegurança do outro. (Anêmona, em Entrevista Narrativa).

Diante de algumas situações de improvisação em dança, o medo de errar pôde estar associado ao desconforto, à insegurança, ao medo, e isso é compreensível diante do novo e da nossa exposição em desempenhos inéditos.

Porém, quando os estudantes seguem pela escolha de experienciar o processo de uma criação inventiva, dentro de suas possibilidades, eles não apresentam somente uma coragem de arriscar na improvisação, apresentam também uma certeza de superação do medo e da vergonha.

Como afirma Kastrup (2007a), aprender é, sobretudo, inventar problemas, viver experiências de problematização, que nada mais são do que experiências de estranhamento.

Durante a vivência com improvisação nos níveis médio e alto, em nossa segunda aula, que ia exigir uma maior movimentação e criação dos corpos em dança, percebi alguns estudantes que saíram timidamente deixando de vivenciar e passando a ser expectador.

Não conseguir fazer Rodas de Conversa para entender o que causou essa dispersão, por conta do tempo da aula que se utilizou nas improvisações, que resultaram por serem muito expansivas e interessantes. Transbordaram, eu diria (Diário de Campo).

O que seria ser espectador? Também se aprende sendo espectador; saindo-se da posição de atuante para a de espectador? – seria válido perguntar.

Somente agora, com as entrevistas narrativas pude diagnosticar através das falas dos estudantes o que havia ocorrido na aula de experimentação dos níveis, quando alguns estudantes desistiram da prática. Consegui compreender para além da escuta, mas na leitura das expressões faciais o quanto essas movimentações não foram confortáveis ao ponto de sentirem medo de errar, “fazer feio” - fala de um dos entrevistados, e vergonha. Mas também ficou perceptível que minhas intervenções nas outras aulas motivaram a continuidade das participações com outras vivências e outros lugares sociais a que se referiam e onde postavam as questões da criação. (Diário de Campo).

Pelo que estamos observando, “a Arte constitui em seu processo formativo um conhecimento de si, na medida em que a mesma nos afeta, nos modifica, agenciando outras formas de habitar o mundo”, como afirma Peixoto (2019, p. 210). É que na arte da escola, de princípio, todos são atuantes, mesmo que modifiquem seus lugares de atuar e assistir, avaliar e encenar, no nosso caso, a dança. Contudo, alguns farão da arte suas profissões.

3.2.2 O deslocamento do olhar

Nas narrativas de experiências vividas o deslocamento do olhar para si e para outro, por vezes chamado de processos empáticos, onde se aprende a ficar no lugar do outro. Emergiu, então, durante esta pesquisa, na *práxis* da dança, inicialmente como preocupações dos estudantes consigo, o outro mais próximo e o olhar que este lança a si, bem como as “travas” relacionais, como eles dizem, e que quando passaram a enfrentar lhes levaram a gerar transformações de seus mundos.

Assim é que, pode-se dizer que os indivíduos entrevistados vivem em uma sociedade que tende a multiplicar as formas de exclusão. Em dada medida, portanto, em algum momento do processo reflexivo que se fazem junto dos trabalhos composicionais em dança, improvisando e criando eles o percebem. O propósito de pensar sobre o Outro, e os deslocamentos de olhar a eles e a nós, provocando novos ângulos de visão, está intrinsecamente ligado ao sentido humano e social que conferimos à própria educação.

A potência da pessoa de deslocar seu olhar e também olhar-se de lá, de onde está o outro, então, nesse processo da criação em dança, envolve afetos e conhecimentos, sentimentos e deslocamentos do sujeito. Como considera Hoffman, esses processos empáticos perfazem “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por

esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para a própria situação” (Hoffman, 1987, p. 48, *apud* Sampaio *et al.*, 2009).

O surgimento de processos de empatia ou da experiência de se colocar no lugar do outro se encontra relacionado ao desenvolvimento também do senso cognitivo, no que se refere a lidar-se com uma percepção mutante da outra pessoa e suas questões. Tal movimento implica que se vai encontrar algo ligado a um entendimento das atmosferas, processos e deslocamentos onde acontece a diferenciação que a pessoa enxerga em si mesmo e nos outros (Hoffman, 1991, *apud* Sampaio *et al.*, 2009).

No trato de uma *práxis* social, o problema do outro gera uma angústia empática em si, o que significa que o sujeito tende a puxar no outro sentimentos e operações de inclusão, de relação consigo, que implicam a necessidade de ação conjunta capaz essa minorar a angústia do outro. Assim, em se exercitando ficar no lugar do outro fazemos uma atuação no sentido de atuarmos de maneira propositiva.

Observemos as falas a seguir, resultantes das entrevistas que narram as vivências expressivas:

(...) e eu acredito também na questão da empatia ou de ficar no lugar do outro, surgiu muito na eletiva de dança. A pessoa passa a ficar desejosa de entender as limitações do colega, e também suas possibilidades, e vai tentar fazer algo para que seja mais leve, mais fácil, mais tranquilo a relação com o outro, e conseqüentemente na aprendizagem da criação (Verbena, em Entrevista Narrativa).

Antes eu pensava que eu não fazer nenhuma aula e que eu não ia conseguir interagir com tanta gente diferente de mim, diferente em todas as questões. Mas eu acho que a dança com a improvisação fez com que os colegas fossem generosos comigo me ajudando com as experiências deles, e isso me ajudou muito para que eu participasse (Cravo, em Entrevista Narrativa).

Pois diante das fragilidades dos colegas com menor desenvoltura e consciência corporal, a ajuda do outro surge, gera motivos novos, intimidade, e aperfeiçoa a experiência dançante.

Eu gostava muito de ajudar as outras pessoas na hora da improvisação, por isso que gostei mais das danças em dupla.

Quando eu via que a pessoa estava travada para se expressar, eu tentava motivar, perguntava quais os movimentos eram mais confortáveis para ela fazer, qual ela tinha mais facilidade.

Eu nunca deixava a pessoa desistir de fazer. Se a pessoa estiver disposta a ser ajudada eu posso ajudar

Eu acho que a improvisação contribuiu muito para que eu pudesse enxergar melhor o outro, com sua individualidade e a respeitar as diferenças. Também aprendi que a dança é como na vida; cada um tem seus problemas que podem limitar, e precisar de ajuda é algo comum, que não deve nos envergonhar. Eu aprendi a ouvir e entender o que a pessoa tem para contribuir e o que ela aceita (Hibisco, em Entrevista Narrativa).

A dança improvisação é uma oportunidade de relação social na escola fora dos cânones empobrecidos do mundo administrado, e que também atinge os motivos estéticos dos sujeitos. No ambiente da sala de dança essas relações são estabelecidas o seio de um processo criador, que possui objetivos artísticos específicos, mas movimentam de tal maneira o sujeito por inteiro, que atinge objetivos ampliados.

Os sentimentos e atitudes narradas nas entrevistas dialogam com os estudos de Hoffman. Quando alguns dos jovens dançantes se encontram evoluindo na movimentação das improvisações, e percebem que colegas com menor potencial de expressividade não conseguem, o fato de se ter esse olhar atento já mostra uma percepção que foge do isolamento e da inércia. Porque o processo composicional vai necessitar da criação de dois, de grupos, será preciso ir até outro, puxá-lo ou tentar de algum modo se colocar de onde ele olha, para então começar a funcionar em termos de uma intimidade nova.

Veja-se que tais processos de deslocamento do olhar e de criação de intimidade são notórios nos processos de improvisação. Como diz Hortência, “na improvisação vai se tornando mais possível a permissão da proximidade com o outro. Isso cria um tipo de intimidade que rompe a forma superficial das relações na escola”. Leia-se o contexto todo da fala:

Então, eu consegui perceber que tinha aquela diversidade na sala, pessoas com mais desenvolvimento corporal e outras com menos. Sempre tem! Eu percebia que quem era mais expressivo ajudava os outros com dificuldade. Principalmente porque na improvisação vai se tornando mais possível a permissão da proximidade com o outro. Isso cria um tipo de intimidade que rompe a forma superficial das relações na escola, os estereótipos, como se disse, e um distanciamento competitivo. Principalmente quando se está em dupla ou em grupos e a pessoa se permite compor com o outro, para isso tendo de se soltar porque confia na ajuda do outro (Hortência, em Entrevista Narrativa).

Nas narrativas percebemos, pelas falas dos estudantes, que surge uma comparação inevitável de si com o outro, como mencionado por Hoffman e que eles

referem que nessa hora despoja-se de competições, pois o processo composicional da arte exige partilhas.

Se se colocam no lugar do outro a lacuna do outro, sua ausência de cooperação ou compartilhamento, sua retração passa a ser motivo gerador de um incômodo em si, de interrupções na criação, e é aí que a estimulação de ajudar o colega é impulsionada pela própria necessidade da arte.

Ao analisar essas falas é relevante destacar dois pontos: perceber o papel da improvisação em dança como o motivador dos deslocamentos do olhar e eliciador de processos empáticos, e que estes desenvolvimentos que ocorrem durante os processos de aprendizagem da arte. Portanto, utiliza-se métodos mais criativos, para dizer conteúdos também diferentes. O método vai se criando no gestar da criação e seu burilamento.

A experiência da improvisação em dança nos corpos com menor consciência corporal funciona como catalisador dos processos expressivos da arte, que, para darem-se, vão requerer as conexões entre os dançantes e com o dizer que, mesmo inconscientemente estão evidenciando.

Quando as respostas das experiências de deslocamento do olhar ou de ficar no lugar do Outro são vividas com intensidade, também funcionam como situações mobilizadoras nos estudantes, até com intenção de projetos futuros.

Eu sempre gostei de ajudar o outro, desde pequena eu sou muito empática. Durante a eletiva de dança, vários momentos me proporcionaram ajudar. Quando via alguém com dificuldade, não conseguindo desenvolver alguma movimentação, eu ia lá e ajudava a criar. Na escola, eu gosto de ser líder de sala para ajudar a turma no que for possível. Eu acho que por gostar de ser assim, me ajudou já a decidir a faculdade que quero estudar; eu quero ser professora de inglês, eu gosto de ensinar, que é uma maneira de ajudar. Ir até o lugar onde o outro está e vir com ele (Lavanda, em Entrevista Narrativa).

Como se pode observar, a função de interação, fiar no lugar do outro e participar, cooperar, vai mostrando atos "submersos" do cotidiano, que passam a ser preenchidos por novas formas de solidariedade; estas, abrem novos canais para as vivências de grupo, mesmo a partir de conflitos ou limites percebidos pelos estudantes em suas criações.

Uma das preocupações que acomete a juventude brasileira que vive o ensino médio são as expectativas de um futuro profissional, visto em algumas pesquisas (Abramo e Branco, 2005).

Na nossa pesquisa vemos que é recorrente ouvir dos jovens que buscam conectar suas experiências do presente com as buscas juvenis de realizações de projetos de si. Neles, se movem para responder às perguntas sobre “o que vão fazer na vida”, e “como e o que vão fazer na universidade”, em uma não coalisão entre escolha profissional, a formação e o trabalho, além das questões que devem responder sobre escolhas afetivas.

Além disso, esses jovens terão que estar atentos à velocidade das mudanças sociais, aos avanços tecnológicos em meio a condicionantes sociais que tentam determinar seus lugares sociais de modo definitivo, excludente, quando na faixa de pobreza.

Observa Denise Cordeiro (2008, p.35), apoiada em vários autores, que a transição das juventudes para a vida adulta nos inícios do século XX não se alongava muito e se fazia articulando praticamente em um só período a saída de casa dos pais, a ingressão no mundo do trabalho e a construção de nova família, com vivência de sua própria sexualidade”, e que isso acontecia sobretudo nas classes trabalhadoras. Já as classes privilegiadas tendiam a adiar o ingresso na vida adulta. Mas os autores hoje mostram que hoje não acontece mais desse modo articulado e cedo. É que atualmente, sobretudo com a ampliação do período de escolarização e sua socialização como direito à educação, a juventude adia esses momentos e ocorre, como diz Cordeiro, apoiada em Peralva (1997), uma agudização das descontinuidades entre os ciclos de vida e as idades biológicas, evidente que por vários motivos, mas sobretudo pelas dificuldades de rápida independência financeira, com dificuldades na empregabilidade e no lidar com flutuações de mercado.

É inegável que o contexto sociocultural, socioeconômico e institucional media a relação desses jovens com o mundo. E, sem dúvidas, as famílias, com maior ou menor condição socioeconômica, exercem um grande impacto nas tomadas de rumo na vida desses jovens. Os condicionantes ficam empurrando o sujeito para se tornarem determinantes, algo fixo, embora a resistência a isso seja constante, como vemos.

Em muitos casos, jovens pertencentes a famílias desfavorecidas socialmente tendem a deixar seus anseios profissionais para ter que trabalhar em algo não desejado para compor financeiramente o quadro familiar. E daí que afunilam a abertura para experiências que eles supõem não os levar a responder a esse

chamado de participação no sustento, em todos os níveis, dos grupos a que pertencem. O controle da complexidade leva a sociedade a intervir nos sistemas institucionais constantemente, também movendo o jogo da reprodução e resistência, daí modificando as formas de ação dos sujeitos que tentam participações dos sujeitos que se situam desejosos de pertencimentos novos e de novas atuações.

Como se está analisando, os sujeitos em condição juvenil possuem potência, e expressam-na tanto na sua busca de acesso a direitos sociais, como o da educação ao formal, com suas lutas pessoais e coletivas pelo ensino médio, como vivenciam práticas insurgentes, cheias de propostas expressivas de interioridade, que tentam conectar com reflexões sobre as questões sociais mais agudas e que envolvem um lugar social que tentam procurar assegurar. Uma interioridade que não se deve esquecer que, segundo colocam em suas falas, é também a tentativa de garantir que sua singularidade, seu modo de ser único sobreviva e lhe permita prosseguir. É nesses percursos de ser e de arranjar um lugar social de viver segundo pensam e com os outros de suas vidas, que se lê seus movimentos microscópicos de resistência.

Outra questão contemporânea é o papel de influência da mídia que persistentemente intervém nos espaços de divulgações da arte e forjam subjetividades. Assim, as tecnologias digitais, informacionais e midiáticas interferem nas vidas e projetos sociais dos sujeitos, e ao vincar o ter em excesso e as produções de subjetificações maquínicas em muito coisificam as pessoas. Por isso importa considerar que “o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação” (Larossa, 1994, p.52). E continua o autor:

[...] as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”. (Larossa, 1994, p.52)

Já que estamos tratando aqui de deslocamentos de olhares, podemos dizer que esse mundo cheio de adversidades precisa olhar para as juventudes e

socialmente, todos, precisam cooperar, tornando possíveis projetos de futuro para os filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Nesse mundo de desafios e diferenças, alguns indivíduos diante de situações adversas ou experiências desagregadoras, ainda assim conseguem desenvolver capacidades de superação de empecilhos que poderiam cercear seu prosseguimento e sua trajetória de vida. Essa capacidade humana tem sido chamada de resiliência (Grotberg, 2005, *apud* Brandão *et al.*, 2011).

Eu sou muito acolhedora, gosto de incluir a pessoa no espaço que eu estiver. Eu já fui muito excluída em grupos, em rodas de conversas de amigas. Eu sei o quanto é ruim, isso machuca quando eu falo. Às vezes as pessoas são excluídas e não percebem, outras pessoas fingem não perceber por vergonha. Então eu tentei puxar para participar as pessoas que eu via que ficavam mais no cantinho. Mesmo eu não sabendo muito de improvisação eu tentei dividir o pouco que entendia, e também tive muita troca, pois as pessoas que sabiam mais da dança me ajudaram muito. (Begônia, em Entrevista Narrativa).

Percebemos na narrativa sensível de Begônia que apesar de ter sofrido experiências negativas que, inegavelmente, a deixaram marcas, quando deparada com situações que poderiam surgir como experiências negativas para outras pessoas na aula de dança, usou sua empatia forjada em sua resiliência para impedir que pessoas se autoexcluissem, ou fossem excluídas durante as aulas. Ser uma pessoa empática é “perceber o que outras pessoas sentem sem que elas o digam” (Goleman, 1995, p. 147).

Se faz necessário também não confundir essas capacidades de interação, resiliência e olhar movente, com acasos, mas tentar-se conhecer aspectos pessoais e sociais provocadores de entraves e afastamentos da relação consigo e o Outro. Também importa examinar potências quando o sujeito vivencia a inserção nos grupos sociais, em particular nos de arte.

Assim, desenvolver processos de deslocamento do olhar nos relacionamentos interpessoais amplia a habilidade de compreender e se expressar, promove a reflexão sobre si mesmo e é fundamental para o desenvolvimento das capacidades de “ficar no lugar do outro e compor com ele”.

Nessa perspectiva, as tecnologias do eu podem ser trabalhadas em educação e arte, visto que uma relação composicional move o sujeito inteiro, e tal construção intervém no âmbito institucional onde os relacionamentos se inscrevem. Vejamos o que nos diz Liatris sobre o assunto:

O meu corpo não era um corpo acostumado a dançar, eu era muito dura e sem criatividade nos movimentos. Mas os meus colegas contribuíram muito comigo na criação da minha dança. Partilhamos espaços, contracenamos, criamos gestos, símbolos e movimentos em conjuntos.

E também a professora que nunca desistiu de mim, a senhora vinha conversar, me dá dicas, dançou comigo, e isso também me ajudou muito (Liatris, em Entrevista Narrativa).

O sujeito na condição juvenil vivencia primeiro sua condição de sujeito e não objeto das situações e circunstancialidades. Vimos isso se repetir em variadas formas e contextos representacionais. Na questão de gênero, nas questões de práticas artísticas de estranhamento, nos deslocamentos de olhares, processos empáticos e resilientes, como também nas vicissitudes do feminino, **tem-se um corpo em dança que passa a se permitir criar**. “Em outros termos, um olhar mais oblíquo diante das práticas de vida produzidas pelos jovens pobres indica que são os seus devires que estão nas sombras, escondidos, mas em latente rebuliço nos pequenos movimentos cotidianos que fazem para a vida vazar”, e, dessa forma ir “desenhando outras possibilidades de vida”, afirma Cordeiro (2008, p. 160-161). Movimentos cotidianos como o da criação da arte na escola, que se pode ler como pequenas transições microscópicas para um devir que desejam, e em que mostram sua crítica social e autoimplicação no contexto das suas práticas artísticas e de vida social.

É após ascender à condição de sujeito de seu corpo e suas escolhas, revendo vergonhas e exclusões, que os jovens se fazem sujeitos da criação em arte. Por isso a Experiência de Si é uma devolução da fala e experiência do sujeito sobre si e o processo composicional em curso.

Dayrell (2007) mostrava, em seus estudos, que à condição juvenil importa muito, para suas formações identitárias, a experiência cultural, e isso se viu nesta pesquisa. E a dança na escola, segundo proponho, é uma experiência cultural.

A potência da dança, no trabalho criador feito, mostra-nos que para eles importou muito as novas formas de pensar-se em e com seus corpos; as novas questões sobre como os veem, tanto suas famílias como seus pares; os novos olhares que dão para o Outro e para os contextos sociais, que os retiram de um conjunto de representações de afastamento, de autodepreciação, ou de sensações de incômodos de variada natureza que o excluem.

Daí, passam a viver o percurso composicional da dança, que exige preparação do corpo, exercícios de improvisação e interações de diversa ordem, portanto, como um presente rico, que lhes levam a se situar como sujeito em suas escolhas, com maior desejo de expressividade e de arte. As suas expressões singulares parecem ir sendo postas na pauta de uma experiência de si que vai incluindo Outro, desde as primeiras participações em exercícios de criação coreográficos até as apresentações feitas como recursos estéticos variados.

Enfim, a arte proporciona aos que vivem a condição juvenil a possibilidade de sonhar-se.

3.2.3 Algumas reflexões sobre a sociabilidade dos corpos dançantes: ascendendo à posição de sujeito que cria

Essa palavra aborda um aspecto da personalidade que se refere o modo de como os indivíduos tendem a se relacionar com os demais dentro dos seus contextos; e envolve toda a trama de construção social das realidades conjuntas.

Quando estamos em meio a outras pessoas, em grupos, produzimos um desempenho às vezes de caráter auspicioso, estabelecendo, primeiramente, confiança entre as partes. Existe uma vontade na manutenção desses contatos e da comunicação, como um objetivo de ampliar e conservar a afinidade dessa relação e administrar as impressões estabelecidas inicialmente (Goffman, 2009). Mas existem limites, coações, que vêm dando forma ao que o capitalismo, no estágio que se dá hoje, vai forjando, deteriorando possibilidades expansivas, inclusive. Vai-se construindo socialidades maquínicas, quer dizer, os grupos sociais vão dando forma a um funcionamento rotinizado, robotizado, normatizado, dessa maneira ocorrendo a “objetificação das relações humanas” (Adorno, 1992, p.114).

Na formação muito colada à socialidade capitalística, temos muita aderência ao modelo de relações e objetificação dos sujeitos que o capitalismo vai impondo. E Adorno nega formação como modelagem de pessoas, feita com o que chama de “coisas mortas” ou capaz feitas no molde externo, sem tocar o humano nem tampouco se preocupar com sua humanidade. Como observa os frankfurtianos, educação não seria “a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior” e diz o autor que educação

também não seria “a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p.141-142).

A indústria cultural, estando a serviço da razão instrumental, que não busca saber a que fins serve, mas apenas quer atuar no capitalismo sem maior crítica, junta a produção e a difusão cultural à racionalidade dos interesses dominantes, retirando os fins éticos que devem nortear as escolhas da cultura.

Seguindo, observamos que há também uma crítica de Adorno ao aspecto formalista da educação. Comentando essa crítica de Adorno, afirmam Luciana Zambel e Luiz Lastória (2016) que, neste aspecto, tem-se o que o frankfurtiano nomeia de semiformação e que deveria ser formação:

Conforme Adorno, a semiformação é o resultado de certo tipo de formalização da educação. Noutras palavras: ocorre quando a educação deixa de ser capaz de esclarecer – no sentido kantiano – os educandos, servindo, desse modo, aos propósitos da indústria cultural (Zambel e Lastória, 2016, p 209).

Diante das narrativas dos estudantes atentemos para a percepção que demonstram do que é produzido não só pelo sujeito jovem, mas pela forja social. No que concerne as relações dos jovens com a vivência em dança, particularmente no que diz respeito à criação e improvisação, assim reverbera nos estudantes e em seus corpos e interações as coações do universo social:

Eu acredito que a improvisação, principalmente quando fizemos dupla, é uma troca, um ajuda ao outro. É uma arte de dançar que ajuda também na sociabilidade, porque muitas pessoas às vezes não conseguem se expressar com palavras, não conseguem estar à vontade na presença da outra pessoa, e diz que é porque é tímida e tem dificuldades de fazer amizades, essas coisas. Mas acho que é mais profundo, acho que tem coisas da pessoa mesmo, mas também a sociedade vai formando a gente, vai limitando muitas formas da gente se expressar. A competição, o receio dos outros, a exclusão de uns e a expulsão de outros, desde pequeno, vai deixando o próprio receio de dançar com o outro.

Pensar fazendo arte ajuda a sair um pouco disso.

Com a dança a pessoa consegue se expressar melhor. E a dança pode ser um caminho para a pessoa ampliar e modificar a forma de ver suas relações. (Lavanda, em Entrevista Narrativa; Grifo nosso.)

Vimos na fala acima que: “Com a dança, a pessoa consegue se expressar melhor. E a dança pode ser um caminho para a pessoa ampliar suas relações”, o que nos mostra uma reação ao modo das relações acontecerem e ao mesmo tempo a potência da arte da dança nesse enfrentamento.

Vemos, portanto, que “a formalização e a instrumentalização da educação pagam o preço da perda de sua dimensão emancipatória”, como observa Vital Ataíde da Silva (2007, p. 65). E uma reação a esse mundo e corpos administrados deve vir no contexto de uma reação também ao contexto maior que gera essa situação.

Como desenvolve o autor: “A teoria crítica, questionando as características do pensamento tradicional, se engaja num movimento que tem como meta a realização de um estado racional, que parte da recusa radical da miséria reinante” (Silva, p. 27). E continua o autor, observando que “para Dussel (2002, p.334), Horkheimer tem como ponto de partida as vítimas. Esse é o dado fundamental que dá vida a um projeto de emancipação ligado à teoria crítica.” (*Ibid.*, p.27).

“Pensar fazendo arte ajuda a sair um pouco disso. Com a dança a pessoa consegue se expressar melhor. E a dança pode ser um caminho para a pessoa ampliar e modificar a forma de ver suas relações.”

Apesar de eu já ser da dança, a improvisação foi algo inovador para o meu corpo. Tenho certeza que vai me ajudar em futuras coreografias. As aulas se compõem com trocas, que a gente consegue ensinar e aprender com o outro. Também acho que foi importante para dar uma oportunidade de interagir com mais pessoas de que nem sempre estamos acostumadas. Acredito que depois dessas aulas comecei a falar com a maior parte da turma, não só na aula de dança, mas também ao encontrar as pessoas em outros espaços da escola e fora dela. Posso dizer que a forma como as aulas foram colocadas ajudaram a ampliar nossos ciclos de amizades, nossas visões, antes muito estereotipadas, e eu percebi isso com praticamente toda a turma. Antes nem todos se falavam e depois das aulas começaram a interagir (Narciso, em Entrevista Narrativa).

Narciso ressalta em sua fala que a improvisação o ajudou a ampliar suas visões “antes muito estereotipadas”; e seu relacionamento com todos, bem como a participação no próprio processo de criação como um todo. O que ele nos traz de novo é já partir de que ele mesmo introjetara certas visões e tratamentos aos outros. Não esqueçamos que: “Podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual” (Ferrarotti, 1988, p. 27). O que significa também que, quando o sujeito se re-olha junto a outros, em processos de criação, ele passa a se colocar primeiramente como sujeito de suas escolhas e transformações, para ir então se percebendo criador em arte.

Essa eletiva de dança me ajudou muito a conseguir interagir mais com outras pessoas e a vivenciar aprendizagens muito diferentes, únicas. Melhorou minha comunicação também. Principalmente quando a professora pedia para criar grupos, fizemos muitas coisas juntos improvisando e isso ajuda a melhorar a comunicação não só no corporal, mas também nas relações fora da sala de dança. Não sei se professora percebeu, mas nas últimas aulas a participação ficou bem maior, todo mundo já estava mais integrado. E as composições coreográficas ficaram mais fluidas (Magnólia, em Entrevista Narrativa).

Magnólia concebe em seu corpo e em sua aprendizagem experiências únicas, e mostra a inter-relação entre os processos intersubjetivos e a própria produção coreográfica criativa. É que, como afirma Peixoto (2019, p. 106), “a experiência necessita de uma reflexão do *vivido, pensado*. É esta reflexão que possibilita elaborar os saberes da experiência por meio de ações significativas (grifo nosso.) E a autora cita Contreras quando este mostra que a experiência tem como uma fonte chave a experimentação singular dos sujeitos que, por sua vez, se inscreve no campo existencial e sociocultural dos sujeitos. Desse modo é que promove “uma reapropriação singular daquilo que se vive”, diz Jacqueline Peixoto (2019, p. 146).

Nessa direção corre o pensamento de Josso (2004, p.40), quando observa que a experiência formadora tem lugar “na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio” e que “o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo.”

Diante das falas, entendemos como as relações com o outro e o olhar para o outro foram importantes dentro das vivências com a improvisação em dança, não só para estabelecer trocas de aprendizagem com a improvisação, mas também para uma promoção da sociabilidade juvenil que salta a sala de dança e se amplia ao ambiente escolar.

Ao falar de sociabilidade e juventude devemos tratar com um olhar mais atencioso, pois as relações de amizade ocupam uma centralidade na vida dessa juventude, de forma a responder suas necessidades comunicativas, afetuosidades e formação de identidades (Dayrell, 2009). Dessa forma, o contexto escolar além de ser entendido como um espaço de produções, transmissões e trocas de conhecimentos, também interferirá de maneira contundente para estabelecer relações de sociabilidade dos estudantes, revelando uma ressignificação, não menos importante, da instituição. Abrantes ressalta:

Uma questão fundamental é a da formação dos grupos e das sociabilidades dentro do espaço escolar. Um inquérito recente mostra que a maioria dos jovens conheceu o seu grupo de amigos na escola, o que aponta para a extrema importância que a convivialidade ocupa na escola e vice-versa (Abrantes, 2003, p. 19).

Pensando ainda na escola e a vivência da improvisação, a interação entre os corpos e a dança, o modo como um indivíduo percebe o outro, e o outro percebe de volta, estão estreitamente conectados. Dessa forma, tanto a oportunidade de conhecer e ser conhecido quanto a capacidade de protagonizar sua própria imagem e estabelecer relações em situações de vida, faz-se significativos diante dessas experiências com dança improvisação.

Eu gostei muito da improvisação em dupla ou em grupos porque a gente aprende a trocar ideias e dialogar com os corpos, aprende a ceder mais para o outro corporalmente. Tipo assim, na hora de interagir na dança com o contato-improvisação, a gente se envolve no movimento um do outro e tem determinados movimentos que um tem que ceder para o outro, e a gente aprende que o corpo se entende (Violeta, em Entrevista Narrativa).

Eu vejo que esse tipo de dança improvisação, principalmente o contato-improvisação, melhora muito a comunicação entre os corpos porque a gente tem trocas com diversas pessoas. Tinha pessoas com corpos mais tímidos que os movimentos ficavam mais contidos, outras pessoas com corpos mais expressivos que diálogo com o corpo era mais expansivo. E esses momentos nas aulas ajudavam também nos momentos depois das aulas, ajuda na sociabilidade. Eu acredito que depois que a gente começou a fazer aquelas improvisações em duplas ou em grupo, que a senhora sempre pedia para a gente trocar e se misturar, ali foi o momento crucial pra gente começar realmente a enxergar um ao outro e desenvolver amizades (Verbena, em Entrevista Narrativa).

O contato improvisação é uma prática artística em dança, desenvolvida por Steve Paxton, que explora a comunicação entre os corpos, utilizando o toque, o peso e a movimentação conjunta, de modo a promover a sensação de dançar através do tato e de estímulos sensoriais (Busaid, 2013).

Na leitura de Violeta e Verbena a vivência com a dança contato improvisação, em duplas, trios e grupos, também foi uma oportunidade de ampliar a comunicação entre os corpos em dança e consequente a sociabilidade dos estudantes. “Somos sempre atravessados pela vida social e a atravessamos o tempo inteiro” (Maia-Vasconcelos 2019, p. 25).

Dançar é viver travessias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática de provocar reflexões e espaços de aprendizagem da Criação em Dança na escola de ensino médio, articulava as multidimensões do sujeito, dentre as quais a ação do corpo expandido e linguagem artística, vivida pelas juventudes como uma Experiência de Si. Por ser a Dança um elemento de arte e educação que permeia a vida social, se faz necessário considerá-la como forma de conhecimento, manifestação social e expressão de cultura, como também lugar de expansão de sensibilidades. Lembremos que a Lei 13.278/2016 altera a LDB (Lei 939/96), que preceitua a arte como forma de conhecimento, o que é um avanço, e detalha a medida incluindo as artes visuais, dança, teatro e música como devendo comparecer nos currículos nos diversos níveis da educação básica em nível nacional.

Em busca do trabalho com Criação em Dança, mediante Improvisação e compondo uma Experiência de Si dos corpos dançantes, tivemos como via de investigação um diálogo com as sensibilidades juvenis, no âmbito das disciplinas Educação Física e a Arte/Dança, tratadas com acento transdisciplinar. Assim é que os diálogos envolvem estudos de Arte junto à Educação Física, sobretudo, enlaçando perspectivas que se inserem no campo do fazer em, com, como, sobre, porque e na dança (Martins *et al.*, 2022).

No empenho de trabalhar com a Dança na Escola, viu-se que, na prática, está-se validando, ampliando e insistindo que esta modalidade de arte é fundamental no campo da educação e na arte em sua atuação social como um todo, em que neste fazer artístico atuam bailarinos, dentre outros artistas.

A Dança comparece de forma marcante e com características diversas nas culturas populares e quando se faz vir as compreensões dos jovens sobre suas representações de mundo e símbolos da cultura, tem-se a crítica e a análise da forma plural da arte acontecer nos espaços sociais. Daí se pode concluir que nesse campo de escuta aos sujeitos das jovens das classes populares, no ensino médio, esta Experiência de Si comporta a apreciação artística e leitura de mundo, de si e do movimento composicional em curso. Não se deve deixar de frisar que, por estar sendo tratado desse modo, mediante o corpo em interações transdisciplinares e nas práticas sociais, o campo educacional encontra-se contemplado de fato junto aos conteúdos escolares das disciplinas de Educação Física e Arte, especialmente. As

relações entre áreas de conhecimento são, pois, trabalhadas de maneira transversal e, desde já mostramos em conclusão que a preparação do corpo para dançar (o corpo como trabalhado na educação física) pode se aliar à dança na escola.

Pudemos examinar e aqui mostramos, à guisa de conclusão, que se deve ampliar a discussão da esfera transdisciplinar, e isso fica corroborado em nossa pesquisa também pelo fato de mostrarmos como se conectam aspectos das múltiplas dimensões do sujeito, não mais fazendo sentido separar cognição de afeto, corpo biológico, social e cultural e espírito, bem como outras dimensões no corpo em Dança.

Se já Greiner (2005, p.42) nos chamava atenção para o fato de que “não cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural”, supera-se outras restrições e apartados quando não mais se considera o corpo de maneira exclusivamente biológica. O que impõe se trabalhe, como se pôde exercitar, em práticas que possam desvelar campos discursivos outros que se articulem com o corpo físico, cada movimento desvelando suas reverberações em outras dimensões, o que encontramos amparo em Mundim (2017, p. 116). Por tudo isso, é certo afirmar que nos termos da criação proposta o vivido na improvisação possui caráter de experimento, e em um espaço repleto de modelos prévios (Dayrell, 2009), o lugar dessa modalidade de experiência será sempre importante explorar.

Inclusive, consideramos importante afirmar que ocorrem “negociações com diversas camadas das consciências”, ou do que é possível capturar do mais inconsciente no consciente possível, como diz Harispe (2014, p. 53-54). Quando mostramos que o corpo é o corpo de um sujeito multidimensional, estamos evidenciando que temos um inconsciente que fala e às vezes deixa ver interditos mediante o corpo, visto de forma complexa, e que reverbera e permite em si reverberar outros campos do existir singular e coletivo.

É importante lembrar que pudemos constatar que aspectos que caracterizam o jogo e as narrativas vão ser indicativos fundamentais de serem trabalhados na improvisação, pois trazem a possibilidade de um experimento coletivo ser feito em bases que aproveitam os extratos mais subjetivos e acervos das culturais, pois que se calçam em interações.

Na proposta da improvisação que ocorre na criação em Dança, dos movimentos do corpo emergem símbolos e memórias, em seus contextos

significantes, já presentes no corpo dos estudantes em tempo real, pois que como observava Teixeira (2008), “na instância básica na dimensão espacial e temporal, a presença do aqui agora é moldada e atualizada a todo momento”. No caso da pesquisa, vimos que por estar em contínuas elaborações e recriações que vão ser trabalhadas na fricção da Arte com a Experiência de Si, o que emerge na Criação abre-se a devires do ser em sua singularidade e também se aponta como utopia social.

Já havíamos observado, apoiada em Cordeiro (2008), que Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1996 p.98), no texto chamado “Micropolítica e segmentaridade”, definem: “As micropolíticas explicam o modo como as sociedades definem-se mais por seus movimentos moleculares, suas linhas de fuga e menos por suas contradições. Assim, na micropolítica, as linhas de fuga expressam” (...). Poderíamos dizer que a criação em Dança seria um espaço de resistência molecular? Pareceu-nos possível concluir desse modo.

Vimos que não só interior e exteriormente os jovens lidam com construtos inscritos nos seus corpos, e nas suas dimensões que com ele interatuam, mas que “têm que conviver – interna e externamente – com instabilidades e oscilações”, onde as identidades territoriais se atam com outras, e onde “a história de vida, além do caráter autorreflexivo e retrospectivo, possui um caráter prospectivo” (Braga, 2013, p.279). É nesse sentido que o presente, na criação em Arte, poderíamos dizer que “estoura” para outras temporalidades e devires, como se pode concluir também.

As juventudes vivenciam essa fase da vida de maneira plural e isso requer abordagens educacionais voltadas para seu campo de experiências (Carrano, 2005, 2011); Cordeiro (2008), Abramo & Branco (2005); Dayrell (2003, 2009); Sposito (1997); Pereira (2021); Loponte (2013); Marques (2009, 2010); Braga (2013) e que a via da cultura é um lugar de resistência complexo, como pudemos desvelar, propondo-se que seja mais trabalhada na escola abrindo-se ao mundo popular do lugar.

Vimos, com variados estudiosos, que dialogaram conosco nesta pesquisa, e que fomos elencando ao longo do texto, que as juventudes vivenciam transformações, em que se situam como sujeito, a cada movimento mostrando-se nas inflexões, articulações e aprendizagens da arte, aqui vivida mediante a improvisação em dança, no contexto do ensino médio. Assim, umas das conclusões que se pode admitir é que as juventudes articulam criação na arte a recriação e si.

Desse modo é que as juventudes mostraram já perceber o que as incomoda pessoal e socialmente, e que exclusões e limites, cerceamentos preconceituosos e discriminatórios, como também dificuldades de compor travessias vão exigir uma autoimplicação maior de si, como sujeito que vive a condição juvenil, em seus esforços de transformar e transformar-se. É que na prática vivida na pesquisa viu-se que a prática de dançar, quando refletida como experiência de si, é uma prática de transformar-se em que a autoimplicação não é escamoteada, mas enfrentada com um corpo que se movimenta com suas múltiplas dimensões.

Evidentemente, deve-se ressaltar, os movimentos reflexivos e expressivos feitos na eletiva de Dança possuem a potência de conferir escuta, espaço reflexivo, socializador, criador do novo, para o percurso da consciência se fazer, em aspectos que estavam talvez na névoa do esquecimento, da naturalização ou mesmo no inconsciente. Pelo que vimos, além de dar organicidade ao tecido grupal, a experiência de si associada à criação em dança põe o sujeito como sujeito de mudanças em termos do que funcionava para si como entrave de sua liberdade expressiva. E também o educador se põe modificando-se nessa construção, como já observara Peixoto (2019).

Nesse mover-se do corpo feito pelo sujeito multidimensional que somos, se entreolham afetividade e cognição, ética e estética, mudos pessoais e sociais, contextos da escola e de fora dela, formando um campo de experimentações de si, do outro e da improvisação em dança, onde o sujeito se percebe sujeito de sua autonomia.

Nas linhas da criação, vivida mediante improvisação em dança, se tem implícitas as ultrapassagens de limites para consigo mesmo, e para com outros; movimentos de resistência e(re) criação de espaços expressivos para si, no contexto grupal da arte, tendem pode-se dizer se espalharem, se multiplicarem como aprendizagens que se vão para outros lugares sociais, além da escola. É que as construções de participações são vividas em contínuos processos de práticas e reflexões sobre si, o outro, e contextos que com este se articulam. São movimentos de leitura da prática onde o corpo está sempre presente, convocando a uma reflexão do vivido. Aprendizagem esta que continua em outros lugares sociais que importam aos jovens falarem, pensarem, por desvelarem conexões entre estes e as questões da criação da Dança.

Emergiu, então, durante este movimento pesquisador, na *práxis* da dança, espaços de expressão em que era preciso trabalhar-se o que foi nomeado pelos sujeitos da pesquisa de “travas relacionais” relacionais, e, segundo eles mesmos, percebiam ser um lugar de dizer de seus outros espaços sociais de atuação. Assim, ao expressar ou perceber-se tolhido no que queria expandir na dança improvisação, chegando também ao que lhes tocava em outros campos expressivos.

Evidenciou-se também que a eletiva em Dança na escola do ensino médio atuava como uma oportunidade de relação social na escola fora dos cânones empobrecidos do mundo administrado (Adorno, 2003), e que também atingia os motivos estéticos dos sujeitos, que alargavam suas percepções ao enlaçar-se nos devires desse “ensaio como forma” que sugere o texto adorniano.

Abrindo-se ao campo expandido (Loponte, 2013) de suas criações, os sujeitos passavam, então, a se permitir em conjunto reler suas vidas juvenis, avançando em seus desejos e as práticas de criar. Revendo leituras de mundo e de signos de suas culturas avançava para novos campos estéticos e de criação artística.

É possível concluir-se, portanto, que quando o desejo do sujeito está implicado e ele o percebe, e estando mais liberto para exercer-se na criação, o empoderamento sobre o próprio desejo oportuniza se atingia maior fluidez na forma de atuar com improvisação na arte. E que o sujeito quando aponta devires tende a implicar-se na sua aproximação deles, o que significa que é necessário não somente a crítica do que precisa ser mudado, mas o engajamento das culturas juvenis em processos de maior ou menor ação transformadora consciente. A associação da racionalidade à sensibilidade na eletiva de dança toca o sujeito pela via corpo, daí chamando-o para dizer-se, de uma forma mais inteira, com multitudes formas.

No aprender fazendo, as ideias-corpo que na criação articula sentimento e forma; a revisão, refletida, de todo o processo composicional, desde o preparo corporal, leva-nos a acreditar na interação educação física e dança. Tal questão que ora propomos significa que tanto nos exercícios de preparação do corpo, como nas criações, vividos nos seus experimentos, tem-se “modos de configuração” que se evidenciam “com brechas para rever o entendimento da própria composição”, e, portanto, para o sujeito re-olhar seu processo composicional como um todo, que envolve também a preparação do corpo para dançar, daí a importância dessa interseção dança-educação física, que aqui vimos de propor como experiência de arte e de si.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.

ABREU, Samara M. B. de. **A formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física**: uma experiência (auto) formadora. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84242>. Acesso em: 1 out. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ALMEIDA, Lutiane Q. de. **Análise geoambiental como subsídio ao planejamento territorial do município de Maracanaú (CE)**. ResearchGate, [s. l.], 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277108132_Analise_geoambiental_co_mo_subsidio_ao_planejamento_territorial_de_Maracanau_CE. Acesso em: 17 maio 2023.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Edusp, 1991.

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade**: narrativas e performance. Curitiba: Apris, 2019a.

ANDREOLI, Giuliano Souza. O ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **RELACult - Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade**. Foz do Iguaçu v. 5, n. 2, CLAECE, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/926>. Acesso em: 1 jun. 2024.

ARAÚJO, Nathalia Guedes de; SILVA, Maria Teresa Salgado Guimarães da. O silêncio-voz: As mulheres de Neighbours, de Lília Momplé. **Outra travessia**,

Florianópolis, v. 2 n. 28 (2019). <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2019.e73657>. Acesso em: 16 maio 2025.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. (org.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentido e possibilidades na escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BARRETO, Débora. Porque dançar na escola em uma época de crise? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/26>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **A mulher independente**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Revista motus corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282085668_Por_uma_teor_da_pratica. Acesso em: 20 out. 2023.

BEZERRA, Cleiton Paz. **Diários das vidas possíveis: dissidências sexuais e de gênero nos povos do mar**. 2021. 232 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60818>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maroa João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 43, p. 441- 474, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/1127>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGA, Osmar Rufino. **Autobiografização e formação de juventudes**: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia. 2013. 371 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6040>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Juliana Mendanha; MAHFOUD, Miguel; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/X8smHqGPJnV9jWTCYTmTmrx/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** - Orientações educacionais complementares linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de ensino médio, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano nacional de educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a, seção 1, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Educação é base – versão final. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para o ensino médio**. Secretaria de educação básica, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as diretrizes nacionais do ensino médio. 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos e transversais na BNCC**. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

BRECHT, Bertholt. **Estudos sobre o teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BUSAID, Ana Milena Navarro. **Processo de criação em improvisação: Experiências artístico-pedagógico na Escola Zajana Danza**. 2013. 245f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes-cênica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21757>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escolas. *In*: IRELAND, T; VOVO, C. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/655-vol3const-pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, [s. l.], v. 12, n. 26, p. 16, dez. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188>. Acesso em: 9 maio 2023.

CAZÉ, Clotildes M. D. J. O. **Corpos Que Dançam Aprendem**: Análise do espaço da Dança na Rede Pública Estadual de Salvador/Ba. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Dança - Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8156>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC. **Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará - Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza, set. 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO, Denise Maria Antunes. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. 186 f. Tese (Doutorado). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/sejurn/DOC/DOC000000000078855.PDF>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CORRÊA, Josiane G. F. **Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo**: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?) 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/167349>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no Ensino médio. **Revista Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009, p. 12-15. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

COSTA, Igor Henrique da; CAMPOS, Priscila Augusto Ferreira. Gênero, Dança e Cultura: As Danças de Todos, Femininas, Masculinas e Desconhecidas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 133–157, 2023. DOI: 10.35699/2447-6218.2023.48225. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/48225> Acesso em: 13 jul. 2024.

DANCE improvisation | contemporary. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_S7lamfH-5M. Acesso em: 01 dez. 2023.

DANTAS, Mônica F. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

DANTAS, Mônica F. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural corpo em educação somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança. In: GOELLNER, Silvana V.; JAEGER, Angélica A. (org.). **Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JR., Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: Possibilidades e intervenções na escola**. Campinas: Papirus. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos: o aluno do ensino médio – o jovem desconhecido. **Revista Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009, p. 16-23. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, CL. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/?s=Juventude+e+ensino+m%C3%A9dio+%3A+sujeitos+e+curr%C3%ADculos+em+di%C3%A1logo>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Edilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p.407- 423, maio 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?lang=pt#>. Acesso em 23 abr. 2023.

DE CASTRO, Isabel Cristina Monteiro; GASPAR, Alberto. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 71–84, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/478>. Acesso em: 6 maio 2024.

DE SOUSA LIMA, Rhimaykon Teotonio. O Lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio do Ceará. **Conexão Com Ciência**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/12026>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs capitalismo e segmentaridade**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016. v. 1, n. 1, p. 133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 20 out. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

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

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento hip-hop. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências Sociais, Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4060>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 345–357, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28014>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DOS SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. Cartas sobre a dança de Noverre: desordem, transgressões e outros descaminhos para criação. **Cena**, [s. l.], n. 20, p. 168–175, 2016. DOI: 10.22456/2236-3254.65193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/65193>. Acesso em: 26 abr. 2024.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação da globalização e da exclusão**. Trad. de Efraim Ferreira Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENCONTRO diamantino de contato improvisação. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9L2v0xyW1N8>. Acesso em: 1 dez. 2023.

FAGÁ, Isadora T.; COSTA, Luzia S. F. Análise de conteúdo de imagens fotográficas: fatos históricos da UFSCAR ao longo dos seus 40 anos. *In*: SOUZA, Lucília Maria Abrahão e; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; GRACIOSO, Luciana de Souza. **A imagem em Ciência da Informação**: reflexões teóricas e experiências práticas. Marília: Cultura Acadêmica, 2014. p. 179-206.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução I. Magalhães. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ítalo Rodrigues. A Dança, o Jogo e a Improvisação: Estratégias de Criação e Ensino. **Anais do II encontro científico da Anda**, 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2011. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2011/trabalhos/a-danca-o-jogo-e-a-improvisacao-estrategias-de-criacao-e-ensino?lang=pt-br#>. Acesso em: 15 out. 2023.

FELCHER, Carla D. O.; FERREIRA, André L. A.; FOLMER, Vanderlei. **Da pesquisa-ação à pesquisa participante**: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 7, 2017. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/677>. Acesso em: 22 maio 2023.

FELIX, Antonio Gilvamberto F. **Rotas movediças**: a criação e o ensino de arte nos trajes da vida e da história. 2021. 234 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58310> Acesso em: 14 abr. 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, Política e Sexualidade**: Ditos e escritos. Vol. V, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. Tradução de Raquel Ramalhe. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2.ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

GARBIN, Elisabete M. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis e contemporâneas e escola. **Revista Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009, p.30-40. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>. Acesso 30 mar. 2024.

GERALDI, Sílvia Maria. **Raizes da teatralidade na dança cênica: recortes de uma tendência paulistana**. 331 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/470281?guid=1699543640198&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1699543640198%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d470281%23470281&i=1>. Acesso em: 1 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GREINER, Christine. O corpo e suas paisagens de risco: dança/performance no Brasil. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 180-185. Abril, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/684>. Acesso em: 30 out. 2024.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: luta pelos direitos da mulher no Brasil (1850-1940). Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HARISPE, Leonardo Andrés Mouilleron. **A improvisação-dança nas coordenadas do composicional**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes-cênica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17198>. Acesso em: 1 jun. 2023.

HARISPE, Leonardo Andrés Mouilleron. **A linguagem da improvisação em dança contemporânea**: Estudo transdisciplinar no campo da práxis. 2018. 246 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Artes-cênica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26302>. Acesso em: 1 jun. 2023.

HAROCHE, Cludine. O sujeito diante da aceleração e da limitação contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 851-862. Out. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015041920>. Acesso em: 29 maio 2024.

HINTZE, H. **Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira**. Jundiaí: Paco editorial, 2021.

HOLANDA, Rafaela E. **Dança-sujeito-encontro**: experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia/DF. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34211>. Acesso em: 26 abr. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

I love you | Billie Eilish | Improviso em Dança contemporânea. [S. l. s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cwozykMIknw>. Acesso em: 16 maio 2025.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Consciência corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALANZANS, Julieta; CASTILHO, Jancyan; GOMES, Simone (org.). **Dança e educação em movimento**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2022**: Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/panorama> Acesso em: 22 ago. 2023.

JACQUES, Renato. Ensaaiando corpos: a dança contemporânea, o improvisado e a indomesticção (co)movente do pensamento. **Tessituras-Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 7, n. 2, p. 128-146, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/issue/view/869>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.ufrgs.br/f3p-efice/downloads_textos/narrativa.html. Acesso em: 17 Abr 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/f3p-efice/downloads_textos/narrativa.html. Acesso em 17 abr. 2023.

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

JUNG, Carlos G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KATZ, Helena Tania; GREINER, Christine. Por uma Teoria do Corpomídia. *In*: GREINER, Christine. **O corpo: pista para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. Por uma dramaturgia que não seja uma liturgia da dança. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 10, p. 163–167, 2010. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v10i0p163-167. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57447>. Acesso em: 16 maio 2025.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo**. 1994. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21162>. Acesso em: 16 maio 2025.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte e cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.

KELLERMANN, Mariana Marques. **Corpo lúdico no ensino-aprendizagem da dança**. 2012. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes

Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27387>. Acesso em 1 jun. 2024.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades**: possibilidade da educação física no ensino médio. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Física. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93206?show=full>. Acesso em: 30 out. 2023.

KOSÍK, Karel. **Dialética do conceito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, n. 70, abril/2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 30 abr. 2024.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 2012.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LE VEM, Michel Marie *et al.* História oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral** – 1996. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

LECCARDI, Carmen. Por um Novo Significado do Futuro: mudança social, jovens e tempo. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>. Acesso em: 16 jul. 2024.

LE MOS, Jacqueline B. F. **A valorização da arte na escola**: a EXPOARTE como experiência pedagógica. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3225>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LIMA, Cláudia A. de; SILVA, Nerivanha M. B. da. Representações em imagens equivalentes. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, [s. l.], 2002. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudia-imagens-equivalentes.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

LINHARES, Ângela Maria B. **O pensamento criador-Narratividade enquanto ato criador**: processos criativos na crítica da cultura. 2001. 504 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LINHARES, Ângela Maria B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. 1995. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36027>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LOBATO, Lúcia Fernandes. **A Cultura Lúdica como proposta para a desconstrução do Mito “Homem Sério”**. Salvador: PPGAC-UFBA, 2011.

LOBO, Lília Ferreira. Pragmática e subjetivação por uma ética impiedosa do acontecimento. **Psicol. estud.**, v. 9, n. 2, p. 195-205, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200006>. Acesso em: 16 jul. 2024.

LOPES, Joana. Dançando na Escola: Reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 76-81, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1628>. Acesso em: 08 nov. 2022.

LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em 20 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. [S. l.], 2002. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 16 maio 2025.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista sob a categoria e a particularidade**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGALHÃES, Eloi dos S. **Aldeia! Aldeia!**: a formação histórica do grupo indígena Pitaguary e o ritual do toré. 2007. 204f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE),

2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24561>. Acesso em 19 out. 2023.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra Farias. **Clínica do discurso**: a arte da escuta. Fortaleza: Premius, 2005.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra Farias. **Narrativa de vida**: uma questão de método. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra Farias; OLIVEIRA, Débora Maria da Costa. Minha casa não é minha e nem é meu esse lugar: memórias dos idosos ao relento de abrigos de luxo. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**. v. 19; n. 1, jan./jun., 2019. p.101-120. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53302>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento. *In*: CALANZAS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAR, Zuziane R. **Klauss Vianna e a visão do corpo desprendido**: a (de) composição em mim mesma para criação. 2018. 62 f. TCC (Graduação) - Bacharelado em dança da Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1668>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MARCON, Gilberto Brandão. **Dança das flores**, [s. l.], 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiasdealegria/1631592>. Acesso em: 16 maio 2025.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade avançada. Tradução de R. de Oliveira e R. C. Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

MARIANNA, Monteiro. **Noverre**: Cartas Sobre a Dança. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70-78, 2016 [1988]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. **MOTRIZ – Revista de Educação Física**. São Paulo: UNESP, v. 3, n. 1, p. 20-8, jun. 1997. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6496>. Acesso em 24 mar. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: Textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. *In*: BEMVENUTTI, Alice. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.

MARTINS, Alana. D.; ALMEIDA, Carla da S.; SAOUZA, Isabel; GIGLIOTTI, Ana C. Dançar a ciência, cientificizar a dança - e a divulgação científica, onde se encaixa? **Educação Pública: Divulgação Científica e Ensino de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, jun. 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/55819>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In*: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia (org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: SEDUC/GO, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/28554474/Breves_notas_sobre_o_ensino_da_dan%C3%A7a_no_sistema_educacional_brasileiro. Acesso em: 1 set. 2023.

MATOS, Lúcia; Curvelo, Marília. A dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador. VII Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas ABRACE. v. 14, n. 1. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2790>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MELO, Seomara R. de. **A improvisação em dança no chão da escola: reinventando contextos e existências**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33563>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Regina. Para incluir corpos. *In*: MUNDIM, Ana Carolina da R. (org). **Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea**. Uberlândia: Composer, 2017.

MOMPLÉ, Lília. **Neighbours**. Maputo: AEMO, 1997.

MORANDI, Carla. S. D. de F. O ensino de dança nas escolas: introdução. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla (org.). **Entre a arte e à docência: formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus, 2006.

MORANDI, Carla. S. D. de F. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. 93f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600283>. Acesso em: 1 set 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 19 maio 2023.

MUNDIM, Ana Carolina da R. **Dramaturgia do corpo-espaço e territorialidade**. Uma Experiência de pesquisa em dança contemporânea. Uberlândia: Composer, 2012.

MUNDIM, Ana Carolina da R. Improvisação em dança: corpoespaço em experiência. *In*: MUNDIM, Ana Carolina da R. (org.). **Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea**. Uberlândia: Composer, 2017.

NAVAS, Cássia.; LOBO, Leonora. **Arte da composição: Teatro do movimento**. Brasília, DF: LGE, 2008.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora USP; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 09-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 5 ago. 2023.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

NOGUEIRA, Emiliano Alves de F. Corpo e arquitetura: a poética do espaço arquitetônico na dramaturgia na composição em tempo real. *In*: MUNDIM, Ana Carolina da R. (org.). **Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea**. Uberlândia: Composer, 2017.

NOGUEIRA, Eveline Dantas. **Conexões entre dança e educação em Fortaleza: repetição do mesmo e invenção**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do

Ceará Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3121>. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, Rita de C. M. (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87. Dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 23 maio 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição B. A experiência em formação. **Educação**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PEIXOTO, Francisco José Brito. **Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar**. 2003. 419f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>. Acesso em: 06 maio 2024.

PEIXOTO, Jacqueline Rodrigues. **Travessias no artistar-docenciar**: Trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora. 2019. 224 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84453>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na dança**. Curitiba: Appris, 2021.

PERETTA, E. S. Presença e inacabamento: aproximações entre a dança e o pensamento crítico de Paulo Freire. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 376-395, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15807>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PIMENTA, Verônica T. **Didática da invenção na improvisação em dança contemporânea**. 2021. 336 f. (Tese) (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46960>. Acesso em: 1 out. 2023.

PIMENTEL, L. G. Cognição Imaginativa. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6: nov. 2013 - abr. 2014 p. 96–104, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, Leandro R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Proposições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em 16 maio 2025.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RAMOS, Enamar. **Angel Viana: a pedagogia do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

RAMOS, Jarbas Siqueira. O dançar/jogar/improvisar nas danças brasileiras: poéticas de uma encruzilhada. In: MUNDIM, Ana Carolina da R. (org). **Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea**. Uberlândia: Composer, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal Paraná Educação a Distância, 2011.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 3. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.

RENGEL, Lenira; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. **Dança, corpo e contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2016. 40 p. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24467>. Acesso em: 8 nov. 2021.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

RICOEUR, P. **Tempo da narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Ricardo C. Análise e tematização da imagem fotográfica. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652007000300008>. Acesso em: 23 maio 2023.

ROEL, Renata Santos. **Compor danças: processo complicado do fazer e do aprender**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19484>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SALES, Celecina V.; VASCONCELOS, Maria Aurilene de D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 41, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56094>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira do Santos; ROAZZI, Antônio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>. Acesso em: 15 out. 2023.

SEIXAS, Jacy A. de. Percursos de Memórias em Terras de História: Problemáticas Atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: Dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA JÚNIOR, Ireno Gomes. **Vulnerabilidade**: um jeito de fazer dança. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32486>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SILVA, Bruna de P. M. da. **Estética interpretativa**: uma proposição da dança como forma de interpretação literária. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/27112>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Ivanildo. **Síntese da história de Maracanaú – 1648-1992**. Maracanaú: [s. n.], 1992.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Eder da Silva. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SILVA, Maria Eleni H. da. **A Formação permanente relacional na Educação física escolar**. 2011. 476 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4633>. Acesso em: 1 out. 2023.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer**: a teoria crítica como projeto de emancipação. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Filosofia,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11480>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SIQUEIRA, Denise da C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SPINK, Peter K. O pesquisador conversador do cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 20 (spe), p. 70-77, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000400010>. Acesso em: 23 maio 2023.

SPINK, Peter K. Pesquisa de campo em psicologia: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>. Acesso em: 23 maio 2023.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 37-52, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2024.

STRAZZACAPPA, Márcia. “Dançando na chuva... e no chão de cimento”. *In*: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino de artes: construindo caminhos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>. Acesso em: 23 maio 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: Discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73–86, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>. Acesso em: 9 out. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere). Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=hTQx9GOziToC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 maio 2023.

STREY, Marlene Neves; PIASON, Aline da Silva; JULIO, Ana Maria dos Santos. (org.). **Vida de Mulher: gênero, sexualidade e etnia**. Porto Alegre: EDIPUCSR, 2011.

TEIXEIRA, Letícia. Consciência corporal: Sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. *In*: CALANZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (org.). **Dança e educação em movimento**. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2008.

TELLES, Fernando da Silva. Educação transmissão e conhecimento. *In*: CALANZAS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 78-83.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

TRIDAPALLI, G. S. **Aprender investigando**: A Educação em dança é criação compartilhada. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8299>. Acesso em: 12 jul. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-446, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 19 maio 2023.

VALERO, Julie. A utilização de objetos técnicos nas criações teatrais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 6, n. 2, p. 206-225, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266058858>. Acesso em: 19 jul. 2024.

VARGAS, Sandra. O Teatro de Objetos: história, idéias e reflexões. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 07, p. 027-043, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701072010027>. Acesso em: 19 jul. 2024.

VASCONCELOS, José Gerardo. Juventude, subjetividade e sexualidade na escola. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; Matos, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43076>. Acesso em: 30 maio 2024.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte**. Formas de conhecimento: Arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expresso, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, Cecília Rocha. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília Rocha. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

XIMENES, Maria do Carmo Leal. **Sufrimento e saber espírita**: subsídios para um observatório de direitos humanos em diálogo com o pensamento de Léon Denis. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76571>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luís Antônio N. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 15 jul. 2024.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais dos estudantes menores participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____,
estou ciente de que o(a) menor _____,
_____, pelo(a) qual sou responsável,
está sendo convidado(a) por Thalia Tavares Brito, pesquisadora e também professora, como um participante da pesquisa “Corpos dançantes na escola: Juventudes compondo uma experiência de si”, que tem como objetivo reflexionar a expressividade da dança na escola através da vivência da criação em improvisação considerando o movimento da transdisciplinaridade, entre as disciplinas da área de conhecimento Linguagens e códigos e suas tecnologias, Educação Física e Arte, como uma ação construtora de conhecimentos assim como uma reflexão que irá construir uma experiência de si dos jovens estudantes, onde a experiência é a vivência amis reflexão. Assim estou sendo orientado(a) a ler atentamente todas as informações contidas nesse termo, podendo fazer qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Fui informado de que a participação do(a) menor consistirá em participar normalmente das aulas eletivas que ocorrem uma vez por semana, e que fazem parte da grande de disciplinas da Escola Liceu Estadual Professor Francisco Oscar Rodrigues, onde a pesquisadora e também professora da escola, Thalia Tavares Brito, conduzirá as aulas que será seu campo de estudo. Durante as aulas ocorrerão propostas de vivências que estimulem a produção de saberes onde os estudantes constroem sua inventividade através de experiências expressivas, da criatividade e da interação. E para análises ocorrerão rodas de conversas e entrevistas narrativas objetivando diálogos reflexivos sobre um olhar para si e para o outro articulando sobre a experiência de si. As experiências e conhecimentos adquiridos na escola, ao discutir sobre a relação corpo-dança, também discutem a relação do sujeito com o contexto escolar e o ambiente social maior, sendo, portanto, um lugar muito específico de construção dos sujeitos.

Estou ciente de que a privacidade do(a) menor será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo, que todas as análises e materiais serão utilizados

somente para essa pesquisa, e que apenas os pesquisadores responsáveis pela pesquisa terão conhecimento sobre essas informações dos participantes.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo agora ou em qualquer outro momento da pesquisa, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo na minha relação ou na de meu(minha) representado(a) com a pesquisadora nem com a instituição em que ele(a) estuda.

Estou ciente de que neste termo, do qual recebi uma cópia, constam os dados identificadores e o telefone da pesquisadora principal, com a qual poderei manter contato para esclarecer possíveis dúvidas.

Sei também que os resultados obtidos pela pesquisa serão de acesso livre após o fim do estudo e a publicação do trabalho referente a ele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do todo aqui mencionado e tendo também compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do(a) menor pelo(a) qual sou responsável na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome:

Instituição:

Endereço

Telefones para contato: (85)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00- 12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza o(a) menor pelo qual é responsável a participar de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Responsável pelo menor participante da pesquisa: _____

Data: _____ Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Data: _____ Assinatura: _____

Nome do profissional que aplicador do TCLE: _____

Data: _____ Assinatura: _____

ANEXO A- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores de idade participantes da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “Corpos dançantes na escola: Juventudes compondo uma experiência de si”.

Nesse estudo se pretende reflexionar a expressividade da dança na escola através da vivência da criação em improvisação considerando o movimento da transdisciplinaridade, entre as disciplinas da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, Educação Física e Arte, como uma ação construtora de conhecimentos assim como uma reflexão que irá construir uma experiência de si dos jovens estudantes, onde a experiência é a vivência mais reflexão.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é entender a dança como um elemento de educação, que deve ser vista como uma área de conhecimento e com um campo de inúmeras possibilidades que se conectam em sua pluralidade com propostas educativas e produções artísticas, e como tal permeia a vida em sociedade. Assim se faz necessário perceber a dança como construtora de conhecimentos, manifestação social e uma expressão de cultura, como também lugar de expansão de sensibilidades. Também, a dança produz sentidos pela experiência dos movimentos corporais e se torna um fenômeno estético, cultural e simbólico, que se manifesta (influi e é influenciada) em meio às transformações sócio-históricas. As experiências e conhecimentos adquiridos na escola, ao discutir sobre a relação corpo-dança, também discutem a relação do sujeito com o contexto escolar e o ambiente social maior, sendo, portanto, um lugar muito específico de construção dos sujeitos.

Para este estudo onde a pesquisadora/professora se implica e intervém na pesquisa será utilizada a metodologia da pesquisa-ação. A cada aula será lançado uma proposta de vivências em dança de forma que os estudantes construam, de forma inventiva, experimentações em dança de forma singular. Sendo adotados procedimentos metodológicos como: Diário de Campo, tanto para planejamento das propostas quanto para registros das experiências vividas; Registros Imagéticos, fotografias e vídeos para registrar emoções, momentos que as palavras não captam; Rodas de conversa com

registro de gravadores de áudio, que ocorrerão ao final de cada aula como tessitura do vivido, de como se deram as experiências individuais e/ou coletivas; Entrevistas narrativas, o objetivo é capturar nas narrativas a Experiência de Si do vivido, considerando que experiência é a vivência mais reflexão, buscando identificar como a dança, enquanto linguagem artística e ação cognitiva reverberam nesse sujeito. Sendo a mediação da narrativa constitutiva de reflexividade.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, caso sinta-se constrangido em algum momento da pesquisa poderá direcionar e informar a pesquisadora, e se for da sua vontade poderá a qualquer momento interromper sua participação. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas

informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) menor

Thalia Tavares Brito
Assinatura da pesquisadora

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: THALIA TAVARES BRITO

Instituição: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC

Endereço: RUA WALDERY UCHÔA, 1. BENFICA- CEP 60020110- FORTALEZA-CE.

Telefones para contato: (85) 986011700

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.