



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROF-ARTES - UFMS

ADELINE SILVA BARRERO SOUZA

(DA) TERRA VERMELHA DO ITAMARACÁ: POSSIBILIDADES DE
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS PARA A SALA DE AULA

CAMPO GRANDE – MS

2023

ADELINE SILVA BARRERO SOUZA

(DA) TERRA VERMELHA DO ITAMARACÁ: POSSIBILIDADES DE
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS PARA A SALA DE AULA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do Título de Mestre, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientação: Prof.^a Dra. Dora de Andrade Silva.

CAMPO GRANDE – MS

2023



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO

Aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às oito horas, na por webconferência pela ferramenta Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Dora de Andrade Silva (UFMS), Gabriela Di Donato Salvador Santinho (UFMS) e Marcos Antônio de Oliveira (UEMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **ADELINE SILVA BARRETO SOUZA**, CPF 82823731091, do Programa de Pós-Graduação em Artes, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**(da) terra vermelha do Itamaracá: possibilidades de experimentação e criação em artes cênicas para a sala de aula**" e orientação de Dora de Andrade Silva. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	ASSINATURA	AVALIAÇÃO
Dra. Dora de Andrade Silva (Interno)		
Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Interno)		
Dr. Marcos Antônio de Oliveira (Externo)		
Dr. Paulo Cesar Antonini de Souza (Interno) (Suplente)		

RESULTADO FINAL:

() Aprovação () Aprovação com revisão () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Aprovada, com indicação para publicação e continuidade da pesquisa.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora

Aluna



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Antônio de Oliveira**,
Usuário Externo, em 13/03/2023, às 14:48, conforme horário oficial de Mato

Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dora de Andrade Silva, Usuário Externo**, em 13/03/2023, às 14:56, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Di Donato Salvador Santinho, Usuário Externo**, em 13/03/2023, às 15:51, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adeline Silva Barreto Souza, Usuário Externo**, em 13/03/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3875350** e o código CRC **BA70FD1D**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

AGRADECIMENTOS

Obrigada, meu Pai celestial, pela vida e oportunidades de caminhar nas terras que pisei com os pés e com a imaginação.

Obrigada, família, pelo apoio incondicional e contínuo que fez esse processo mais leve.

Obrigada, amigos, por levarem com alegria e leveza as conversas cartográficas e somáticas, em especial à Kelly Queiroz, por todas as trocas sensíveis e ilustrações que criou especialmente para a proposta pedagógica, elaborada nesta pesquisa.

Obrigada, minha orientadora Dora de Andrade Silva, que, além de acreditar em mim, conduziu com muita sensibilidade, respeito e sabedoria cada fase desse processo.

Gratidão aos meus professores, de dentro e de fora do programa, que inspiram e me encorajam a seguir percorrendo caminhos avermelhados enquanto experimento, aprendo, crio e compartilho.

Gratidão, crianças, pelos incontáveis atravessamentos.

Gratidão pelos encontros, abandonos e retomadas, pelo todo e pelas partes.

RESUMO

Esta é uma pesquisa em arte que se propôs aproximar pesquisadora e objeto, refletindo sobre os percursos criativos pelos quais ambos passaram durante a construção de um experimento cênico. Este foi desenvolvido de forma colaborativa, nas aulas de Arte, com as crianças da turma 2º ano A do ensino fundamental I, da Escola Municipal Antônio José Paniago. A fim de reconhecer e valorizar a criança como produtora de arte, cultura e conhecimento, irei me apoiar em estudos de cultura, sobretudo das pesquisas desenvolvidas pelo artista-professor-pesquisador local Bessa-Oliveira. As práticas corporais para a experimentação e criação em artes cênicas foram desenvolvidas segundo abordagens da educação somática, que entendem o corpo como uma unidade e o sujeito enquanto uma singularidade; para tanto, contei, principalmente, com as reflexões das autoras Miller (2012 e 2016), Strazzacappa (2012) e Silva e Santinho (2016 e 2016A). Trago, ainda, contribuições da crítica genética, a partir de Salles (2011), para analisar os caminhos criativos percorridos, bem como rastros, abandonos, leis internas, tensões, etc., que emergiram durante a criação do experimento cênico. Assim, lancei mão do método cartográfico de pesquisa para acompanhar os percursos criativos do experimento cênico a partir dos autores Rabelo (2014 e 2021), Passos; Kastrup; Escóssia (2020). O processo criativo compreendeu cinco etapas, nomeadas, nesta pesquisa, de pistas metodológicas: prólogo, memória, aqui e agora, sonhos e epílogo. As pistas se deram de forma lúdica, a partir de jogos de improvisação em dança e teatro, que buscaram convidar, para dentro do processo criativo, histórias, memórias e sonhos das próprias crianças, selecionadas e contadas por elas. Desse modo, todo o percurso trilhado na elaboração da proposta pedagógica, abrangendo experiências vividas durante esta pesquisa, pretende colaborar com o ensino das artes cênicas para a sala de aula.

Palavras-chave: Cartografia; Educação Somática; Processo colaborativo; Teatro; Dança.

ABSTRACT

This is art research that proposed to bring the researcher and object closer together, reflecting on the creative paths that both went through during the construction of a scenic experiment. This was developed in a collaborative way, in Art classes, with the children of the 2nd grade of elementary school, at the Municipal School Antônio José Paniago. In order to recognize and value the child as a producer of art, culture and knowledge, I will rely on cultural studies, especially on research carried out by the local artist-teacher-researcher Bessa-Oliveira. Corporal practices for experimentation and creation in the performing arts were developed according to somatic education approaches that understand the body as a unit and the subject as a singularity, and for that I relied mainly on the reflections of the authors Miller (2012 and 2016), Strazzacappa (2012) and Silva and Santinho (2016 and 2016A). I also bring contributions from genetic criticism, from Salles (2011), to analyze the creative paths taken, as well as traces, abandonments, internal laws, tensions, etc., that emerged during the creation of the scenic experiment. Thus, I used the cartographic research method to follow the creative paths of the scenic experiment based on the authors Rabelo (2014 and 2021), Passos; Kastrup; Scotland (2020). The creative process comprised five stages, named, in this research, methodological clues: prologue, memory, here and now, dreams and epilogue. The clues were given in a playful way, based on improvisation games in dance and theater, which sought to invite stories, memories and dreams of the children themselves, selected and told by them, into the creative process. In this way, all the path taken in the elaboration of the pedagogical proposal, covering experiences lived during this research, intends to collaborate with the teaching of the performing arts for the classroom.

Keywords: Cartography; Somatic Education; Collaborative process; Theater; Dance.

PÉS DESCALÇOS

A poeira em meus sapatos carrega histórias de lugares longe daqui, perto daqui, daqui, mas é ao descalçá-los que permito às sujeiras dos meus pés, já encardidos da trajetória, serem compartilhadas. Assim, com os pés descalços e encorajada pelo vivido, pretendo dividir com os leitores deste texto experiências e possibilidades para o ensino das artes em resposta aos caminhos que trilhei até pisar nas poeiras que habitam a terra vermelha no Itamaracá.

Vinda de uma família gaúcha, mas nascida em Mato Grosso do Sul, morei em diversas cidades aqui e também fora do Brasil (Paraguai e Espanha). Conhecer esses territórios, culturas e pessoas foi compondo, ao longo dessa trajetória, um olhar sensível, ampliando minhas percepções sobre as artes, as culturas e os conhecimentos, ainda que apenas como um vislumbre de suas potencialidades. É fundamental considerar quem sou nesse processo de pesquisa, pois ser como/quem sou é que me trouxe nessa direção e me encaminha para outros tantos territórios, que meus sapatos sujos ainda não conhecem, mas desejam. Assim, pretendi observar e intervir nos territórios culturais e artísticos em que hoje permaneço com as malas defeitas.

O Jardim Itamaracá, lugar de onde falo hoje, carrega as marcas de ser um bairro periférico em risco social, localizado na região Bandeiras da cidade de Campo Grande – MS, rodeado por ruas sem asfalto e forradas de uma terra solta e vermelha característica da região. Prostituição, violência e drogas são alguns dos fatores de injustiça que ainda causam impactos na comunidade. Essa realidade marginalizada está constantemente medindo forças com a educação e dificultando o processo de reconhecimento e valorização da produção de arte, cultura e conhecimento¹ que emerge desde a terra vermelha do Itamaracá. Durante esta pesquisa, tive uma conversa² informal com a atual diretora da Escola Municipal Antônio

¹ A partir dos estudos e reflexões do professor, pesquisador e artista Bessa-Oliveira, fundamentado pelos estudos de culturas, o conceito de produção de arte, cultura e conhecimento emerge de questões relativas à produção destes desde o *locus* enunciativo do sujeito, elaborando pensamentos e fazeres do lugar de onde se fala e não sobre (2019). Esse pensamento ultrapassa os moldes da educação colonial, oportunizando que os conhecimentos e produções emergentes dos lugares geográfica e historicamente localizados fora do eixo hegemônico (Europa e Estados Unidos) sejam também reconhecidos e não permaneçam em detrimento de outro.

² A diretora Maria Lúcia de Fátima de Oliveira relata, na conversa, que, quando assumiu a escola, no ano de 1996, esta sofria com infraestrutura extremamente inapropriada, ausência de professores e alunos, falta de recursos para suprir necessidades básicas, como material de limpeza, contava com o apoio das funcionárias para guardar mantimentos nas suas geladeiras, etc. Desde então, ela desenvolveu ações para captar recursos e melhorar as condições da escola, e em 1998 a escola recebe uma reforma. Nos primeiros anos de sua gestão, Lúcia afirma que o bairro era muito violento e estava organizado em duas principais gangues. Foi necessário

José Paniago, Maria Lúcia de Fátima de Oliveira, que confirmou a importância e influência positiva da escola para a comunidade local, que vem minimizando, no decorrer dos últimos 26 anos, o impacto causado pelas injustiças todas que envolvem não só a escola, mas a comunidade do bairro.

Em combate a essa realidade atual é que propus a criação de um experimento cênico em colaboração com alunos da Escola Municipal Antônio José Paniago³, com o objetivo de que se reconhecessem e fossem reconhecidos como parte importante do todo e, ainda assim, como sujeitos singulares, capazes de se comunicar artisticamente, pensar e promover suas culturas e compartilhar seus conhecimentos.

Dessa forma, esta pesquisa partiu de indagações advindas das minhas experiências como professora de Arte na educação básica e como pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Corpo Sendo⁴, que, por sua vez, aborda estudos relativos ao corpo e ao movimento. Em 2018, iniciei o processo artístico-pedagógico na Escola Antônio José Paniago, processo este que moveu parte importante desta pesquisa. Desde então, venho desenvolvendo um trabalho com meus alunos focado no processo criativo colaborativo em artes cênicas (dança e teatro).

No final de 2018, meus alunos do 2º ano do fundamental I compartilharam com os demais alunos, professores e administrativos da escola um experimento cênico de pantomima que desenvolvemos juntos durante um bimestre nas aulas de Arte. No processo criativo, houve grande engajamento entre os alunos e uma repercussão extraordinária depois da apresentação. Passar por essa experiência desencadeou uma série de reflexões,

ajuda policial para assegurar a saída das crianças da escola, pois havia muitas brigas nos arredores do Paniago. Atualmente dispomos de guarda municipal 24h que auxilia na segurança da escola. A aprendizagem era muito difícil por conta desse cenário, mas, com o desenvolvimento de ações de segurança, estabelecimento de novos hábitos na organização dos funcionários e alunos da escola, ampliação das salas de aula, chegada de recursos financeiros por meio dos governos, criação de projetos de dança e esportes, a escola foi estreitando relacionamento com a comunidade e conquistando seu respeito e prestígio.

³ Localizada na rua Rômulo Capi, 262 - Jardim Itamaracá, Campo Grande - MS, 79062-380, está sob a direção de Maria Lúcia de Fátima de Oliveira, acompanhada pela diretora adjunta Denize de Lucena Xarão.

⁴ Corpo Sendo: grupo de pesquisa em práticas somáticas e performativas na Técnica Klauss Vianna. O grupo se propõe a acolher e fomentar as investigações surgidas no âmbito das pesquisas docentes e discentes referentes à prática da Técnica Klauss Vianna, a fim de investigar potenciais articulações e atualizações poéticas dos desdobramentos criativos e pedagógicos dessa técnica de dança e educação somática. Enquanto grupo de pesquisa prático-teórico, visa aprofundar o estudo e experimentação de princípios de trabalho sobre o corpo e o movimento sensível, desenvolvidos pela família Vianna, apoiados na indissociabilidade entre técnica e criação, sala de aula e cena, entre práticas artísticas e pedagógicas. Propõe-se, ainda, a um diálogo com as linhas de ações desenvolvidas pelo Núcleo Fuga - coletivo que investiga as interações entre dança, performance e teatro -, buscando olhar e o atravessamento do campo da performance articulado aos princípios da TKV trabalhados pelo núcleo. O grupo de pesquisa desenvolve suas atividades no contexto dos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro da UEMS.

despertando meu olhar para as produções de conhecimentos que se deram no processo criativo da pantomima, bem como no compartilhamento com o público.

Considerando o contexto social, as experiências artísticas prévias das crianças, da professora e do público, os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas do ensino da Arte, surgiram indagações que provocaram esta pesquisa, não necessariamente em busca de respostas, mas que despertaram meu olhar para camadas mais profundas desses contextos que habitamos, crianças e pesquisadora. Qual o impacto de uma produção artística colaborativa no estudante, na comunidade escolar, na professora? Como o contexto social pode influenciar no processo criativo? De que maneira as aulas de Arte podem colaborar para o reconhecimento da produção de arte, cultura e conhecimento das crianças dessa comunidade escolar?

A partir destas e de outras questões que ainda me sobrevoam, ancorada no método cartográfico de pesquisa, é que me propus acompanhar os percursos criativos pelos quais passamos, pesquisadora e objeto, durante a criação de outro experimento cênico. A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa está fundamentada nos conceitos da cartografia de Deleuze e Guattari, desenvolvidos principalmente pela psicanalista, ensaísta, curadora e professora na PUC-SP Suely Rolnik (2016 e 2020). Enquanto metodologia, a cartografia borra as hierarquias e pretende observar processos se constituindo como um “mapa móvel” da realidade.

Para dar conta da indiscutível diversidade de corpos presentes na sala de aula, encontrei, nos princípios da educação somática, possibilidades para um trabalho corporal que considere, sobretudo, as singularidades de cada sujeito (MILLER, 2012 e 2016). A educadora somática, coreógrafa, professora e pesquisadora Jussara Miller sistematizou a Técnica Klauss Vianna (TKV)⁵ e pesquisa o movimento, a dança e a educação somática nos últimos 20 anos, contribuindo, fortemente, para o reconhecimento da dança como uma área do conhecimento.

⁵ Técnica de dança e educação somática desenvolvida pela família Vianna e que hoje, como uma corrente, agrega diversos pesquisadores. Klauss Vianna deixou claro que seu pensamento de técnica não é sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades corporais. Portanto, quando falamos de técnica Klauss Vianna, compreende-se o processo de investigação que provoca e proporciona, por meio de procedimentos específicos, um caminho de construção de um corpo cênico, e que esses procedimentos não se apresentam de forma cristalizada e estanque; ao contrário, são estratégias propulsoras de processos corporais transformadores que disponibilizam um corpo que dança (MILLER, 2012, p. 26).

A crítica genética⁶, por meio das colaborações da professora e pesquisadora dos processos de criação Cecília Almeida Salles, deu suporte ao acompanhamento dos percursos escolhidos pelas crianças e professora na criação da obra (experimento cênico), bem como dos rastros deixados durante o processo criativo. Salles define a crítica genética como uma “investigação que vê a obra de arte a partir da sua construção, acompanhando seu planejamento, execução e crescimento, com o objetivo de melhor compreensão do processo de sistemas responsáveis pela geração da obra” (SALLES, 2011, p. 22).

Como mencionado, o reconhecimento dessa criança como produtora de arte, cultura e conhecimento, proposto nesta pesquisa, parte dos estudos desenvolvidos pelo professor-artista-pesquisador local Bessa-Oliveira, que trata de desconstruir as fortalezas do conhecimento hegemônico, atreladas aos conceitos *biogeográficos* de produção cultural e artística.

Assim, acredito ser uma pesquisa importante para a comunidade escolar da qual faço parte, por esta estar inserida numa fatia social desfavorecida de recursos financeiros, com pouco incentivo à arte, à cultura e ao conhecimento. Por ser uma escola de periferia, recebe alunos em risco social, alguns já em sua pouca idade familiarizados com riscos e adversidades sociais de diversas naturezas. A arte não funciona como uma “salvadora”, mas os processos de valorização do sujeito como um agente cultural ativo podem encorajar essa criança a traçar caminhos diferentes daqueles impulsionados pela sua realidade social. Sabemos que os processos em arte desenvolvem senso crítico, provocam o sujeito a pensar, agir e reagir ao mundo e às suas provocações de forma sensível, colaborando, assim, para o seu crescimento e desenvolvimento integral. O professor e pesquisador nas áreas da educação e da arte Duarte Junior diz que “é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (JUNIOR, 2000, p.25).

As práticas corporais presentes nessa pesquisa partem de abordagens da educação somática, que, por sua vez, contempla e respeita o sujeito com seus potenciais e limitações, colaborando para a expansão dos conhecimentos de si, do outro e do ambiente. Assim, ao invés de se limitar a formas codificadas de dançar e atuar, possibilita que toda criança participe de experimentação e criação em artes cênicas. Os aspectos pedagógicos,

⁶ Metodologia surgida na França em 1968 e trazida para o Brasil em 1985. Busca um trabalho de aproximação e análise dos “documentos dos arquivos dos artistas que relatam a história da criação de suas obras” (SALLES, 2011, 21).

propostos aqui como pistas metodológicas, também são benefícios desta pesquisa. Eles fazem parte da proposta pedagógica, resultado do processo criativo do experimento cênico, e podem ser aplicados em diferentes contextos escolares, bem como sofrer desdobramentos e/ou adaptações para melhor atender os objetivos da proposta e, dessa forma, ampliar as possibilidades do ensino das artes cênicas para a sala de aula.

É nesse sentido que pesquisadora e objeto estiveram juntos na construção do experimento cênico, que possibilitou experimentação e criação em arte, de modo a atrelar experiências e conhecimentos prévios, para reconhecimento dessa criança (da) terra vermelha do Itamaracá como produtora de arte, cultura e conhecimento. Acompanhando o movimento desta pesquisa, foi elaborada uma proposta pedagógica a partir das experiências vividas durante a criação e compartilhamento do experimento cênico, podendo esta colaborar futuramente como uma possibilidade de ensino das artes cênicas para a sala de aula.

A TERRA DEBAIXO DO ASFALTO: CORPO

Poucas ruas neste bairro são asfaltadas, então, à medida que o vento sopra e pessoas e veículos vêm e vão das ruas de terra, logo em formato de poeira a terra vermelha do Itamaracá forra as calçadas dos comerciantes e moradores das ruas de asfalto. A terra é, de fato, fundamento básico para a pavimentação do asfalto, sem ela não haveria asfalto nem poeira sobre ele para contar qualquer história.

Dessa mesma forma, os fundamentos dessa pesquisa se alicerçaram numa terra em movimento que antecede o próprio fazer - o corpo soma⁷. Aqui me refiro ao corpo soma segundo a educação somática, ou seja, o corpo como uma unidade singular em mobilidade constante, que, segundo as artistas-professoras-pesquisadoras da dança Dora de Andrade Silva e Gabriela Salvador Santinho, define-se como:

O que chamamos de corpo soma é uma unidade em constante processo de construção e reconstrução, composta por diversas dimensões: física, biológica, social, emocional, psicológica, religiosa, etc. Todas essas dimensões atravessam o

⁷ Corpo soma é uma definição de corpo advinda de uma área de conhecimento delineada por Thommas Hanna chamada “Educação somática”, que, em 1983, afirma-se, por meio da publicação do periódico *Somatics*, como “a arte e a ciência dos processos de interação sinérgica entre a consciência, o funcionamento biológico e o meio ambiente” (1983, p. 07 *apud* STRAZZACAPA, 2012, p. 48).

corpo e o modificam constantemente, tornando cada corpo um corpo único e, conseqüentemente, cada indivíduo um indivíduo único, em um processo contínuo de reconstrução de seus padrões corporais, sociais, emocionais, psicológicos, etc. (SILVA E SANTINHO, 2016, p. 113)

Esse entendimento de corpo soma borra as fronteiras entre ter e ser um corpo, alcançando fluidez nas relações que se estabelecem quando falamos de um trabalho corporal. Ao experimentarmos ser um corpo, as relações consigo, com o meio e com o outro tornam-se mais reflexivas e desautomatizadas, possibilitando, assim, em sala de aula, um trabalho de pesquisa com maior consciência e sensibilidade.

Na contemporaneidade, ainda experimentamos a rigidez desse pensamento cartesiano que desloca o entendimento do corpo enquanto uma unidade para uma concepção dicotômica, compreendendo-o apartado da mente (SILVA E SANTINHO, 2016). No entanto, muitas frentes contrapõem o pensamento cartesiano e apontam para o que compreendo ser uma relação ativa, constante e total do corpo. Essa totalidade, evidenciada pela consciência do corpo soma, pode ser chamada corporeidade, que, numa prática corporal, necessariamente agrega todos os fatores relativos àquele corpo.

Assim, pensar uma prática corporal significa estar consciente que estarão sempre envolvidas neste fazer aspectos como a memória, imaginação, sensibilidade, criatividade e história. O indivíduo assim compreendido como uma corporeidade, como este corpo próprio, conforme conceitua Merleau-Ponty (1999), se apresenta como um conjunto de significações vividas em íntima relação com seu contexto. (SILVA e SANTINHO, 2016, 116)

Desse modo, entender o corpo soma como essa unidade singular que atravessa e é atravessada pelas experiências que envolvem o contexto ao qual pertence torna possível pensar uma criação artística também única e contextualizada. Por isso, então, pensar daqui, deste bairro, destas crianças, desta escola, desta professora.

Para desmistificar o corpo e buscar romper com os pensamentos dicotômicos e hierárquicos a respeito dele, o professor e pesquisador Duarte Junior (2000), em seu texto “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”, propõe reflexões acerca de necessárias desconstruções de pensamentos enrijecidos que compreendem o sujeito de forma segmentada e apartam e opõem os processos entre “mente e corpo”. Contrapondo esta visão, o autor abre espaço para a educação dos sentidos, a fim de uma melhor relação do sujeito com o mundo, entendendo-o como um ser integrado.

A abordagem do ensino sensível é pensada por Duarte Jr. (2000) como

indispensável para o ensino da Arte na contemporaneidade, pois o desenvolvimento da educação dos sentidos, partindo do cotidiano do sujeito, “pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê” (DUARTE JR., 2000, p. 220). O autor ainda propõe reflexões acerca do sentir e pensar sobre si, nessa ordem de acontecimentos, considerando importante tudo que atravessa e envolve o sujeito, incluindo o *locus enunciativo* do onde estamos falando objeto e pesquisadora. Ele afirma que “a inserção desse sujeito numa dada realidade, numa dada comunidade e cultura local não pode ser menosprezada em favor de um universalismo abstrato e extirpador de raízes” (DUARTE JR., 2000, p. 181).

Contribuindo, ainda, com as relações de singularidade, pertencimento e território de que partiu esta pesquisa é que lancei mão do conceito de sujeito biogeográfico, que vem sendo desenvolvido por Bessa-Oliveira, como “sujeitos situados em um território geográfico específico com corpos específicos que sustentam configurações outras de corpo, território, espaço e biografias” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 144). O autor afirma, ainda, que “todos os sujeitos (bio), lugares (geo) e práticas artísticas (grafias) são produtores de conhecimentos a partir das suas especificidades (diferenças coloniais) desconsideradas pelos projetos moderno e pós-moderno” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 105), o que foi muito pertinente a esta pesquisa, voltada a reconhecer e valorizar a criança estudante da escola Antonio José Paniago, localizada no bairro Jardim Itamaracá, na cidade de Campo Grande – MS, como alguém que produz arte, cultura e conhecimento a partir das experiências artísticas em sala de aula.

Todo sujeito é produtor de arte, cultura e conhecimento, no entanto o contexto social periférico e de risco do qual fazemos parte – pesquisadora e objeto – dificulta que essas produções sejam reconhecidas, ainda que aconteçam continuamente. O pensamento que guiou esta pesquisa acredita que, ao se promoverem espaços de experimentação e criação em artes cênicas durante as aulas de Arte, por meio de abordagens somáticas e uma educação sensível, a criança poderá se reconhecer como protagonista na construção do seu conhecimento, bem como autora e coautora de suas experiências. A valorização desse processo se deu por meio do compartilhamento de um experimento cênico com a comunidade escolar, promovendo, assim, novas experiências estéticas tanto para as crianças, como para a pesquisadora e público.

Estar à margem de uma sociedade pode provocar silenciamento das ideias e desvalorização da cultura local. Assim, uma pesquisa que busca possibilidades de

experimentação e criação em artes cênicas, considerando as culturas, os conhecimentos e as artes que compõem esse sujeito, é capaz de favorecer a aceitação, empoderamento, valorização e, finalmente, o seu reconhecimento como produtor de arte, cultura e conhecimento.

BARRO: PROCESSO COLABORATIVO

O barro é resultado do processo de aderência da terra com a água. A terra já temos de monte aqui no Itamaracá, mas a água esperamos cair do céu, pegamos nas torneiras ou buscamos nos riozinhos. De um jeito ou de outro, podemos fazer o barro, mas uma coisa é certa: depois de evaporada a água, ele volta a ser terra, não a mesma terra, mas terra. Eis um processo colaborativo.

Assumi o concurso público municipal depois de estar morando no bairro Itamaracá há alguns anos, e a escolha pela Escola Municipal Antônio José Paniago – que daqui em diante será referida apenas como Paniago – deu-se pela proximidade à minha casa, mas também reforçada pela reputação que já a precedia⁸. No decorrer do primeiro ano, já pude perceber a força e o trabalho sério desenvolvidos pelas equipes administrativa e pedagógica da escola, que, com o passar dos meses, foram ficando cada vez mais evidentes, à medida que me relacionava com as crianças e colegas de trabalho.

O Paniago recebe, em sua maioria, alunos também residentes no bairro e exerce forte papel social, por meio das relações estreitas com famílias e comunidade em geral. Por intermédio do DEAC - Divisão de Esporte, Arte e Cultura –, a escola oferece diversas modalidades esportivas e artísticas no pós turno para os alunos da escola. Também participa de feiras de ciências, em que já foi premiada diversas vezes, bem como é ativa no desenvolvimento de projetos voltados para a própria escola, como, por exemplo, a coleta da água da chuva. Como docente desta instituição, considero que, no momento, o que poderia ser incrementado seria o desenvolvimento de projetos artísticos capazes de ultrapassar os muros da escola e proporcionar outras experiências estéticas, primeiro na comunidade escolar e depois transbordando, inevitavelmente, para o bairro. Assim me disponho,

⁸ Tenho vários amigos que estudaram no Paniago e contavam suas histórias se referindo à escola com carinho e gratidão pelas experiências e oportunidades que viveram ali. Também ouvia sobre a influência positiva da escola na comunidade por meio de projetos esportivos e artísticos.

inclusive por meio desta pesquisa e proposta pedagógica, a fazer parte de um movimento de valorização e fomento da arte neste lugar.

Este é meu quinto ano letivo como professora efetiva⁹ de Arte no Paniago, onde venho desenvolvendo um trabalho em artes cênicas com crianças da educação infantil e ensino fundamental I. Enfrentamos, nesse tempo, uma pandemia que nos levou para o ensino remoto durante um ano e meio¹⁰, processo que trouxe agravantes para o desenvolvimento da educação em geral, visto que nossas crianças têm, em sua maioria, pouco ou nenhum acesso à internet, meio pelo qual as aulas remotas aconteceram. Utilizamos, ainda, cadernos de atividades, em que os alunos respondiam em casa e o devolviam na escola para correção e avaliação. Esse suporte, no entanto, segundo minha experiência, não permitiu avaliar, de fato, o desenvolvimento em arte, considerando que não foi possível acompanhar o processo da criança em suas produções, requisito fundamental nas metodologias que orientam meu trabalho como professora de arte. O retorno presencial das aulas volta a oportunizar processos de experimentação e criação em arte passíveis de observação processual.

Depois de algumas experiências cênicas durante as aulas de arte, fui sendo despertada para comentários como: “O dia mais importante da minha vida foi o dia em que conheci meu pai”; “Professora, sabia que minha mãe bebe?”, “Eu não sei dançar”; “Quem descobriu o Brasil foram os índios”; “Professora, você é rica?”; “Tem também a dança da gente”, etc. Outras situações também deslocaram meu olhar para as especificidades das pessoas e acontecimentos desse lugar, como: saber, e até ver, crianças acompanhando suas mães aos bares; pais embriagados indo buscar seus filhos na escola; a necessidade de termos na escola um guarda municipal 24h; a notícia de que acontecera na escola um incêndio criminoso; crianças que vêm para a escola por causa do lanche oferecido e as que trazem diariamente um pequeno banquete; conselho tutelar sendo acionado pela escola em vista da negligência dos pais ou responsáveis; encontrar meus alunos no mercado, na farmácia e na lojinha, etc. Certamente essa é uma realidade comum a outras tantas escolas e professores, mas, para mim, uma experiência nova e cheia de possibilidades.

Não poderia descartar toda a potência que é viver nessa comunidade e trabalhar nessa escola, então percebi que minha prática docente foi se voltando, cada vez mais, para o trabalho colaborativo, rompendo com as metodologias rígidas e tradicionais. Esse tipo de

⁹ Início das funções laborais como professora de Arte efetiva da Rede Municipal de Ensino - REME em 07/05/2018.

¹⁰ Período que compreendeu de março de 2020 a julho de 2021.

prática “entra diretamente no campo do sensível, redirecionando o olhar da educação racional e individualista para a compreensão do grupo e da construção de uma proposta resultante deste grupo” (SILVA E SANTINHO, 2016, p. 3176).

Antes de iniciar minha carreira na educação formal, desenvolvi diversos trabalhos colaborativos em dança e teatro, por meio de projetos sociais ou companhias de arte. Logo após iniciar a licenciatura, fui desafiada a olhar para as possibilidades que a escola também oferece no trabalho colaborativo e, inspirada pelas experiências vividas, fui experimentando.

O trabalho colaborativo é bem-vindo na educação, pois descentraliza o papel do diretor e assume a colaboração efetiva e democrática de todas as pessoas envolvidas na obra, ou seja, professor e alunos trabalham em colaboração uns com os outros. O diretor teatral, professor, curador e pesquisador Antônio Carlos de Araújo Silva (2008) conceitua o processo colaborativo e nos explica que:

O segundo vocábulo da expressão *processo colaborativo* materializa a dimensão coletiva do fazer, o construir junto, o criar compartilhado. Este aspecto múltiplo e associativo caracteriza toda a estruturação do processo, que é marcado pela pluralidade e precisa se organizar de forma a atender sua natureza multivocal. Determina também uma conformação estética contaminada, contraditória, com a memória de várias mãos impressa no corpo da obra (SILVA, 2008, p. 87).

O autor também ressalta que o processo colaborativo tem um caráter de inacabamento, processual e transitório, característico da arte contemporânea (SILVA, 2008). Os estudos desse autor colaboraram muito com essa pesquisa quando deixa evidente que, nesse tipo de processo criativo, as escolhas e abandonos é que dão contorno à obra.

Um processo tem natureza tateante, composta pelo movimento contínuo de se fazer, desfazer e refazer. [...] O descarte, o “não”, a recusa tem forma de germinação. [...] Por esse ângulo o processo não é democrático [...] Por outro lado, na medida em que permite os elementos, as propostas, as ideias venham à tona e sejam discutidas e/ou experimentadas, ele assume um caráter profundamente democratizante. É esse lugar paradoxal o *habitat* do processo colaborativo. Ele admite que o ator traga uma cena-depoimento baseada em suas memórias mais preciosas, para, em seguida, descartá-la, redirecioná-la para outro ator ou ainda, transformá-la inteiramente (SILVA, 2008, p. 85).

Ao participar do processo criativo de que tratei nesta pesquisa, minha pretensão foi que a criança se tornasse protagonista neste percurso colaborativo, quando é ela quem escolheu o que foi compartilhado sobre si mesma durante os jogos com os demais colegas e professora, para que depois, democraticamente, o grupo fizesse suas escolhas sobre como e

quais experiências vivenciadas faziam mais sentido no processo atual, levando-as para a cena.

Ao compartilhar a obra com o público, novas configurações se deram, experiências outras foram contempladas e atravessaram a cena, mesmo que de uma forma virtual, não materializada em ações evidentes. Dessa forma, não podemos considerar a apresentação de um espetáculo como uma obra acabada, mas ainda em processo. “A ideia de ‘estréia’ vem sendo cada vez mais relativizada pelas noções de ‘ensaio aberto’ ou de ‘abertura pública do processo” (SILVA, 2008, p. 84). Na apresentação, e a partir dela, a obra pôde assumir outras configurações provocadas pela interação com aquele público, aquele espaço cênico e as sensações e experiências do dia.

Em seu livro “Gesto inacabado: processo de criação artística”, Salles (2011) também traz contribuições importantes a esta pesquisa ao estabelecer os princípios de tensão, liberdade e limite que envolvem a criação. Ao desenvolver um processo criativo colaborativo com crianças, pode-se cogitar um descompromisso no fazer artístico, visto que a liberdade em criar está bem presente nas propostas. No entanto, Salles afirma que “criar livremente não significa poder fazer qualquer coisa, a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira” (SALLES, 2011, p. 69).

O estado constante de inacabamento de uma obra, apesar de inevitável e nem sempre completamente consciente, pode ser muito difícil para o artista, pois, quando “a rota é temporariamente mudada, o artista acolhe o acaso, e a obra em progresso incorpora os desvios. Depois deste acolhimento, não há mais retorno ao estado do processo no instante em que foi interrompido” (SALLES, 2011, p. 41). Por isso, desde o início do nosso processo criativo, encorajei as crianças e a mim mesma para um processo poroso, sem apegos demasiados, mas abertos para os desígnios nossos do dia.

Ao parafrasear o rei Salomão quando escreve o livro de Eclesiastes, “não há nada novo debaixo do céu, tudo o que é já foi e o que será também já foi” (BÍBLIA, 2010), é possível pensar que criamos sempre a partir de algo que já existe, mas as combinações que se dão durante um processo criativo é que são, de fato, uma inovação. Nesse sentido, a “originalidade da construção encontra-se na unicidade da transformação: as combinações são singulares. Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos” (SALLES, 2011, p. 95). O que já existia somos nós mesmos, professora e alunos com nossas experiências de vida, verdadeiras matérias-primas para criação.

CHÃO DE TERRA E ENCERADO: CARTOGRAFIAS

A terra do bairro adentra a escola, ora trazida pelo vento, ora pelos tantos sapatos que, ano após ano, passam horas por dia deslizando pelo chão encerado.

De alguma forma, as ações pedagógicas que vim desenvolvendo até aqui já se aproximavam do que hoje venho descobrindo ser esse processo de cartografar. Por isso, tão pronto me deparei com o método, fui me apropriando cada vez mais das práticas cartográficas segundo o que Deleuze e Guattari construíram filosoficamente e que foram incorporadas por artistas, professores e pesquisadores como Rolnik (2016), Rabelo (2014) e Silva (2023).

Cartografar territórios como a sala de aula exige abandono de conceitos cristalizados de ensino ainda comuns no meio escolar, visto que muitos de nós, professores, ano após ano, dedicamo-nos a cumprir com as demandas já previstas no currículo. Ao estarmos demasiadamente familiarizados com o que é comum à sala de aula, corremos o risco de não perceber o que emerge do conhecido. A psicóloga, professora e pesquisadora Virgínia Kastrup afirma que “informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se, sobretudo, numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade.” (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020, p. 48).

Ainda que tenhamos um plano de aula brilhante, ele é apenas um vislumbre do real, um ponto de partida para o verdadeiro acontecimento que se dá na aula, um encontro de alunos, professor, conteúdo, metodologias, imprevistos, clima, faltas e presenças, etc. Há de se considerar ainda a sintalidade de cada turma, ou seja, a identidade que a constitui enquanto grupo. Todos esses aspectos são relevantes no processo de cartografar, já que a realidade não é estática nem única, mas um universo de possibilidades móveis.

São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro. (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020, p. 10)

Assim, ao cartografar na escola, posso entender o plano de aula como um ponto de partida para as possibilidades de experimentação e criação, uma proposta móvel de

intervenção na realidade, e o jogo é uma das ferramentas que possibilita essa prática. O artista e pesquisador na área da performance Antônio Flávio Alves Rabelo, também estudioso da cartografia, apresenta um belo conceito de jogo, que ilustra muito bem o que pretendi oferecer como possibilidade em cada uma das pistas.

Plataforma em processo constante capaz de gerar solturas, flexões, torções. Reconfigurando e transformando os humores, as forças, as atitudes. Os jogos como uma possibilidade de ampliação dos estados de conexão entre os participantes - jogadores, dirigentes, torcedores e comentaristas. Jogos sem ganhadores e perdedores (RABELO, 2014, p. 45).

Durante o Programa de Mestrado Profissional - PROF-ARTES, a pesquisa se situou a partir de uma proposta de ação que se baseasse na relação entre produção de conhecimentos¹¹ e educação somática, encontrando, na cartografia, uma via possível para acompanhar os percursos criativos que se daram na criação do experimento cênico a que esta pesquisa se propôs.

O pensamento cartográfico se constitui como um “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2020, p. 10). O livro “Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2020) propõe oito pistas para o desenvolvimento do método cartográfico de pesquisa de processos, as quais embasaram, teoricamente, a construção desta pesquisa. Assim, partindo do repertório das crianças, propus cinco pistas que orientaram esse percurso criativo: prólogo, memória, aqui e agora, sonhos e epílogo. Estas pistas serão detalhadas mais adiante.

Ainda que as pistas tenham focos de trabalho específicos e aconteçam independentemente umas das outras, elas possuem um elemento em comum, o corpo – das crianças e da professora. Este “tem uma forma, um sexo, uma massa ou um peso. Ele tem uma memória – como registro de uma história passada – e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos e projetos” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 31)

Assim, esta foi também uma pesquisa intervenção, que, por sua vez, “exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis” (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020, p. 30). Pesquisadora e objeto

¹¹ Refiro-me aqui à produção de conhecimentos a partir da perspectiva de Bessa-Oliveira sobre o sujeito biogeográfico.

estiveram imersos na realidade da experiência, intervindo constantemente entre si, promovendo tensões que apontaram para um caminho pelo qual ambos passaram. Assim, “conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020, p. 31).

Uma das principais características da ciência moderna é a perspectiva de separação do objeto científico do pesquisador. No entanto, a cartografia convoca o oposto, colocando em aproximação pesquisador e objeto, a fim de acompanhar um processo e não representar um objeto. Então, a cartografia aposta numa reversão do sentido de método, o *metá-hódos* em *hódos-metá*, apontando para procedimentos metodológicos que não se constituem impostos e previamente determinados, trasladando da aplicação do método para a experimentação dele (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020).

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa. (PASSOS, KASTRUP E ESCOSSIA, 2020, p. 13)

Assim, foram propostas cinco pistas metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, as quais puderam ser revisitadas em qualquer parte do processo, visto que se constituem independentes umas das outras.

Seguindo alguns princípios elencados pela professora e pesquisadora na área da dança e educação somática Márcia Strazzacappa (2012), acerca de um trabalho individual de consciência do corpo, antes de acionar as pistas, o primeiro aspecto a ser trabalhado foi a consciência de si, então propus um tempo para perceber o corpo do dia, com tudo que é e traz. Outra prática que permaneceu constante em todas as pistas foi o momento final, no qual fizemos uma roda de conversa, sentados no chão, para rememorarmos e refletirmos sobre as experiências do vivido. A sequência das pistas também pode ser alterada, no entanto, para este experimento cênico, assumimos a ordem proposta a seguir:

1. Prólogo: fizemos uma breve apresentação criativa das crianças e da pesquisadora, a partir da contação de uma história verídica ou imaginada, de acordo com a escolha de

cada um. A história poderia ser contada por meio de uma encenação, uma dança, uma narração, um desenho, etc.

Nessa pista, busquei estabelecer aproximações entre as crianças por meio de suas histórias pessoais ou imaginadas. Ao conhecermos um pouco mais sobre a vida daquela pessoa ou apreciarmos seus gostos pelas histórias que as representavam, foi possível estabelecermos empatia e afinidades umas com as outras. Não se tratava de elaborar histórias a fim de definir alguém, mas de potencializar a criação artística com/na vida que tenho e sou. Nesse sentido, Rabelo explica o que está entendendo sobre a vida.

A vida aqui, portanto, é pensada como intensidade. Mas mesmo sendo intensidade, não podemos pensá-la como certa propriedade do orgânico, mas, sim, como capacidade intensa de inventividade e composição. A vida se desenha, no âmbito desta cartografia, como força-capacidade de gerar outras formas possíveis de relação com as matérias de expressão disponíveis num meio dado, sejam elas orgânicas ou não (RABELO, 2014, p. 47).

Assim, pretendi oportunizar momentos de compartilhamento e escuta entre as crianças, respeitando o tempo e desejo de expressão de cada uma delas, encojando-as a observar o ato de refletir sobre si mesmas, o outro e o ambiente. Strazzacappa explica que “o ato de observar exige mais do que a ação dos olhos. O corpo todo é comprometido na tarefa de perceber, seja um objeto exterior a ele, seja o outro, seja a si mesmo” (STRAZACAPPA, 2012, p. 126).

Eu também participei da contação das histórias, a fim de ilustrar um caminho a ser percorrido pelas crianças, simplificando o momento e dando materialidade para a trajetória.

2. Memória: jogo de improvisação cênica no qual cada uma das crianças do grupo, espontaneamente, fez um breve relato de memórias sobre momentos como viagens, aniversários, experiências na escola, lembranças com amigos e animais de estimação, etc. Esta mesma memória foi encenada por três grupos diferentes da turma, e observamos refletindo sobre como a mensagem contada pôde ser encenada de diferentes formas.

Resgatar memórias e contá-las, como um procedimento metodológico, fortalece o sujeito biogeográfico, amplia as capacidades de criação da criança, reforça valores pessoais e ainda permite uma reelaboração de suas vivências. A atriz, pesquisadora e professora de teatro Patrícia Leonardelli afirma que o “depoimento pessoal é construído pela memória criadora, e suas singularidades processuais atestam a riqueza de possibilidades que essa

função nos oferece para reinventar a existência” (LEONARDELLI, 2008, p. 191).

De forma intencional, a criança teve que acessar seu passado, que poderia configurar os últimos minutos, dias ou anos, a fim de produzir material criativo a partir de suas vivências resgatadas e elencadas agora em forma de relato. Nessa direção, Leonardelli afirma:

No tempo da criação, o passado irrompe como a força que recupera e revela os subsídios pelos quais o sujeito se oferece aos estímulos do processo. Esses materiais são a fonte de seu depoimento pessoal, são o próprio sujeito transbordando da pele em ações, sons, palavras, e reconstruindo sua história pelas circunstâncias da ficção (LEONARDELLI, 2008, p. 191).

Assim, ao verem sua história sendo encenada pelos colegas, bem como eleita como parte fundamental de um processo criativo, as crianças puderam ampliar suas percepções e valores de si mesma e do outro.

3. Aqui e agora: jogo de improvisação cênica a partir de provocações relativas ao momento presente e ao ambiente da sala de aula. Foi trabalhada a atenção sensível da criança em relação ao espaço que ocupava, aos objetos presentes na sala de aula, às formas que podia visualizar, aos sons do momento, à luminosidade do lugar, além da percepção de si mesma e dos colegas, bem como as possíveis interações com eles. As crianças puderam expressar suas relações com o ambiente por meio de movimentos dançados de forma livre e espontânea, aproximando-se ainda de elementos comuns à cena teatral como espaço cênico, tempo, iluminação, etc.

Nessa pista, trabalhamos principalmente o tópico presença, que, segundo Jussara Miller, desenvolve a “atenção de estar no aqui, no agora, no presente e acordado. Alerta!” (MILLER, 2012, p. 106). Propus a ocupação dos espaços individualmente, em duplas e em grupos, e improvisação de movimentos dançados estimulados pelos sons de dentro e fora da sala de aula. Ao trabalharmos o tópico presença, foi oportunizado à criança reconhecer seu próprio corpo, com suas potencialidades e limites, entendendo-se enquanto um corpo sensível e criativo. Miller afirma que:

Nessa etapa estimulamos a criança a reconhecer o próprio corpo, para que ela possa, a partir dos cinco sentidos especiais, desenvolver o sentido cinestésico. O despertar sensorial vai trazendo a criança para o estado de escuta do corpo e do aqui-agora, instaurando um corpo vivo, sensível e atento aos acontecimentos e às sensações (MILLER, 2012, p. 106)

A sala de aula já é um lugar de pertencimento das crianças; mesmo com toda a dureza do cotidiano, elas afirmam isso quando dizem “o meu lugar”, “minha sala de aula” e “minha professora”. No entanto, pretendi desterritorializar as durezas cotidianas¹², sensibilizando-as para uma experiência mais ampla de espaço, lugar, o outro e si mesmos, vendo, sentindo e percebendo aquela mesma sala de aula de novos jeitos.

4. Sonhos: jogo de improvisação cênica a partir de sonhos das crianças relativos aos universos que envolvessem seus familiares, estudos, viagens, cotidiano, experiências afetivas, etc. Ao refletirem e comentarem sobre os sonhos que tiveram ao dormir e os sonhos para o futuro (desejo), as crianças foram convidadas a representar um detalhe destes, por meio de apenas um movimento, o qual, em seguida, todos do grupo experimentaram e repetiram. Todas as crianças passaram pelo mesmo processo, e, ao final, tivemos uma sequência de movimentos criada por nós. O ato de “copiar” o movimento de outra pessoa não se detém apenas ao fato de observar e repetir, mas envolve uma elaboração interna e construção de caminhos pessoais para execução daquele movimento que passará a ser meu, portanto novo e único. Nesse sentido, Strazzacappa afirma:

Reproduzir o movimento de outra pessoa é mergulhar em tensões e dinâmicas completamente novas, diferente daquelas com as quais já se está habituado. Essa experiência pode provocar no indivíduo novas sensações que vão influenciar, por sua vez, sua capacidade de criação (STRAZZACAPPA, 2012, p. 140)

Inspirada pelas provocações relativas aos sonhos e desejos na oficina performática “Só os sonhos não temem o contágio” (RABELO; ANDRADE; REIS; GIANNETTI e REZENDE, 2021), proposta pelo Núcleo FUGA¹³ em 2021, em meio a um cenário ainda pandêmico, e por minha participação na palestra performance, também do Núcleo Fuga,

¹² Refiro-me aqui à rigidez da rotina, que, ainda que eu considere importante e fundamental para manter a ordem numa escola grande como a nossa, não posso negar que condiciona demasiadamente as crianças e a nós professores. Nossa rotina no Paniago envolve as filas para entrada e saída da sala de aula, o lanche é feito na própria sala de aula, a disposição das mesas e cadeiras uma detrás da outra, etc. Procuro optar por alternativas como afastar mesas e cadeiras para sentarmos no chão, possibilito aproximações corporais respeitadas entre as crianças e comigo, provooco-as a se expressarem por meio de suas falas e fazeres artísticos, estabeleço combinados em colaboração com a turma, etc. Obviamente esse é um processo de construção e renovação anual, pois cada turma tem seu tempo e está mais ou menos disposta a esse tipo de vivência.

¹³ “Núcleo Fuga! é um espaço de experimentação transdisciplinar, que explora contaminações poéticas entre as linguagens da dança, do teatro e da performance. A pesquisa do grupo busca criar encontros entre diversos artistas e pesquisadores acerca dos imbricamentos entre a prática artística e a pesquisa acadêmica, primando por uma noção de coletividade que prevê a diferença enquanto postura ética” (RABELO, 2021, p. 4).

“C.A.S.A.¹⁴ Caminho aberto, sempre aberto: Fuga! em Práticas Cartográficas de pesquisa e criação”, é que propus essa pista. Os sonhos são, muitas vezes, superestimados por seu caráter místico, mas é sabido que sonhar faz parte da natureza humana e acontece diariamente com todas as pessoas, ainda que não nos lembremos deles em sua totalidade.

Comunicar o acionamento desse campo da memória requer uma tradução do objeto sonhado em palavras, desenho, atuação, etc., ou seja, transpor a linguagem tornando-a comunicável ao outro. Eis aí o caráter experimental dessa proposta. Os propositores de “Só os sonhos não temem o contágio” relatam sobre esses aspectos desenvolvidos na oficina:

Na experiência desta oficina, na qual as alianças se afirmam pelo contágio configurado por forças nem sempre dizíveis, por se traduzirem em idiomas ainda desconhecidos, tentamos, através das atmosferas transgressoras dos sonhos, impulsionadas pelas estratégias performativas propostas, transitar por outras sensibilidades, outras dobras, outras palavras, outros movimentos, outras imagens, outras memórias, que possam acolher os impensáveis como gestos possíveis, produtores de realidades co-criadas, portadoras de inúmeras camadas de real (RABELO; ANDRADE; REIS; GIANNETTI e REZENDE, 2021, p. 10).

Nessa pista, não me detive apenas aos sonhos que temos enquanto dormimos, mas dei espaço também aos sonhos das crianças para o futuro, dando potência criativa aos impulsos do campo dos desejos, que, por sua vez, emerge do contexto de suas vivências ou não vivências. Assim, na direção dessa mobilidade e atravessamentos entre a realidade, os sonhos e os desejos, Rabelo; Andrade; Reis; Giannetti e Rezende (2021) afirmam que:

Trata-se então de uma tentativa de reconexão com saberes do corpo que permitem ouvir aquilo que quer perseverar a vida como potência de transfiguração, dando passagens aos impulsos do desejo como força que nos move à produção de realidades outras, em modos diversos de ver, sentir e agir (RABELO; ANDRADE; REIS; GIANNETTI e REZENDE, 2021, p. 24)

Depois de despertar a memória dos sonhos e o desejo, estes foram expressos por meio de um movimento, criado pela própria criança, como numa tradução de um idioma para outro, para que então compusesse o material coreográfico do grupo.

5. Epílogo: construção colaborativa e compartilhamento de um experimento cênico que foi

¹⁴ **1º Encontro Fuga lá em cAsa.** Encontro virtual de caráter colaborativo teórico-prático entre os artistas pesquisadores do Núcleo Fuga! + Grupo de Pesquisa Corpo Sendo-UEMS + estudantes dos cursos de Artes Cênicas, de Dança e de Teatro da UEMS + pesquisadores do Mestrado Profissional em Artes da UFMS.

desenvolvido a partir das experiências vividas nas quatro etapas anteriores. Selecionamos juntos, como numa coreografia, os movimentos e encenações que mais fizeram sentido para o trabalho de construção e valorização da arte que há nas crianças que participaram desta pesquisa.

Foi compartilhada, então, uma mostra do trabalho criativo que experimentamos em sala de aula durante a pesquisa em arte a partir das experiências, histórias e singularidades de cada criança. Sobre a importância do processo colaborativo na valorização da criança, as autoras Silva e Santinho afirmam:

Os processos colaborativos não só valorizam, mas fundam suas práticas nas singularidades dos colaboradores. O processo é nutrido pela bagagem e particularidade dos artistas envolvidos, que se unem em torno de uma proposta comum para a realização de uma obra (SILVA E SANTINHO, 2016, p. 3187).

Como num rizoma, as pistas não possuem um centro, ou seja, não há hierarquização de valores entre elas ou uma ordem definida de execução. Ainda que estejam organizadas em sequência, atravessam-se e se complementam e estão passíveis de intervenções que as modifiquem segundo as potências do momento, do ambiente, das necessidades corporais e das possíveis provocações espontâneas das crianças e/ou da pesquisadora. Elas sugerem uma direção.

Dessa forma, acredito que esta proposta pode colaborar para o ensino das artes cênicas na educação quando movimenta o aprendizado do aluno para além de seus processos individuais, deslocando-o cada vez mais para uma aprendizagem que se estabelece no fazer criativo coletivo. Nessa direção, as aberturas e possibilidades de abandonos e aderências durante o processo de ensino-aprendizagem não fragilizam esse tipo de pedagogia, mas, ao contrário, fortalecem os saberes e conhecimentos de todos envolvidos nesse processo, conforme as autoras Silva e Santinho afirmam:

[...] as propostas pedagógicas inovadoras atuam na contra-mão de uma pedagogia impositiva e traça caminhos de possibilidades de construção de conhecimento em grupo e compartilhada, ou seja, o coletivo conduzindo o conhecimento para que ele se transforme em aprendizado real e significativo (SILVA E SANTINHO, 2016, p. 3177).

Assim, é parte fundamental nesse tipo pedagogia e pesquisa aqui propostas a atenção constante do cartógrafo, que, ainda que imerso na experiência ancorada no real e

no tempo presente, cumpre papel de organizador das propostas e intervém ativamente na pesquisa. Ele não julga nem emite juízo, mas medeia os conhecimentos que emergem do campo de experiência.

TEXTURAS DA TERRA VERMELHA: TKV

Desde 2014, estou em contato com a Técnica Klauss Vianna (TKV), por meio das disciplinas ministradas pela professora Dora de Andrade Silva, no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS e posteriormente no grupo de pesquisa Corpo Sendo (UEMS). Desde então, tenho me aprofundado, especialmente, na pesquisa corporal – teórica e prática – a partir dos princípios de trabalho corporal da TKV, principalmente sobre os conhecimentos e experiências que emergem dessa prática. Cabe ressaltar aqui que me aproprio das experiências e conhecimentos vivenciados no grupo de pesquisa, estendendo-os para meu trabalho no ensino não formal como professora e diretora de teatro na Ilumine Cia de Artes¹⁵.

Dialogar com esses conhecimentos na educação formal tem suas limitações¹⁶, no entanto venho fazendo adequações para que meus alunos experimentem a dança a partir dessa perspectiva singular e investigativa que a TKV propõe. Assim, acredito que a pesquisa que desenvolvi aqui pode contribuir hoje e no futuro para o desenvolvimento do ensino das artes da cena, na disciplina de Arte na escola.

Cora Miller Laszlo, pesquisadora da Técnica Klauss Vianna, aluna desde a infância e filha de Jussara Miller, contextualiza onde e como nasce a TKV:

A Técnica Klauss Vianna (TKV) – criada pelo casal Angel e Klauss Vianna, em parceria com Neide Neves – nasceu no ambiente da dança com uma abordagem pedagógica que privilegia o movimento consciente. Assim, foi nomeada, com base nos estudos atuais, como uma técnica de dança e educação somática, pois trata o corpo em sua unidade corpórea, sempre em troca com o ambiente (LASZLO, 2018. p. 14).

¹⁵ A Companhia Ilumine existe desde 2017, sob minha direção e oferece aulas de modalidades artísticas como teatro, dança, canto e instrumentos. O princípio do nosso trabalho é colaborativo e todos os espetáculos são elaborados com a participação ativa dos alunos.

¹⁶ Refiro-me aqui ao tempo de duração de cada aula, que corresponde a 60 minutos, incluindo o tempo para lanche, recreio e preparação para saída; ao espaço, muitas vezes sem uma estrutura adequada para práticas corporais; à resistência de muitos alunos ao ensino da dança e do teatro na escola devido a estigmas ligados a essas linguagens; e ao virtuosismo das apresentações inerente à cultura de dança e teatro que temos ainda na contemporaneidade, que, por sua vez, não reconhece o processo criativo como parte fundamental da obra.

Almejei, assim, desenvolver um trabalho corporal a partir desse entendimento de que a TKV é uma técnica de dança e de educação somática, que entende o corpo como uma unidade e se preocupa com as singularidades de cada pessoa, valorizando suas histórias e relações que podem construir.

Em consonância com esse pensamento, Jussara Miller (2012) entende que a TKV constitui-se enquanto uma técnica que se volta para as relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, a partir de suas singularidades, num permanente estado de investigação. Ou seja, enquanto experimenta a dança por meio da consciência corporal, o sujeito investiga e cria. Jussara explica:

A técnica Klaus Vianna propõe a ação criativa imbricada na ação técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigatória de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço, com a sua presença aguçada do momento presente para a criação de outro momento/movimento. Por isso podemos falar de um “corpo em relação”, ou seja, da atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções (MILLER, 2012, p. 30)

O corpo está sempre em relação, projetando em si e para fora de si os atravessamentos do momento presente, inaugurando novos estados corporais à medida que, simultaneamente, experimenta, dança e cria. A perspectiva de desenvolvimento do trabalho corporal singular trazida pela TKV é muito bem-vinda ao ensino das artes da cena, especialmente quando consideramos e respeitamos a diversidade de corpos e experiências “borbulhando” em uma mesma turma. Jussara afirma isso quando diz que o “*respeito* à individualidade, ao outro, bem como ao próprio corpo e aos seus limites anatômicos é uma premissa desse trabalho” (MILLER, 2012 p. 85).

Miller simplifica dizendo que a “Técnica Klaus Vianna estimula o dançar de cada um – o que não limita a dança como privilégio de dançarinos” (MILLER, 2012 p. 46). Assim, estendendo esse olhar também para o teatro, cada sujeito experimenta a atuação a partir de si mesmo, por meio de provocações do professor e/ou pessoais, tornando-se protagonista de suas próprias experiências criativas.

Para desenvolver o trabalho corporal em cada uma das pistas metodológicas, convoquei princípios da educação somática, por meio dos tópicos corporais ¹⁷da TKV,

¹⁷ Em seu livro “Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças”, Jussara Miller cita e exemplifica cada um dos tópicos corporais que desenvolve no trabalho com crianças: presença; articulações; peso; apoio; resistência; oposições; eixo global.

propostos por Jussara Miller em seu trabalho com o público infantil, a fim de desenvolver um trabalho corporal integral com as crianças.

Acompanhando o fluxo dos princípios da TKV, torna fundamental que o professor assuma uma “postura de um professor como orientador e facilitador de um processo, e não como modelo a ser copiado” (MILLER, 2012, p. 16). Isso significa que o corpo e as experiências do professor não são modelo para os alunos, mas ele interage participando do processo criativo e mediando os conhecimentos que emergem do campo da experiência nas artes cênicas. Jussara e Cora explicam o lugar do professor afirmando:

[...] iluminamos o lugar do professor nesse processo, uma vez que ele não age como reproduzidor de movimentos e passos prontos a serem copiados e bem executados, mas como um facilitador do processo, e não somente um facilitador, mas principalmente um provocador de pesquisa e criação, prezando pelo processo de experiência e aprendizado de cada aluno, e provocando também a si, estando ele próprio em processo didático e criativo com os alunos (MILLER e LASZLO, 2016, p. 156)

O professor dedica-se a provocar estados criativos nos alunos enquanto ele mesmo também cria, está atento às relações de afetações constantes e joga com as possibilidades do momento presente, podendo experimentar uma diversidade de recursos e referências, como objetos facilitadores do movimento¹⁸, por exemplo, ampliando as possibilidades para experimentação e criação. Dessa forma, “o professor é um provocador de perguntas ao corpo – aos alunos –, é vital e imprescindível que ele mesmo se questione a todo momento, estando, portanto, em processo didático, o que não deixa de ser uma série de ações criativas” (MILLER e LASZLO, 2016, p. 161).

Escutei, muitas vezes, as crianças dizerem que não sabem dançar, que não têm criatividade ou que não conseguem imaginar, mas acredito que tanto a dança, como o faz de conta e a criatividade são inerentes à criança, portanto se faz necessário um processo que facilite o aparecimento e desenvolvimento dessas habilidades de forma singular. Nesse sentido, Jussara Miller explica como trabalha a TKV com as crianças: “Estimulo a socialização e a ampliação da capacidade criativa com atividades lúdicas grupais e, sobretudo, a preservação do movimento expressivo e espontâneo da criança, considerando a sua aptidão inata para a criação” (MILLER, 2012 p. 84). Em concordância com a autora é

¹⁸ “Bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos coloridos, bolas de sabão, língua de sogra, tecidos de diversas medidas e texturas e bambus, entre outros objetos que despertam a criatividade da criança durante a vivência da dança” (MILLER, 2012, p. 88).

que busquei construir, na proposta pedagógica desta pesquisa, os estados criativos por meio da ludicidade, utilizando-me de jogos corporais em dança e teatro.

PATROLAS: IMPROVISACÃO EM DANÇA E TEATRO

Comumente ouvimos o termo “improvisar” quando precisamos resolver um problema para o qual não sabemos, tecnicamente, a solução ou não temos os materiais adequados para isso; no entanto, nas linguagens artísticas, essa é uma técnica muito comum no desenvolvimento dos trabalhos artísticos e um método de criação. Gosto muito da definição de improvisação trazida pelo professor, pesquisador e diretor teatral Marcelo Ramos Lazzaratto, que afirma que a improvisação não é um método segundo o conceito tradicional, “pois este traz uma essência de finitude, acabada, uma fórmula pela qual se chega a um resultado já comprovado e verificado” (LAZZARATTO, 2003, p. 20), mas uma “sistematização, repetições seguidas de treinamento, elaboração e reflexões constantes” (LAZZARATTO, 2003, p. 23).

Assim como num jogo, a improvisação tem regras que contornam a prática e devem estar claras para o professor que está propondo, mas não devem ser rígidas, já que a flexibilidade possibilita ajustes sempre que necessário. Por isso, o professor deve estar atento e sensível ao que acontece em resposta às provocações, para que elas se desdobrem em outras, a fim de atender às necessidades criativas do momento.

A Improvisação em dança carrega em si muitos elementos característicos de uma atividade de jogo, tendo em vista, em primeiro lugar, o caráter de experimentação e espontaneidade. Em alguns casos, há o estabelecimento de regras, como, por exemplo, o estabelecimento de determinada trajetória, temática corporal ou qualidade de movimento, ou até mesmo de sequências e de roteiros de estabelecimento prévios. Porém, há liberdades de escolhas pessoais na realização das ações artísticas, em cumprimento às regras estabelecidas que, na verdade, passam a atuar como propulsoras, como motes para as ações improvisadas (SANTINHO e OLIVEIRA, 2013, p. 57).

Entender a improvisação como um jogo é fundamental para o que foi proposto nessa pesquisa, visto que o jogo está presente na vida da criança desde seus primeiros meses e, sendo-lhe familiar, colabora na sua participação efetiva, promovendo, assim, constantes experiências. A professora e diretora de teatro Viola Spolin entende que o “jogo é uma forma

natural de grupo que proporciona o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 1979, p. 4).

As crianças podem nunca ter improvisado em dança ou teatro, mas aprenderão a improvisar improvisando, da mesma forma que se aprende a jogar jogando. Lazzaratto (2003) reforça o sentido da improvisação como séries de repetições, ou seja, uma espécie de treinamento aberto aos acasos. Enquanto jogam/improvisam, as crianças desenvolvem as habilidades já previstas pelo professor e outras que nem mesmo foram cogitadas, mas são acionadas de acordo com as demandas de cada corpo.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebe-las. (SPOLIN, 1979, p. 4)

A improvisação em dança ou teatro, dentro de contextos pedagógicos, necessariamente, deve estar engajada em promover experiências prazerosas e investigativas, sobretudo quando se trata do trabalho com crianças e adolescentes, cuja entrega e participação ativa são estimuladas pelo entusiasmo do exercício. Nesse sentido, as pesquisadoras Santinho e Oliveira afirmam que “no caso da Dança, o improviso possibilita, pelo seu caráter lúdico, espontâneo e desafiador, a vivência dos jogos corporais, independentemente de uma técnica específica, mas por meio da descoberta de possibilidades” (SANTINHO e OLIVEIRA, 2013, p. 59).

Ao acessar o repertório¹⁹ pessoal num jogo de improvisação, uma pessoa poderá enriquecê-lo e reelaborá-lo na medida em que é trazido para resolução de algum problema cênico. No caso da proposta pedagógica desenvolvida por esta pesquisa, as crianças foram convidadas a improvisarem cenicamente com memórias relativas às histórias pessoais que já viveram e sonhos/desejos para o futuro. O jogo de improvisação, além de movimentar o repertório existente, ao ser colocado em relação no jogo, buscará possibilitar novas experiências enriquecendo-o cada vez mais. A pesquisadora e professora de dança Mônica Dantas comenta a respeito da improvisação afirmando que:

A improvisação é como um jogo, cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que estão surgindo. Há na improvisação uma predisposição para atuar de acordo com o momento: o improvisador está pronto para transformar toda

¹⁹ Repertório aqui não é remetido somente ao artístico, mas a todas as situações atreladas à vida de uma pessoa.

circunstancia em ocasião, todo acidente em possibilidade e se dispõe a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo. (DANTAS, 1999, p. 102)

A prática da improvisação desloca o corpo cotidiano, comum, para um estado de atenção, poroso, passível de expressar suas necessidades e desejos, podendo acontecer em qualquer momento do processo criativo, de acordo com as necessidades e interesses das pessoas envolvidas (LAZZARATTO, 2003).

A improvisação se presta em qualquer momento do processo. Cabe aos artistas envolvidos perceber sua utilidade a partir de suas necessidades. De Stanislavski a Peter Brook, passando por Brecht, Barba, Viola Spolin, Stela Adler, Michail Checov, Boal e Grotovski, todos em algum momento de suas criações e de seus sistemas de trabalho usam a improvisação de acordo com suas teorias. Cada um a seu modo propõem aos atores que improvisem oferecendo limites seja de linguagem, de objetos, ou de traços estilísticos que pertencem à sua proposta estética. (LAZZARATTO, 2003, p. 19)

No caso da escola, a prática da improvisação é muito bem-vinda, visto que não há interesse em formar os alunos a partir de modelos preestabelecidos, seja na dança ou no teatro, mas em proporcionar ferramentas de criação e experimentação nas linguagens artísticas como área do conhecimento. Ainda que, em algum momento, durante as aulas de Arte na escola, o professor ofereça, como parte do conteúdo, técnicas de dança ou teatro, de forma geral nosso interesse está em que o aluno experimente e conheça o contexto e os princípios que envolvem aquela técnica, sem a intenção de formá-lo baseado unicamente em um tipo de abordagem.

Outro fator fundamental para a escolha do sistema de improvisação na escola, e nesta pesquisa, é que o professor assume um papel de participante e coordenador das atividades, rompendo com o autoritarismo que muitos de nós experimentamos enquanto aluno e também professor. Neste contexto, como professores, podemos proporcionar encorajamento e maior liberdade ao aluno para se expressar e, assim, podemos alcançar os objetivos criativos para cada proposta. Viola Spolin (1979) explica que a atitude de autoritarismo desfavorece o trabalho de improvisação e deve ser constantemente combatido.

A linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerja como unidade de trabalho. Todas as palavras que fecham as portas, que têm implicações ou conteúdo emocional, atacam a personalidade do aluno-ator ou mantêm o aluno totalmente dependente do julgamento do professor, devem ser evitadas. Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método da aprovação/desaprovação, é necessário uma

constante auto observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo, de maneira que não entre na relação professor-aluno. (SPOLIN, 1979, p. 7)

É extremamente desafiador transladarmo-nos de um lugar de domínio (vertical) para o de colaboração (horizontal), mas completamente possível e fundamental para rompermos com os moldes modernos e cristalizados de ensino. É preciso empatia e sensibilidade ao ensinar por meio da improvisação, de modo que, tanto nos jogos de dança como de teatro, o professor deve estar atento às singularidades de cada aluno, bem como observar suas respostas para cada provocação, reelaborando-as sempre que considerar necessário.

Ele [o professor] deve estar sempre alerta para trazer novos problemas de atuação para solucionar quaisquer dificuldades que possam aparecer. Ele se torna o diagnosticador, por assim dizer, desenvolvendo suas habilidades pessoais, em primeiro lugar para descobrir aquilo de que o aluno necessita ou o que está faltando para o seu trabalho, e em segundo lugar para descobrir aquele problema que funcionará o mais exatamente para o aluno. (SPOLIN, 1979, p. 19)

Assim, cabe ao professor desenvolver um planejamento flexível, que possa ser reelaborado de acordo com as necessidades do momento, inauguradas com os estados corporais daquele dia, estratégia completamente compatível com a do método de improvisação escrito aqui e com a do método cartográfico de pesquisa no qual está assentada toda esta pesquisa.

RASTROS AVERMELHADOS

Se há uma coisa que preciso fazer diariamente em minha casa é remover a poeira para que não deixe rastros avermelhados no piso, nos móveis e roupas.

Nesta pesquisa, o diário de bordo é uma ferramenta metodológica que contém registros das experiências dos alunos e professora durante o processo criativo. A artista, professora e pesquisadora das artes cênicas Mariana Marcondes Machado afirma que o diário de bordo “é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir” (MACHADO, 2002, p. 260).

Logo, meu diário de bordo está composto por registros do planejamento de cada etapa da pesquisa, dos procedimentos metodológicos desenvolvidos em cada encontro, dos

desdobramentos dos procedimentos metodológicos durante a prática em sala de aula. Registre, ainda, ocorrências, falas espontâneas das crianças que puderam ilustrar o processo criativo pessoal e/ou coletivo enquanto experimentaram e criaram nas aulas, e, enquanto professora em experimentação, registre também meu próprio processo, olhar e construção de sentidos. Assim, “os documentos de processo são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma construção que ajem como índice de percurso criativo” (SALLES, 2011, p. 26).

Os registros feitos por meio de imagens fotográficas e vídeos foram coletados de forma alternada pela própria pesquisadora, ocorrendo apenas durante as aulas de Arte e no período destinado à pesquisa. As fotografias compuseram o diário de bordo, colaborando na ilustração dos procedimentos metodológicos e/ou falas das crianças e pesquisadora. Para segurança dos registros, foi feito um *backup* virtual das imagens.

Registrar, por meio de fotos e vídeos, parte do trabalho colaborativo que desenvolvi nos últimos anos foi recorrente até se tornar indispensável. Poder revisitar momentos de experimentação e criação, por meio de imagens, amplia sensações e memórias que são diferentes das experiências vividas e que trazem importantes contribuições à continuidade do trabalho e/ou ao intento de dar contorno a reflexões posteriores. Assim, os recursos fotográficos e filmicos possibilitam outras materialidades dos rastros deixados durante o processo criativo de uma obra. Sobre isso, Salles afirma:

Se a obra de arte é tomada sob a perspectiva do processo, que envolve sua construção, está implícito, já na própria ideia de documento, o conceito de trabalho. Os vestígios podem variar de materialidade, mas sempre estarão cumprindo o papel indiciador desse processo e, como consequência do trabalho artístico. (SALLES, 2011, p. 25)

A análise desses dados foi feita mediante visitação contínua dos registros/documentos processuais supracitados e da articulação com a metodologia desta pesquisa, que pretendeu acompanhar os percursos criativos do experimento cênico que construímos em colaboração, crianças e pesquisadora.

Outras formas de registro e análise/reflexão do/no diário de bordo puderam ser acolhidas durante o processo à medida que as demandas emergiram da própria experiência. Nesse sentido, Machado (2002) compartilha sua experiência com o diário de bordo enquanto

escrevia sua dissertação de Mestrado²⁰.

A metodologia para estudo do Diário de Bordo também foi formulada durante o processo, ou seja, foram criados *critérios de observação* apenas no momento em que pude colocar-me numa posição intermediária entre a experiência vivida durante a criação e a escritura da dissertação – não me utilizando, portanto, de critérios apriorísticos (MACHADO, 2002, p. 260).

Percorrendo nesta mesma direção, na metodologia cartográfica, a análise de dados também tem caráter processual, atravessando a pesquisa desde o início até a escrita dos textos. Barros e Kastrup (2020) afirmam que, diferente da pesquisa moderna, constituída de fases sucessivas para a coleta, análise e discussão de dados, a metodologia cartográfica se constitui de passos interdependentes e simultâneos, ou seja, numa transversalidade.

Barros e Passos (2020) fundamentam a transversalidade da pesquisa cartográfica a partir da concepção feita por Guatarri e afirmam que “o trabalho da análise é a um só tempo ode descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (p. 27). Assim, para esta pesquisa, os instrumentos de análise da produção de dados, durante as cinco etapas de desenvolvimento, foram diário de bordo, registros de fotografias e de vídeos.

Portanto, o desafio de estar aberta e atenta aos acasos inerentes a qualquer pesquisa é experimentar, efetivamente, uma pesquisa de caráter processual, assumindo o diário de bordo como um repouso do movimento criativo, que, a posteriori, desloca movimentos novos.

Dando fluxo à alegoria da terra vermelha proposta desde o início desta pesquisa, deixo fluir mais uma imagem que insiste em rodear minhas reflexões. São rachaduras na terra, ora provocada pela sequeidão, pelas chuvas, e ora pelos pesados meios de transporte que por ela passam diuturnamente. Diversos podem ser os fatores que modificam a estética da terra, como se pelas linhas, rachaduras e amontoados fosse periodicamente atualizada, ou seja, não se mantém estática e imutável, mas permeável, modificável, sensível. Vindo o asfalto, uma estrutura aparentemente mais resistente, mantém-se móvel, afinal todo asfalto tem por base um montão (*sic*) de terra.

Mesmo na tenra idade, é possível perceber, entre as crianças, conhecimentos cristalizados (asfáltico), fazeres automatizados e um certo desinteresse pela percepção mais

²⁰ “Durante a pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas que realizei na ECA-USP, por três anos consecutivos (1999/2001), utilizei o recurso do registro escrito em cadernos de anotação de quase tudo o que me ocorria – anotava pensamentos, dúvidas, angústias, surpresas, referências, dia após dia” (MACHADO, 2002, p. 260)

apurada e sensível das coisas e do movimento. No entanto, a partir de uma abordagem sensível, que valoriza não só os conhecimentos prévios, mas também promove estados de atenção e experiência, é possível deslumbrarmo-nos por fendas nesse asfalto. Duarte Junior ressalta a importância sobre esse aspecto quando afirma:

Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor. (DUARTE JR, 2000, p. 190)

A escola tornou-se um lugar pouco “frequentado”, habitado pelo enrijecimento das formas, cores e cheiros. É preciso abrir as cortinas, tirar os sapatos, compartilhar o lanche e, sobretudo, movimentar-se. Conhecer, apreciar e experimentar, artisticamente, memórias, sonhos e o jogo com o outro, consigo mesmo e com o ambiente e perceber como esses vetores movimentam a realidade endurecida pelo cotidiano, fazem emergir conhecimentos novos e ampliam as capacidades de ser, sentir e criar.

ATENÇÃO! TRECHO EM OBRAS: Um relato de experiência

No decorrer do período de aplicação da proposta pedagógica, deparamo-nos com desafios previstos e inesperados, exigindo mais tempo para o desenvolvimento satisfatório das cinco pistas metodológicas. Habitamos, nesses encontros, uma terra permeável, que aceita passagem da água, do sol e de nutrientes, ainda que com estes se infiltrem elementos outros, intrusos, mas sempre cooperadores do processo, de uma forma ou outra.

Foram dias de muito frio e chuvas, resultado de um inverno prolongado, que, por sua vez, reduziu a presença da turma em algumas aulas para apenas três ou quatro crianças; precisei de uma licença de quinze dias para cirurgia; passamos por uma breve paralização na rede municipal de educação, algumas das pistas exigiram mais encontros do que planejado, etc. Ao final, o dobro de encontros e incalculáveis experiências.

Partindo da premissa de que “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Passos, Kastrup e

Escóssia, 2020, p. 18), busco, com os relatos a seguir, fazer respingar o barro que pisoteamos a todos quantos desejarem também pisar, descalços, na terra vermelha do Itamaracá.

A trajetória percorrida nos processos de experimentação e criação em artes cênicas (dança e teatro), para o desenvolvimento das pistas metodológicas, esteve fundamentada nos procedimentos de improvisação. Assim, todas as ações previstas e as convocadas pelo momento presente foram acionadas a partir da improvisação como uma força propulsora das experiências criativas. Essa prática está muito presente no fazer artístico-pedagógico da artista, professora e pesquisadora Jussara Miller. Ela afirma que:

A improvisação como prática de dança diária em sala de aula proporciona uma leitura refinada do corpo ao mesmo tempo em que demanda de uma capacidade de prever respostas rápidas às informações do corpo em troca com o ambiente. Deste modo, a improvisação apresenta-se como procedimento para explorar e criar novas gramáticas de movimentos que poderão gerar estéticas e poéticas diferenciadas com a valorização da singularidade de cada corpo que dança, bem como do corpo que quer dançar. (MILLER, 2021, p. 44)

Dessa forma, a improvisação funciona como uma espécie de agente bibliotecário do corpo e o corpo, como a própria biblioteca²¹, ou seja, por meio da improvisação, podemos acionar informações prévias, como se as consultássemos os livros que já estão escritos. Ao fazermos isso, lançamos mão de um repertório prévio (memórias, afetos, movimentos, etc.), pois “cada corpo é um, e tem consigo sua coleção particular de informações, seu próprio repertório que vai se constituindo a cada novo acontecimento e troca com outros corpos e com o ambiente em que está inserido” (MILLER, 2019, p. 16). E, assim como num ciclo de visitas, a improvisação pode movimentar nossa biblioteca.

Ainda em caráter processual, como pensado na cartografia, pretendo compartilhar a seguir relatos e reflexões das experiências vividas com a turma 2º anos A, durante a criação do experimento cênico, por eles nomeado de “canto dos sonhos”. O diário de bordo foi um dos principais meios de registro e análise das experiências, que segundo os princípios de coleta e análise de dados cartográficos, está “longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência” (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2020, p. 70).

²¹ Uso essa expressão desde a graduação para ilustrar como acredito que acontecem os processos de uso e ampliação dos repertórios corporais por meio da improvisação em dança e teatro.

Revisitar o diário de bordo, fotos e vídeos do nosso processo criativo convocou reflexões outras, que me fizeram pensar a respeito não só do que foi feito, vivido, mas do que não aconteceu, de possibilidades não contempladas nos encontros que tivemos, desafiando-me, assim, a continuar. Dessa forma, posso afirmar que esta pesquisa não acaba aqui, mas me provocou a ir além, a desenvolver novas pistas, contemplando cada tópico de movimento da TKV bimestralmente.

A organização da sala de aula tornou-se um hábito, no qual cadeiras e mesas ficavam empilhadas ao fundo, calçados lado a lado, encostados na parede lateral, e tatame montado no centro.



Imagem 1: organização da sala de aula para as práticas corporais com mesas e cadeiras ao fundo e calçados na parede lateral
Acervo pessoal da autora

Para o desenvolvimento da pista 1, “prólogo”, foi necessário mudar a ordem de apresentações, que inicialmente seguiam a sequência do círculo em que estávamos sentados, mas as primeiras crianças estavam muito tímidas, então mudei a estratégia para irem voluntariamente se apresentando, e funcionou melhor.

Num processo sucessivo de encorajamento, as crianças foram uma a uma se sentindo seguras para se expressarem artisticamente enquanto se apresentavam. Vimos histórias improvisadas, cenas e coreografias de jogos *on-line*, imitação de super heróis, músicas em inglês, etc. Foi necessário mais um encontro para que todos pudessem participar.

Interessante como a criança busca, por si mesma, a linguagem pela qual pode expressar a experiência acionada, começando pelas palavras, fazendo este trânsito na imaginação, que emerge das múltiplas formas na expressividade artística. Não apenas comunicam, mas rememoram, imaginam, elaboram e materializam suas experiências por meio do movimento, que se transforma no mesmo instante em que acontece. Nessa perspectiva, os artistas e pesquisadores Ana Clara Cabral Amaral e Renato Ferracini²² discutem a respeito do processo intencional de experimentação do movimento, da criação e da imaginação, dizendo que:

O corpo é, em toda e qualquer situação, fluxo de agenciamentos e criações, e a percepção, sendo base do processo de cognição humana, é também, em algum nível, criação; e memória, também em algum nível, imaginação. O que se discute aqui então é que este processo pode ser intensificado ao passo em que se cria condições para a experimentação do movimento durante fluxo corpo/ambiente. Neste processo talvez se experiencie também diferentes qualidades de percepção e, estando atento às constantes transformações dos estados do corpo, possamos talvez ampliar o processo de imaginação do mesmo, já que é na materialidade do corpo, que ficção e realidade convivem. (BRASIL; FERRACINI, 2012. p. 3)

Ao rever as imagens registradas nesse encontro, lembro-me de como me senti quando uma das crianças, um menino, ao contar e encenar uma história de terror, aproximou-se de mim subitamente, olhando-me muito de perto com seus olhos arregalados, falando pausadamente com uma voz grave, que iria me pegar. Eu pensei, “puxa, porque não gravei isso”, no entanto imediatamente me corrigi pensando, “mais poderosa foi a experiência de viver que registrar”. Sentir e agenciar as emoções foi mais poderoso que visitar uma imagem.

Respondendo ao convite silencioso do menino, resolvi atuar com ele e fui reagindo de forma amedrontada à intimidação do personagem daquela história de terror, e me encolhi até que ele saísse de perto. O menino se movimentou por toda o círculo, dirigindo-se aos colegas, negociando com suas memórias e criatividade e, por meio de uma improvisação, presenteou-nos com um verdadeiro espetáculo cênico.

²² Artistas e pesquisadores das artes da cena vinculados ao LUME Teatro (Unicamp).

Antes que terminasse sua apresentação, consegui fazer alguns registros:



Imagem 2: apresentação por meio de uma história de terror
Acervo pessoal da autora



Imagem 3: apresentação por meio de uma história de terror
Acervo pessoal da autora

Na pista 2, “memória”, acrescentei um elemento diferente na sala de aula que foi o tatame, que, por sua vez, funcionou como um objeto facilitador, fundamental na aproximação das crianças com o chão, pois já havia notado em propostas anteriores a resistência de muitos alunos em sentar-se ou deitar-se no chão.

Miller (2021) explica a importância desse contato e afirma que “o trabalho exploratório no nível baixo espacial possibilita, ainda, estímulos táteis a partir do íntimo contato com o chão, promovendo uma sensibilização da pele e a percepção de volume e tridimensão do corpo” (MILLER, 2021, p. 83). Assim a consciência espacial é amplificada no contato do corpo com o chão, aguçando a percepção de frente e trás, lados, cima e baixo, dentro e fora, peso, etc.

O espaço para o trabalho corporal ficou limitado ao tatame, o que ajudou as crianças a manterem atenção e não distraírem com outros elementos na sala de aula. Tanto o espreguiçar, como a movimentação das articulações e alguns dos jogos foram feitos em cima do tatame. Nas propostas que envolveram maior movimentação, metade ficava sentada ao redor do tatame, observando, enquanto a outra metade fazia a proposta, depois vice-versa.



Imagem 4: Tatame como objeto facilitador
Acervo pessoal da autora

Nessa pista, o trabalho de sensibilização do corpo foi bem intenso, indo do massagear de pequenas áreas até avançar para o corpo todo. Demos uma atenção maior para as partes do corpo que não acionamos cotidianamente. Passamos pelo espreguiçar espontâneo e pequenas torções, chamando para a atividade todas as partes do corpo, depois evoluímos para movimentações mais apuradas das articulações, “passando oleozinho”²³ em cada uma delas. Variamos a velocidade das movimentações e entre os níveis baixo, médio e alto, sobre

²³ Expressão que aprendi com minha professora e orientadora Dora de Andrade Silva, desde a graduação, e que carrego para a vida, pois faz muito sentido para mim a sensação de passar um óleo nas articulações para que se movimentem melhor e mais livres.

o todo e as partes do corpo, e nesse aspecto a professora Jussara Miller explica a importância desse trabalho:

Trabalhamos o isolamento e independência das articulações por meio do estudo do movimento parcial e as possibilidades das articulações com o estudo do movimento total nos diferentes níveis do espaço: baixo, médio e alto. Por meio de improvisações, o vocabulário corporal da criança vai aumentando e os espaços articulares vão se ampliando. A dança da criança é estimulada a partir da aquisição da liberdade de movimento articular. (MILLER, 2012, p. 107)

Percebi que as crianças se interessam muito pelo trabalho corporal quando este apresenta características de jogo, assim dedico tempo entre variações já mencionadas, níveis e velocidade, mas também de formação, ou seja, ora o trabalho é individual, ora em duplas, trios e o grupo todo.



Imagem 5: Momento do espreguiçar e pequenas torções
Acervo pessoal da autora

Depois de deixarmos o corpo mais disponível para o trabalho, ainda nesta pista, as crianças deveriam trazer a memória de um evento significativo da sua vida, para que fosse

compartilhado com as demais crianças. Uma dessas memórias seria escolhida como tema para a improvisação cênica. As relações estabelecidas entre o ato de lembrar elaboram uma nova versão daquela memória, ou seja, há um ato criativo no instante presente em que se lembra. Este ato de lembrar está diretamente relacionado com a criatividade, e Ana Clara Brasil explica isso a partir das concepções do médico e neurocientista português Antônio Damásio²⁴.

A memória, na concepção de Damásio (2011), é composta apenas por potencialidades. Abol-se, de fato, a partir dessa perspectiva, a noção de acúmulo de informações. Damásio propõe que a memória divida-se em dois espaços no cérebro. O primeiro, a que nomeia de Espaço Imagético, relaciona-se ao fluxo de imagens na interação com o ambiente. Já o Espaço Dispositivo é onde a Memória relaciona-se com a Imaginação e o pensamento racional. De qualquer forma, o que se aciona de fato no cérebro quando recordamos algo são potências, o que nos leva a compreensão de que a memória é, em última instância, criação, já que nesse processo, informações referentes à atualidade da experiência serão sempre agregadas às potencialidades, transformando-as. Importante lembrar também que as imagens a que se refere Damásio não são apenas visuais, e, sim, de diversas naturezas perceptivas, como sonoras, táteis, etc. (BRASIL, 2015, p,23)

Com os espaços articulares amplificados, uma melhor relação corporal com o chão, memória em atividade e muita criatividade entre as crianças, os relatos fluíram espontaneamente entre elas. Eu poderia compartilhar minhas reflexões sobre cada um dos relatos que ouvi, no entanto quero destacar apenas um.

O menino disse: “O melhor dia da minha vida foi quando meu irmão me levou ao shopping”. Mais tarde, na pista 4, essa mesma criança compartilhou que seu maior sonho é ser rico, o que rapidamente me remeteu a esse dia da pista 2. Será que esta criança atribuiu suas experiências de bem estar ao poder econômico? O fato de ser rica proporcionaria a ela e sua família mais momentos como aquele que ela experimentou no shopping? Certamente que não tenho essas respostas, mas relacionar os dois depoimentos foi inevitável nesse processo, considerando a realidade social e suas relações afetivas.

Mais de uma criança escolheu como uma memória especial o dia em que conheceu seu melhor amigo, o que gerou grande empolgação na turma, pois alguns desses melhores amigos estavam ali entre eles. Foi muito especial e recompensador observar as narrativas e descobrir que, entre aquelas crianças, havia encontros afetivos dentro e fora da escola. A escolha da amizade como tema cênico foi unânime, então percebi a potência temática, criativa e de engajamento que esses depoimentos despertaram no coletivo. Para refletir sobre

²⁴ Neurocientista português, professor e pesquisador da área das ciências cognitivas.

isso, a professora Patrícia Leonardelli apresenta as relações entre o depoimento pessoal e sua expressão cênica.

O depoimento pessoal é exatamente a memória criadora atualizada pelas forças de condensação e liberação específicas de cada processo criativo. A qualidade do depoimento, sua expressão cênica, sua disposição global enquanto obra, estão absolutamente comprometidas com a maneira como os virtuais de memória são pressionados para a atualização em cada processo de criação. (LEONARDELLI, 2008, p. 196)

Foi muito interessante como as crianças se apropriaram do tema e criaram múltiplas formas de contar a mesma história. Há sempre aqueles que lideram o grupo e idealizam o roteiro, escolhem os personagens e as falas; no entanto, no período de preparação, visitei cada grupo, enfatizando a importância da participação ativa de todos, visto que esse é um processo colaborativo. Sobre o processo colaborativo, Silva (2008) afirma que:

...na medida em que permite os elementos, as propostas, as ideias venham à tona e sejam discutidas e/ou experimentadas, ele assume um caráter profundamente democratizante. É esse lugar paradoxal o *habitat* do processo colaborativo. Ele admite que o ator traga uma cena-depoimento baseada em suas memórias mais preciosas, para, em seguida, descarta-la, redirecioná-la para outro ator ou ainda, transformá-la inteiramente. (SILVA, 2008, p. 85)

O caráter democratizante do processo colaborativo transcende a cena e alcança outras dimensões, pois a criança exercita o direito de falar e ouvir, acolher ou abandonar, tomar para si ou compartilhar, etc. A satisfação em compartilhar o que produziram juntos fica evidente após a apresentação, quando dedicamos um momento para conversar sobre os processos que acabamos de experimentar.

Depois de alguns meses de convivência, o relacionamento entre as crianças e com a sala de aula já lhes é bem familiar, as informações nas paredes são, a maior parte do tempo, estáticas, mesas e cadeiras organizadas em fileiras, quadro e professor à frente dos alunos, armário ao fundo, mesmos colegas, etc. Ressignificar esse ambiente é uma tarefa desafiadora, pois as crianças estão acostumadas às formas de relacionamento com aquele ambiente, o que exige inicialmente paciência e orientação para que possam desapegar-se do conhecido e explorar o novo. Então, um dos objetivos do trabalho na pista 3, “aqui e agora”, é despertar o corpo presente resignificando esse espaço.

Na sala de aula, a experiência do corpo presente é o objetivo primeiro do grupo, e a dança acontece espontaneamente em consequência desse processo. As propostas

são dadas pelo professor em caráter de colaboração, ou seja, não se entra no âmbito da obediência do corpo dócil, do corpo submisso e exercitado [...]. A colaboração ocorre por meio de um relacionamento espontâneo entre professor, aluno e grupo em relação à proposta a ser experienciada. (MILLER, 2012, p. 94)

Propus que as crianças ocupassem os espaços de formas variadas, que olhassem para as paredes, móveis e colegas, buscando enxergá-los de maneiras diferentes das habituais. Como havia mencionado anteriormente, perceber a sintonia da turma é fundamental para pensar e adaptar as propostas, assim como estar atento às especificidades coletivas do dia. Tão logo iniciamos os trabalhos desse dia, percebi que a turma estava mais lenta e preguiçosa, assim resolvi dedicar um pouco mais de tempo ao espreguiçar, pequenas torções, chamando os bocejos até esgotar, e a partir daí pudemos nos desenvolver com mais atenção e presença. Sem o tatame, nesse encontro, a sala criou amplitudes diferentes oportunizando também novos estados de presença.

Nesta etapa, estimulamos a criança a reconhecer o próprio corpo, para que ela possa, a partir dos cinco sentidos especiais, desenvolver o sentido cinestésico. O despertar sensorial vai trazendo a criança para o estado de escuta do corpo e do aqui-agora, instaurando um corpo vivo, sensível e atento aos acontecimentos e às sensações. (MILLER, 2012, p. 106)

Depois de explorarmos os espaços do ambiente individualmente, avançamos para o trabalho em duplas. Até aquele momento, as crianças não tinham experimentado essa forma de comunicação com o outro; especialmente no trabalho em duplas, percebi que eles se conectaram para além das palavras, transbordando no olhar a negociação do movimento em relação ao outro e ao ambiente.

No processo de improvisação com um parceiro de trabalho, temos além do permanente diálogo com o espaço, o diálogo com o outro, o que desencadeará um processo de escuta atenta, pois cada um lerá os movimentos do outro de acordo com sua própria experiência corporal, fazendo ajustes a partir de cada nova proposta ao longo de todo tempo. A comunicação acontece em movimento, no trânsito das informações, sendo algumas escolhidas para o compartilhamento imediato, e outras que atravessam o processo sem que se tenha controle. (MILLER, 2022, p. 21)

Assim, num processo constante de negociação entre informações internas e externas, no amadurecimento dessa escuta corporal, dançamos habitando um espaço constantemente desenhado pelos rastros do movimento que se fez e viu.



Imagem 6: preenchendo os espaços entre si em dupla
Acervo pessoal da autora



Imagem 7: preenchendo os espaços entre si coletivamente
Acervo pessoal da autora

Na manhã reservada para a pista 4, "sonhos", fomos presenteados com um céu escurecido, se preparando para chover, um clima favorável e com aspecto de acampamento. Levei máscaras de dormir²⁵ para cada uma das crianças, funcionando como um objeto facilitador, que, unido ao clima e à contação de sonhos que viria a seguir, assentou-nos na fantasia do acampamento.

Nadam Guerra é um artista e pesquisador que tem se dedicado a se aprofundar nos conhecimentos e experiências criativas dos sonhos e afirma, em sua tese de doutorado, que "o sonho não tem um significado, a princípio. O sonho faz parte da vida. Assim como a vida

²⁵ A máscara de dormir foi um objeto facilitador, confeccionado especialmente para o desenvolvimento da pista 4. Ela foi um dos elementos escolhidos para fazer parte do experimento cênico.

acontece independente de significados, o sonho também transcorre de maneira independente da vida acordado” (DAMASCENO, 2019, p. 154). Dessa forma, não pretendemos, nesta pista, encontrar significados para nossos sonhos, mas dar materialidade a eles por meio da palavra e do movimento expressivo.

Voluntariamente cada criança escolheu e contou um de seus sonhos acompanhado da criação de um movimento. Eu iniciei a proposta contando um sonho em que perdia minhas malas no aeroporto e as procurava freneticamente, sem poder encontrá-las antes que o sonho acabasse. O movimento escolhido para representar meu sonho foram braços erguidos acima da cabeça, chacoalhando indo de cima para baixo, em direção ao chão.



Imagem 8: crianças ouvindo o sonho de um colega
Acervo pessoal da autora

Adotamos uma sequência de ações, na qual, a cada sonho contado, removíamos a máscara de dormir, fazíamos o movimento novo e rememorávamos os anteriores organizando-os na sequência coreográfica. Na perspectiva da composição coreográfica, essa etapa se estabeleceu em dois aspectos: primeiro individual – quando a criança cria seu movimento – e depois coletivamente – quando todos os movimentos são organizados

coreograficamente. Sobre o aspecto coreográfico presente nesta pesquisa, Miller (2021) explica:

A abordagem pedagógica aqui proposta abarca os princípios da dança, preservando a espontaneidade de movimento da criança, não oferecendo sequências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de investigação do movimento no ato de dançar, provocando, assim, um novo entendimento de técnica de dança. Os passos de dança podem aparecer, mas como consequência de um caminho investigativo a partir de tópicos corporais da TKV, como: presença, articulações, peso, apoio, resistência, oposições e eixo global, sendo que cada um deles pode provocar caminhos e qualidades diversas de movimento, bem como um outro pensamento de corpo e de dança. (MILLER, 2021, p. 82)

Assim como todos os elementos dos processos anteriores, não necessariamente esta coreografia faria parte do experimento cênico, como não fez em sua plenitude, mas a experiência de criarmos coletivamente um roteiro, compondo os movimentos numa sequência, já nos preparou para a construção do experimento.

Foram necessários três encontros para que todos pudessem participar e as crianças amaram a ideia de contar seus sonhos, usar a máscara de dormir e simular um acampamento. Rompemos um pouco mais com a rotina quando fomos buscar o lanche descalços e com a máscara de dormir no pescoço ou na cabeça, foi uma atração nos corredores da escola.

Finalmente convidei as crianças a desenharem seus sonhos numa folha de papel, depois amassamos formando uma bolinha. Como a maioria dos sonhos não tinham uma narrativa concreta, mas eram confusos e cheio de situações aleatórias, quis provocá-los a dar novos sentidos e construir relações outras com seus próprios sonhos.

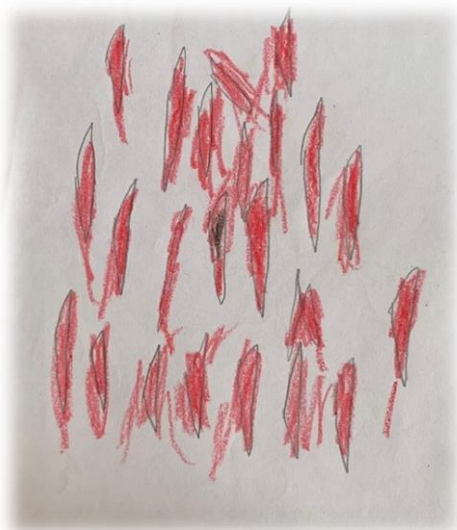


Imagem 9: desenho do sonho feito por uma das crianças
Acervo pessoal da autora

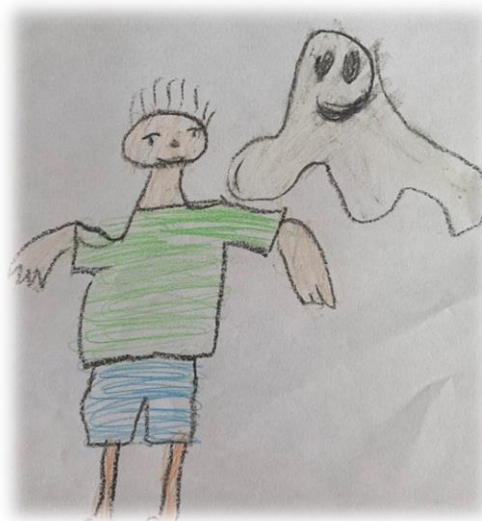


Imagem 10: desenho do sonho feito por uma das crianças
Acervo pessoal da autora

Finalizamos com uma rodada de compartilhamento dos nossos sonhos para o futuro, na qual a maioria das crianças falou sobre aspectos profissionais ou conquistas materiais. Essa experiência de lembrar e compartilhar os sonhos foi um dos elementos criativos predominantes na construção do experimento cênico, nomeado pelas crianças de “canto dos sonhos”.

Nesta etapa da pesquisa, pista 5, “epílogo”, o processo colaborativo ficou muito evidente, quando já tínhamos material produzido coletivamente para composição da obra e nos restava fazer escolhas que, segundo Salles (2011), exigem, necessariamente, abandonos, aderências e ou retomadas desse material. Nas palavras de Silva (2008), fica expresso o que entendo do processo colaborativo.

O segundo vocábulo da expressão *processo colaborativo* materializa a dimensão coletiva do fazer, o construir junto, o criar compartilhado. Este aspecto múltiplo e associativo caracteriza toda a estruturação do processo, que é marcado pela pluralidade e precisa se organizar de forma a atender sua natureza multivocal. Determina também uma conformação estética contaminada, contraditória, com a memória de várias mãos impressa no corpo da obra. (SILVA, 2008, p. 87)

Depois do roteiro montado e ensaiado, fizemos pequenos ajustes de entrada e saída de cada cena, mas, na passagem de aquecimento para a apresentação, fui surpreendida com uma mudança no texto de uma das crianças. Ele espontaneamente trocou a fala sobre seu sonho para o futuro e disse surpreendendo a todos: “meu sonho é que minha mãe pare de beber e me dê mais atenção, porque ultimamente ela tem bebido muito”. Ao mesmo tempo em que pareceu desesperador, foi também reconfortante, quando penso que ele pôde se expressar, foi ouvido, sentindo-se à vontade para sonhar! Pois bem, essa nova configuração foi pra cena. Nessa situação, ficou evidenciado o que venho discorrendo durante todo esse texto, sobre sermos um sujeito biogeográfico e um corpo *soma*, constituído de diversas camadas (afetivas, intelectuais, motoras, sociais, culturais, etc.), em plena atividade e impossíveis de serem negadas, ainda que caladas muitas vezes. É através do *soma* que experienciamos tudo, inclusive a arte. Fernandes (2015) explica:

[...] para acontecerem de fato, tanto a prática como a pesquisa precisam do(s) corpo(s) relacional(is) no(s) ambiente(s). Ou seja, aquele/a que pratica e aquele/a que pesquisa o faz necessariamente com e através de seu *soma*, corporeidade compreendida em seus vários aspectos e diversidades, a partir da experiência interna no/com o meio em constante mudança. (FERNANDES, 2015, p. 108)

Para compor a apresentação, fizemos um novo desenho: desta vez, os sonhos foram representados por linhas coloridas, feitas segundo o fluxo do sonho, ora mais intenso, ora menos intenso, ora em uma direção, ora em outra. O menino que mudou sua fala, obedecendo às suas próprias leis internas (SALLES, 2011), representou seu sonho com um desenho claro e objetivo. Importante ressaltar que as providências formais que cabiam à escola foram devidamente tomadas. Dessa forma, é possível pensar conforme Duarte Jr:

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma. (DUARTE JR., 2000, p. 145)

Para assistirem ao nosso experimento cênico, fizeram-se presentes as outras professoras da turma, os colegas da turma 2º ano B, as coordenadoras e a direção. Tudo aconteceu muito tranquilamente, porque, apesar da adrenalina de estarmos diante do público, estava bem estabelecida a consciência de que era essa mais uma etapa do processo, sem pressionamentos sobre a forma e resultados esperados.

As noções de ensaio aberto despertaram-nos para um lugar de liberdade, em que o acaso ou “erro” é bem-vindo e passível de recuperação e conserto, sempre que necessário. Em uma das cenas, precisei fazer uma pequena intervenção orientando uma das crianças que ficou insegura sobre o momento de iniciar uma das cenas. Essa foi uma abordagem sensível, que aconteceu sem pressionamentos sobre a forma, mas com acolhimento e naturalidade. A ideia de “estreia” vem sendo cada vez mais relativizada pelas noções de “ensaio aberto” ou de “abertura pública do processo” (SILVA, 2008, p. 84), favorecendo muito as práticas criativas na educação.



Imagem 11: cena de abertura dos sonhos
Acervo pessoal da autora

Imagem 12: cena do abraço dos sonhos
Acervo pessoal da autora

Recebemos os aplausos e finalizamos perguntando para nosso público quais eram seus sonhos para o futuro. Alguns responderam rapidamente, enquanto outros precisaram pensar um pouco mais. Recebemos ainda bons conselhos sobre como alcançar alguns dos sonhos que compartilhamos durante a apresentação do experimento cênico e fizemos um rápido bate-papo, pois “o ato criativo não se completa sem a sua comunicação” (SILVA, 2008, p. 84).



Imagem 13: agradecimento final
Acervo pessoal da autora

Compartilhar nossos conhecimentos e nossa arte, na configuração de processo, proporcionou a ambos, público e intérpretes criadores, uma nova experiência estética, de modo a ampliar nosso repertório artístico para além das apresentações convencionais das festividades, comuns a essa realidade escolar. Nessa mesma perspectiva estética, trago ainda para esta reflexão, nas palavras do pesquisador Bessa-Oliveira (2019), o que venho buscado descobrir e valorizar com esta pesquisa.

Tenho buscado uma representação outra, portanto, que se dá a partir das próprias produções e práticas culturais, em seus contextos socioculturais, de lugares que sempre foram postos em situação de exterioridade às noções, por exemplo: de estética (arte do prazer no belo), dicotomia entre alta e baixa culturas (centro e periferia) e de ciência como única forma de conhecimento (porque nem todos são tomados como produtores de conhecimentos por não serem letrados). (BESSA-OLIVEIRA, 2019. p. 107)

Assim, a criança daqui da terra vermelha do Itamaracá pode compreender e comunicar sua autorepresentatividade, também por meio de experiências criativas em teatro e dança. Pode, nas diferenças, criar identificações com o outro, aproximando-se assim de uma realidade mais sensível na educação e na arte, desprendendo-se, na medida em que age, dos conceitos de arte, cultura e conhecimentos impostos pelos padrões hegemônicos.

E SE VIER O ASFALTO? Considerações finais

Ao apreciarmos o percurso de um ato criativo, tornamos a chegada mais uma parte da viagem, e Klauss bem afirma que “mais importante que o desfecho do processo é o processo em si” (VIANNA, 2008, p. 100). Dessa forma, esta pesquisa avançou na medida em que os processos criativos se constituíram e, espontaneamente, romperam-se em novas experiências, chegando ao compartilhamento do experimento cênico não como quem acabou, mas como quem ainda passeia pela terra vermelha do Itamaracá.

Ouvir as crianças, observar as relações que elas foram construindo ao longo do processo criativo – umas com as outras, consigo mesmas e com o ambiente –, perceber, ainda que timidamente, concepções estereotipadas de corpo, dança e teatro, dando passagem para a compreensão do *soma* e poder compartilhar com um público o que produzimos juntos ao longo desses encontros, fortaleceram essa pesquisa na mesma proporção em que fizeram emergir questões outras, que, por sua vez, influenciarão não só outras pesquisas e textos futuros, mas minha própria prática em sala de aula.

Sigo com as malas desfeitas, já não a mesma mala, tenho uma maior agora e rosa, porque ainda amo a cor rosa. O gosto pela cor rosa certamente é uma das poucas coisas que continua igual. Ainda visto os pés descalços, mas não os mesmos pés. Depois de tantos meses imersa, como que numa nuvem de poeira avermelhada, agora sinto saudade do que não vivi, tem sentido isso? É como se faltassem tantas coisas, ou melhor, é como se ainda houvesse muito chão para pisar, e há. Agradecida por tudo que li, escrevi, ouvi, senti, vi.

Concluo esta breve escrita com um versículo que muito me representa nessa etapa da pesquisa: “Antes eu te conhecia só de ouvir falar, mas agora eu te vejo com os meus próprios olhos” (Jó 42:5).



Imagem 14: pés descalços manchados pela terra vermelha do Itamaracá
repertório pessoal da pesquisadora

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BÍBLIA de referência Thompson: com versículos em cadeia temática. Antigo e Novo Testamentos / compilado e redigido por Frank Charles Thompson; tradução João Ferreira Almeida. São Paulo: Editora Vida, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Biogeografias como configuração outra de cartografar diferenças, territórios, corpos e fronteiras de saberes da exterioridade*. In: **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.14 – 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1146>> Acesso em: 02 de maio de 2020.

_____ (DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO – EXPOSIÇÃO DE DESENHOS E PINTURAS. In: Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais...Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/jart/108737-\(de\)corposicao--carvao-e-tinta-em-corponeg\(r\)ado--exposicao-de-desenhos-e-pinturas/](https://www.even3.com.br/anais/jart/108737-(de)corposicao--carvao-e-tinta-em-corponeg(r)ado--exposicao-de-desenhos-e-pinturas/)> Acesso em: 02/05/2020.

_____ BIOgeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front. **Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações**. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., pp. 97-144. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3650>>. Acesso em: jan. 2022.

_____ (2019). Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos estudos de culturas. **Movimento-Revista De educação**, (11), 100-136. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>>. Acesso em: 02/05/2020.

BRASIL, Ana Clara Cabral Amaral . **Dança e Imaginação**. Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança , v. 3, p. 21-33, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/yxcZpFnYSjdv5rwMfLrVKCP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10/06 2022.

BRASIL, Ana Clara Cabral Amaral; FERRACINI, R. **Propostas para o corpo imaginar**. In: VII Congresso da Associação Brasileira de pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE, 2012, Porto Alegre. Anais da Associação Brasileira de pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE, 2012. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ana Clara C. Amaral%20BRASIL- 22 Propostas para o corpo imaginar 22 .pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ana%20Clara%20C.%20Amaral%20BRASIL-22%20Propostas%20para%20o%20corpo%20imaginar%2022.pdf)> Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Prefeitura de Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 2021.

DAMASCENO, José Carlos Guerra. **Como tornar-se um artista mago**: experiência e criação entre arte e magia ou aprendizados da Virgem do Alto do Moura e do Materializador de Sonhos. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/7367>> Acesso em: 12/01/2023.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é Mais Que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/yxcZpFnYSjdv5rwMfLrVKCP/>>. Acesso em: 10/06/2022.

FERNANDES, Ciane. **A prática como pesquisa e a abordagem somática-performativa**. In: ABRACE: arte, corpo e pesquisa: experiência expandida. Ana Maria Rodriguez Costas... [et al.], organização - Belo Horizonte, ABRACE, [Gráfica e Ed. O Lutador], 2015. p 105 - 113. Disponível em: <[A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa - Ciane Fernandes.pdf](#)>. Acesso em: 31/05/2022.

DANTAS, Mônica. **Dança**: O enigma do movimento. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2001. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2607>>. Acesso em: 11/01/2022.

FERRACINI, Renato. O corpo-subjétil e as micropercepções. Um espaço-tempo elementar. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de; MONTEIRO, Marianna F. M.; MATSUMOTO, Roberta K. (org). **Tempo e Performance**. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007; pp. 111–120. Disponível em: <<http://webartes.dominiotemporario.com/performancecorpopolitica/textostempoperformance/renato.pdf>> Acesso em: 10/02/2023.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. “**O campo de visão**: exercício e linguagem cênica”. Campinas, SP: [s.n.], UNICAMP, 2003. Disponível em: <<https://1library.org/document/zw05ojly-o-campo-de-visao-exercicio-e-linguagem-cenica.html>>. Acesso em: 26/06/2022.

LEONARDELLI, Patrícia. A memória como recriação do vivido aplicada às artes performativas. **Sala Preta**, v. 9, p. 191-201, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57402>>. Acesso em: 08/07/2022.

LÍRIO, Vinicius da Silva. **Criar, performar, cartografar**: poéticas pedagógicas e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020. 155 p.

MACHADO, M. M. (2002). O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Sala Preta**, v.2, 260-263.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. 3 ed. – São Paulo: Summus, 2016.

_____. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara.; LASZLO, Cora. A Sala e a Cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. **Cadernos do Gipe – CIT (UFBA)**, v. 20, p. 150-167, 2016. Disponível em: <<http://ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/GIPE-CIT-N36.pdf>> Acesso em: 01/07/2022.

Miller, Jussara. A dança com criança: o ensino a partir da escuta do corpo. In: Arte, Educação e desenvolvimento humano. Org. Lauro Araújo Mota e Gilmar Pereira Costa. Teresina-PI: EDUFPI, 2021. Disponível em:<https://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/edufpi/LIVRO_COM_ISBN_MOTA_COSTA_EDUFPI_em_17_ago_2022.pdf> Acesso em: 09/02/2023.

E NASCIMENTO, M. V. M.; MILLER, J. Memória, imaginação e improvisação na técnica Klauss Vianna. **Olhares**, [S. l.], v. 6, n. 1 e 2, p. 14–23, 2019. Disponível em: <<https://www.olhahesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/116>> Acesso em: 19/12/2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre:Sulina, 2020. p. 17-31.

RABELO, Antônio Flávio Alves. **Cartografia do invisível**: paradoxos da expressão do corpo-em-arte. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/936389>> Acesso em: 08/06/2022.

RABELO, F.; DE ANDRADE, D. .; REIS, B.; GIANNETTI, G.; REZENDE, R. Só os sonhos não temem o contágio: paisagens cartográficas do imaginário. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 117–135, 2021. DOI: 10.21680/2595-4024.2020v3n2ID23213. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23213> . Acesso em: 11/07/2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2º edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5º edição

revistae ampliada. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em dança**. Unicentro. Guarapava, 2016.

SILVA, Dora de Andrade. **O corpo move sendo**: práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos. In. **Percursos na formação em arte [recurso eletrônico]** : abordagens e reflexões epistemológicas / organizadores, Paulo César Antonini de Souza, Simone Rocha de Abreu, Vera Lucia Penzo Fernandes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>> Acesso em 09/02/2023.

SILVA, Dora de Andrade; SANTINHO, Gabriela Salvador. O corpo na educação: um olhar sensível corporal para a formação de professores. In: **Saberes e fazeres educacionais**: reflexões e experiências em torno da formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático. CANTANTE, Bartolina Ramalho; PAIXÃO, Roberto Ortiz; SILVA, Walter Guedes da. (Orgs.) Dourados, MS: Seriema, 2016.

SILVA, Dora de Andrade; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. Processos colaborativos nas práticas pedagógicas. **Anais ABRACE**, v. 17, n. 1, 2016A. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1786>> Acesso em: 11/07/2022.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. **A Encenação no Coletivo**: Desterritorializações da Função do Diretor no Processo Colaborativo. Tese de doutorado. Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <[ReP USP - Detalhe do registro: A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo](#)>. Acesso em 02/06/2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cadernos CEDES, Campinas, SP, Cedes, n 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <[SciELO - Brasil - A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola](#)>. Acesso em 26/06/2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas, SP: Papyrus, 2012 – Coleção Ágere

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática**: Seus princípios e possíveis desdobramentos. Campinas – SP: UNICAMP, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>> Acesso em: 09/02/2023.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em Dança**. Guarapava. UNICENTRO, 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid D. Koudela e Eduardo J. de Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979. Disponível em: <<https://ria.ufm.br/jspui/handle/123456789/1368>> Acesso em: 26/06/2022.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2008.

**(da) terra vermelha do Itamaracá: possibilidades de
experimentação e criação em artes cênicas para a sala de aula**

[Proposta pedagógica para a criação de um experimento cênico]



Adeline Silva Barreto Souza

Esta Proposta Pedagógica foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Artes, PROF-ARTES, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, sob a orientação da Profa. Dra. Dora de Andrade Silva.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Um convite para se sujar na terra

“Tem também a nossa dança, né professora?”

A frase da epígrafe transbordou de sentidos o meu trabalho. Ela foi dita por um de meus alunos do 2º ano do ensino fundamental I, quando falávamos sobre os diversos estilos de dança que conhecemos. Pode parecer uma declaração ingênua para muitos, mas, para mim, que desejo ardentemente assistir a essa dança que é do outro, que é minha, reiniciou expectativas e esperanças para as experiências que viriam.

Que dança é essa que é nossa? Existe uma dança que não seja nossa? Essas, e outras indagações que emergiram depois da declaração do meu aluno, colaboraram para a elaboração das ações que vieram em seguida, culminando na proposta pedagógica do experimento cênico.

Esta proposta pedagógica, chamada “(da) terra vermelha do Itamaracá, possibilidades de experimentação e criação em artes cênicas para a sala de aula”, pretende aproximar professor e alunos, num processo criativo e colaborativo, por meio de abordagens em dança e teatro para a sala de aula.

A metodologia utilizada para aplicação desta proposta pedagógica está assentada no pensamento cartográfico, principalmente a partir de pesquisas e práticas cartográficas dos pesquisadores Rolnik (2016), Rabelo (2014) e Silva (2022), que consideram que essa abordagem se constitui enquanto “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2020, p. 10).

Por meio de pistas, alunos e professora são convidados a imergirem num processo criativo abastecido por histórias e experiências pessoais de cada participante. Enquanto experimentamos e criamos, também refletimos sobre os percursos escolhidos, abandonos e retomadas, desdobramentos pedagógicos ou criativos de acordo com os quereres e necessidades do momento.

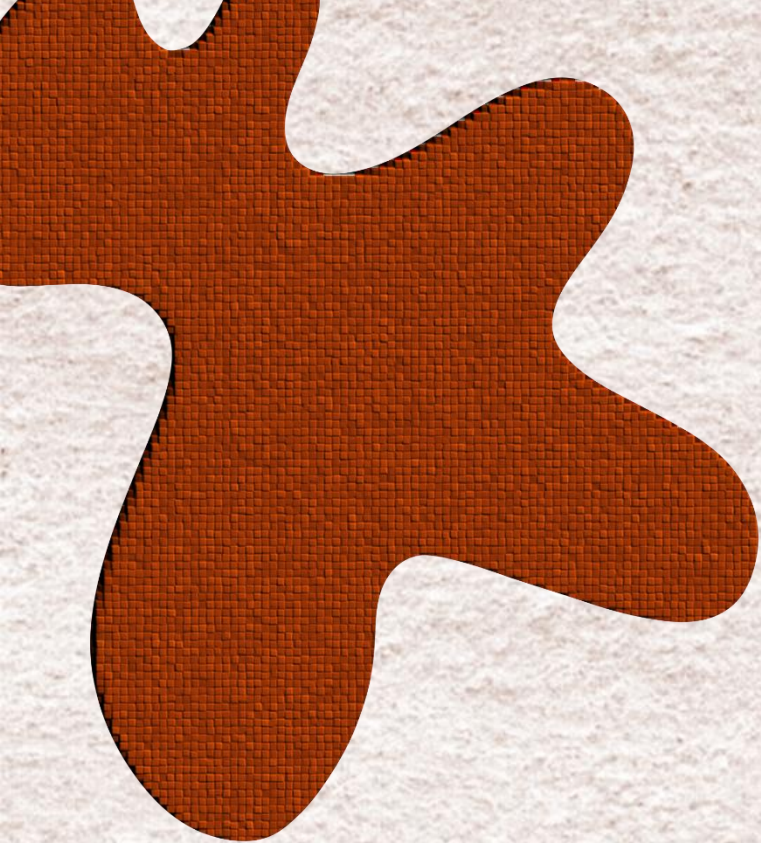
O princípio do trabalho corporal e criativo apresentado nesta proposta pedagógica reside na Técnica Klauss Vianna (TKV) de dança e educação somática, abordada por caminhos do método cartográfico de pesquisa, em colaboração com a crítica genética. A combinação dessas metodologias proporciona um processo criativo de valorização da produção de arte, cultura e conhecimento de todos os participantes, bem como um olhar sensível para aspectos pedagógicos de ensino da dança e do teatro na escola.

Este material está repleto de experiências, identificadas aqui como “rastros”, que foram vividas durante a criação do experimento cênico, nomeado pelas crianças de “canto dos sonhos”, contada a partir do olhar e dos relatos da professora mediadora dessas experiências. Sem o rigor de uma cartilha, a proposta é acessível e de fácil aplicação, desde que o professor faça as adequações necessárias, considerando as pessoas, recursos metodológicos e o contexto no qual pretende desenvolvê-la.

Cada uma das 5 pistas metodológicas apresentadas nessa proposta pedagógica pode ser desdobrada em quantos encontros forem necessários, ou seja, a pista 1 poderá ser desenvolvida em uma ou mais aulas, por exemplo. As pistas poderão ainda acontecer numa ordem diferente da prevista aqui, visto que são independentes entre si. O tempo de aula necessário para desenvolver cada pista está diretamente ligado à quantidade de participantes, pense nisso antes de aplicá-la.

Como este é um trabalho artístico pensado para ser aplicado na sala de aula do ensino da educação básica, cada pista acompanha as habilidades a serem desenvolvidas segundo orientações disponíveis na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para a etapa do 2º ano do ensino fundamental I. Para aplicar a proposta em qualquer outra etapa de ensino, será necessário fazer também as adequações de habilidades a serem desenvolvidas segundo a BNCC.

Para desenvolver os objetivos corporais e criativos em cada pista, faço uso de alguns objetos facilitadores, os quais podem ser substituídos e/ou adaptados conforme a necessidade e a realidade do professor.



Sinta-se à vontade para compor essa proposta pedagógica agora mesmo, enquanto a lê, vê e imagina os tons avermelhado dessa terra.

Primeiras pegadas

As orientações a seguir serão fundamentais na aplicação das pistas, as quais poderão ser consultadas aqui sempre que necessário.

Se o espaço disponível para aplicação desta proposta pedagógica na escola é uma sala de aula comum, com mesas e cadeiras, recomendo que ela seja organizada de forma que se tenha um espaço livre para movimentação. Convidar os alunos a participarem da preparação da sala de aula, colocando as mesas e cadeiras empilhadas, tirar os calçados e sentar no espaço destinado para estas aulas, movimenta-os para todo o processo colaborativo que esta proposta pretende desenvolver, promovendo, sobretudo, pertencimento e compromisso acerca do fazer criativo. Com o tempo, essa prática pode tornar-se um hábito espontâneo e autônomo.

Nem sempre será confortável para os alunos tirar os calçados, pois alguns se sentem envergonhados dos possíveis odores, têm desconforto em colocar os pés descalços no chão ou apenas falta de hábito. Assim, uma alternativa seria avisá-los com antecedência desse acontecimento, tratando com naturalidade e bom humor o assunto.

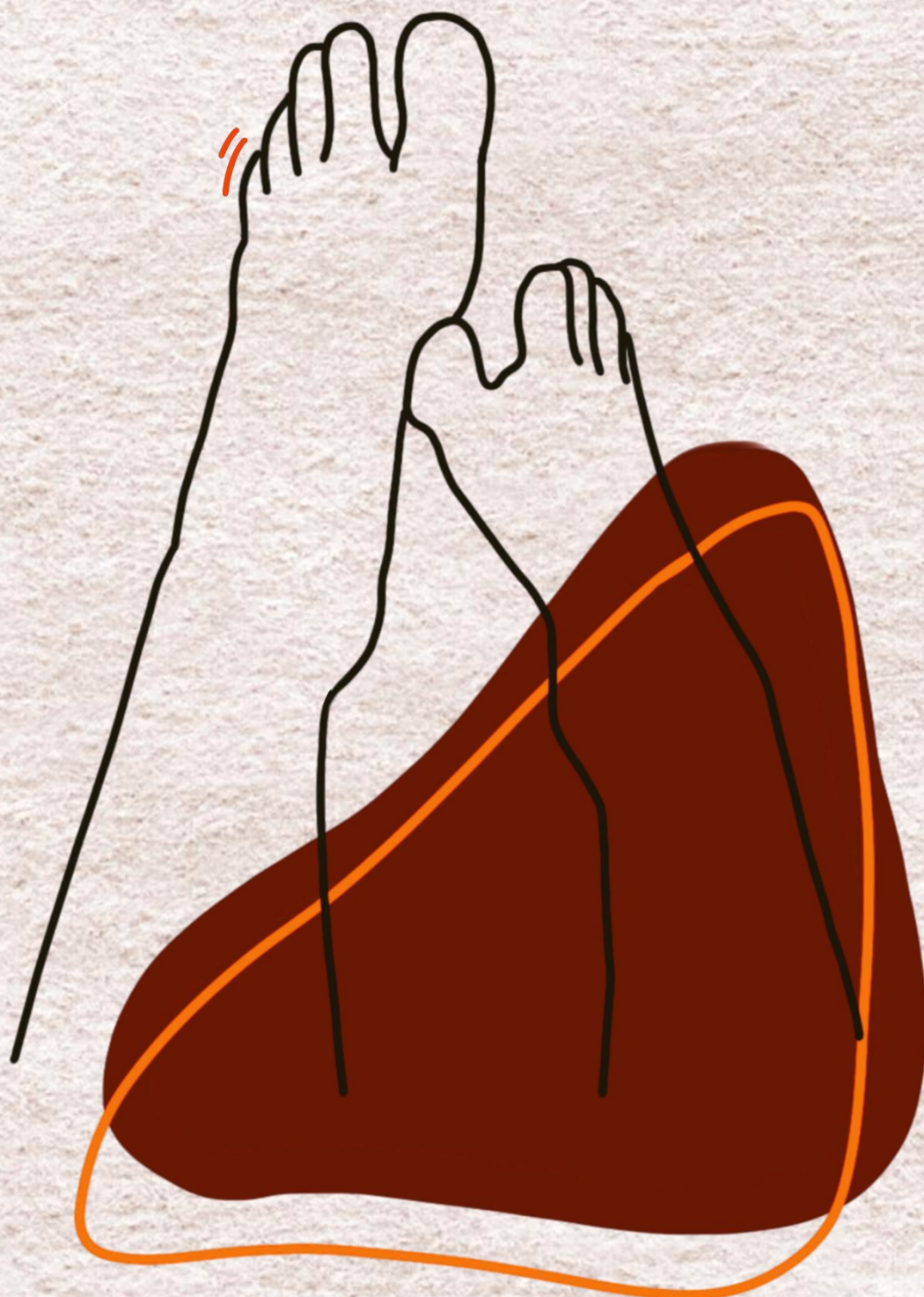
As atividades em grupo são bastante experimentadas nessa proposta, e a organização dos alunos pode ser feita de maneira diferente em cada oportunidade, proporcionando que eles experienciem jogar com várias pessoas e não somente com aqueles com quem já sentem afinidade. O professor pode organizar a turma em grupos distribuindo números entre os alunos, cada grupo poderá ser formado espontaneamente pelos alunos, ou ainda pela ordem alfabética, etc.

Recomenda-se que, em algumas pistas, o professor utilize uma *playlist* musical diversificada, variando entre músicas de gosto pessoal e de interesse dos participantes, colaborando, assim, na valorização e ampliação do repertório musical de todos.

Todos os objetos facilitadores podem ser substituídos por similares, inclusive fica a critério do professor quais objetos e quando usá-los, desde que atendam aos objetivos propostos.

O tempo de cada hora/aula varia, normalmente, de 50 a 60 minutos, e, ao final de cada pista, é muito importante que os participantes tenham alguns minutos para uma roda de conversa e troca de experiências e sentimentos vividos na aula.

Sobre a avaliação, Barros e Passos (2020) fundamentam a transversalidade da pesquisa cartográfica a partir da concepção feita por Guatarri e afirmam que “o trabalho da análise é, a um só tempo, o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade” (PASSOS, 2020, p. 27). Assim, durante as cinco pistas metodológicas, tanto a avaliação como a análise dos dados serão processuais e contínuas, por meio de observação e intervenção no processo, registros fílmicos e fotográficos e anotações e desenhos em diário de bordo, material que será revisitado sempre que necessário.



Pista 1: Prólogo

CONTEÚDO/TEMA GERAL:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogos Coreográficos II;
- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

CONTEÚDO ESPECÍFICO:

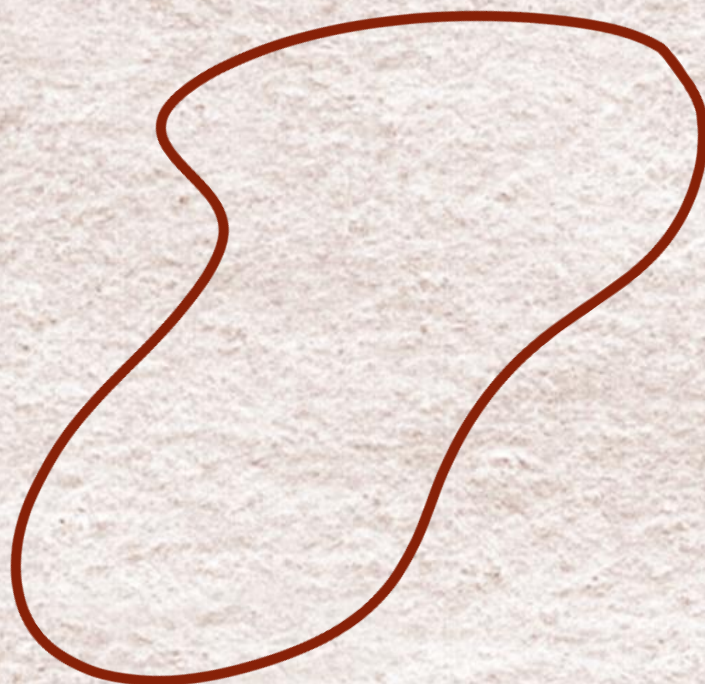
- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogo Dramático II.
- Teatrais II;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (CG.EF15AR90.n) Entender e identificar a dança como linguagem artística específica, com símbolos e códigos próprios de comunicação.
- (CG.EF15AR11.s) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.
- (CG.EF15AR96.n) Explorar processos de criação em dança a partir do improvisado ou de repertórios próprios, experimentando diferentes provocações e inspirações para a criação do movimento e de cenas em dança.

RECURSOS:

- Sala de aula
- Celular para registro fílmico e fotográfico
- Diário de bordo para anotações



Pista 1: Prólogo

Procedimentos metodológicos:

- 1) Deve-se formar um círculo, todos sentados no chão da sala de aula.
- 2) O professor explicará que, nesse momento, todos terão alguns minutos para escolherem uma forma de se apresentar e que ele mesmo também participará iniciando a proposta.
- 3) Cada aluno deverá se apresentar de uma forma artística, podendo escolher entre cantar, dançar e contar uma história verdadeira ou inventada. Seja qual for a linguagem que o aluno escolher para se apresentar, deverá construir o mínimo de relação com sua própria vida, ou seja, deverá ser uma forma de todos conhecerem um pouco sobre aquela pessoa.
- 4) O professor inicia se apresentando, e a sequência de apresentações seguirá a ordem do círculo em que os alunos estão sentados. O ideal é que levistem para se apresentar, mas, se houver muita resistência, poderão fazê-lo sentados.
- 5) Se algum aluno se sentir tímido, deverá ser encorajado pelo professor, no entanto não será obrigado a participar de todas as etapas da proposta, ainda que seja muito importante. Se ajudar, ele poderá passar sua vez e tentar ao final ou quando se sentir mais seguro.
- 6) Durante toda a proposta, os alunos serão incentivados a se observarem e refletirem sobre o que estão vendo, ouvindo, sentindo e fazendo.



RASTROS DA PISTA 1: PRÓLOGO

Adotamos uma barulhenta e gostosa rotina em nossos encontros. Arrumamos a sala de aula com mesas e cadeiras ao fundo, deixando espaço amplo e vazio para desenvolvermos nossas práticas corporais. Tornou-se um hábito organizar a sala de aula dessa forma e as crianças até repetiam com alegria minha frase costumeira: “preenchem os espaços vazios com as mesas e cadeiras”.

Sentados, perninhas estendidas, cruzadas, encolhidas, a vontade, nos olhávamos uns aos outros. Decidi que a apresentação seria feita na ordem em que estávamos sentados no círculo, no entanto, imediatamente, a primeira criança se recusou a falar. É preciso estar atento e aberto aos acasos que exigem novas configurações nos modos de fazer, a fim de alcançar os objetivos propostos de antemão. Fiz perguntas que ajudassem ela a se expressar, e tranquilamente ela pôde compartilhar as coisas de que mais gostava e que a representavam de alguma forma. Deleitei-me com respostas como: “roxo é a minha cor preferida, gosto muito de comer maçã e da história da Vitória Régia”. A maioria de nós não lembrava a história da Vitória Régia, então a criança de bom grado nos contou.

A diversidade de apresentações foi proporcional à diversidade de pessoas, indo desde o compartilhar de preferências e gostos, passeando pelas danças de trilhas sonoras de jogos digitais até as histórias imaginadas, elaboradas e contadas no momento presente. Percebi que algumas escolhas se tornavam tendências entre outras crianças, por exemplo, depois que a primeira pessoa atuou uma cena de jogo, mais crianças se encorajaram e também fizeram escolhas parecidas. Por outro lado, apareceram aqueles que rompiam as cadeias de inspirações e, surpreendendo, apresentavam-se por meio de uma terrível e fascinante história de terror.

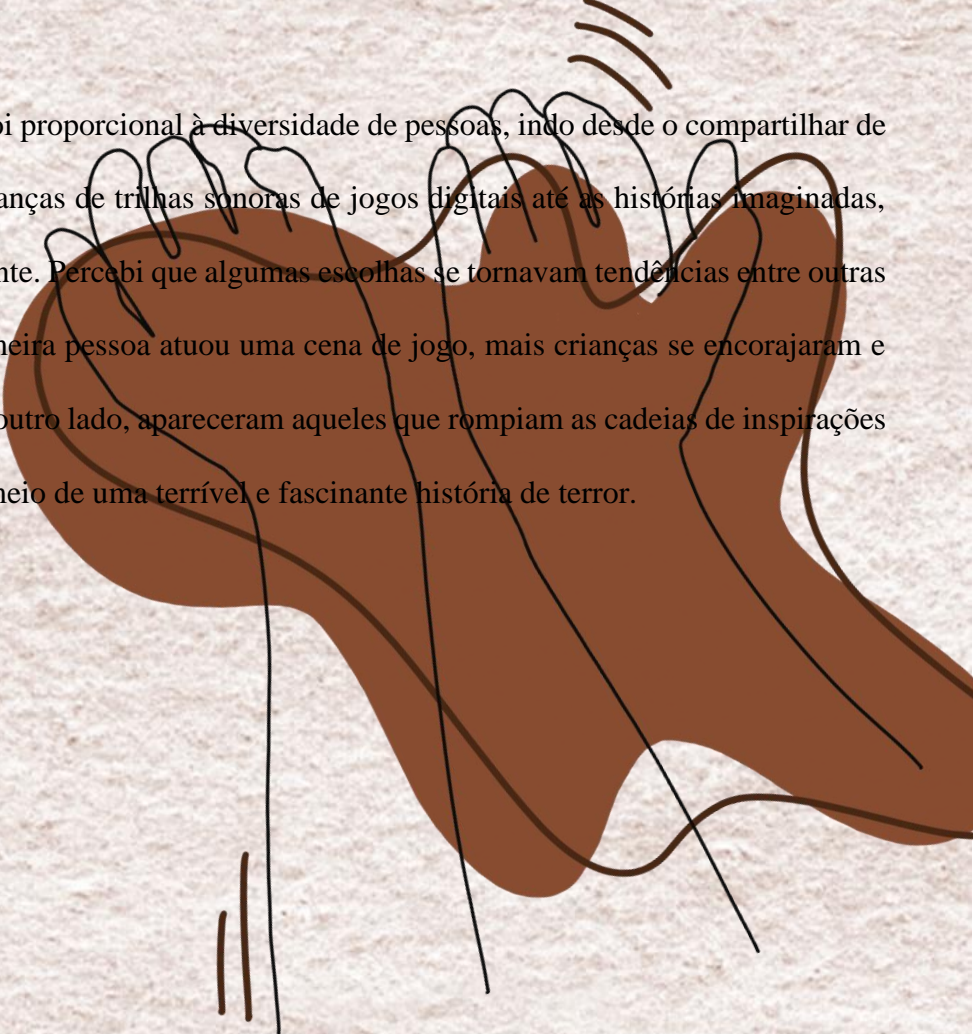




Imagem 1: representação do personagem Sônic
Acervo pessoal da autora

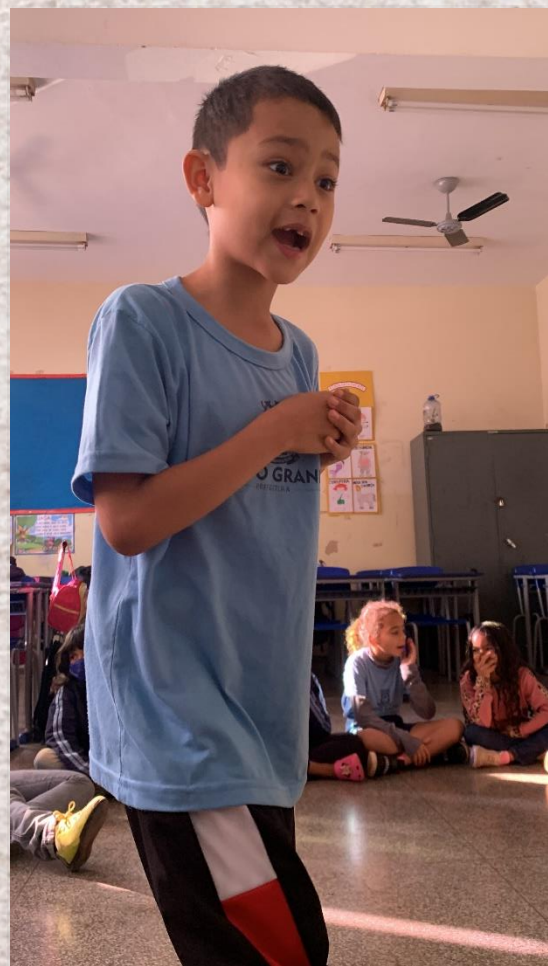


Imagem 2: história de terror imaginada
Acervo pessoal da autora

De repente ouço várias crianças sinalizando que um dos colegas se ausentou do círculo logo após sua apresentação para fazer algo com seu material escolar, ao fundo da sala. Rapidamente busquei-o com o olhar e fui surpreendida por ele vindo até mim com a ilustração da atuação que ele acabara de fazer. Mais adiante, na pista 4, “sonhos”, descobri que ele ama desenhar e que um de seus sonhos para o futuro era de ser um artista pintor.

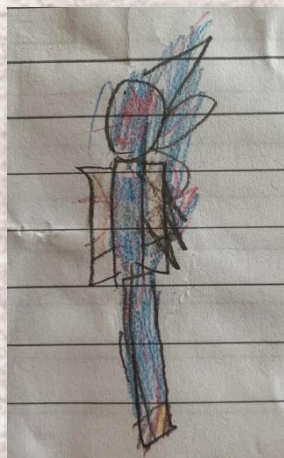


Imagem 3: desenho do personagem Sônic
Acervo pessoal da autora

Apenas um encontro não foi suficiente para que todos da turma pudessem se apresentar, então foi necessário disponibilizar mais uma aula. A cada apresentação, as crianças se sentiam mais e mais encorajadas e se expressarem.

Pista 2: Memória

CONTEÚDO/TEMA GERAL:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogos Coreográficos II;
- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

CONTEÚDO ESPECÍFICO:

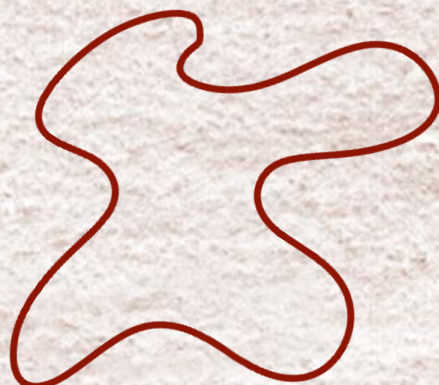
- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogo Dramático II.
- Teatrais II;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (CG.EF15AR19.s) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
- (CG.EF15AR134.n) Identificar, apreciar e ressignificar as teatralidades descobertas na vida cotidiana como fonte primária para a prática teatral (ressignificação do contexto histórico-cultural).
- (CG.EF15AR20.s) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
- (CG.EF15AR21.s) Exercitar o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se, no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

RECURSOS:

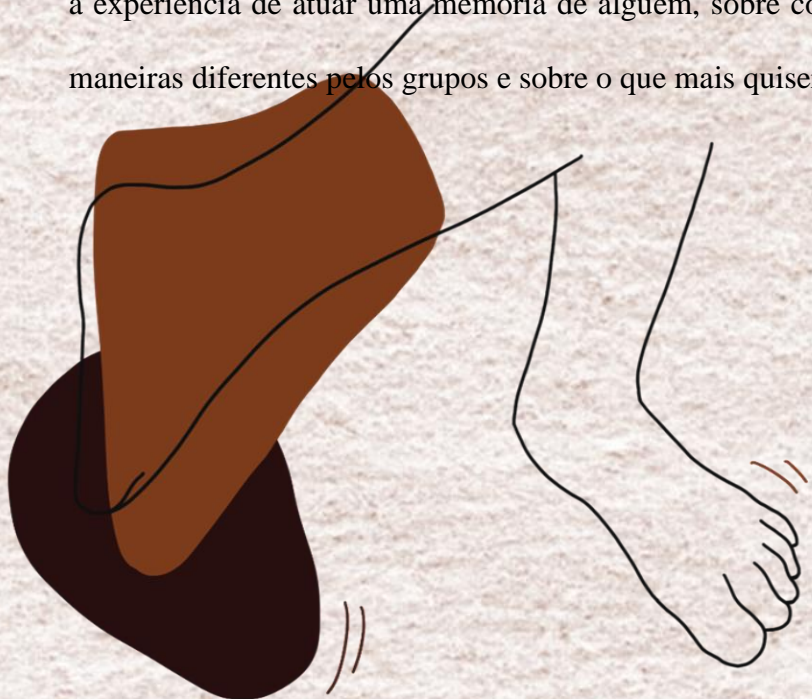
- Sala de aula
- Celular para registro filmico e fotográfico
- Diário de bordo para anotações



Pista 2: Memória

Procedimentos metodológicos:

- 1) A turma será organizada em grupos de quatro alunos. Cada aluno deverá compartilhar com os demais colegas do grupo uma de suas memórias. Esta poderá ser recente ou antiga, sobre momentos de sua vida, como viagens, aniversários, experiências na escola, lembranças com amigos e animais de estimação, etc.
- 2) Cada aluno deverá compartilhar o relato detalhado de uma memória com os colegas de seu grupo.
- 3) Depois que todos tenham compartilhado suas memórias nos grupos, um representante de cada grupo deverá compartilhar sua memória com a turma toda. Em seguida, será feita uma votação a favor da memória que o grupo entenda ser no momento a mais interessante cenicamente. Esta memória deverá ser encenada por todos os grupos da turma, cada um do seu jeito.
- 4) Os grupos terão de 10 a 15 minutos para se organizarem e acordarem sobre como encenarão a memória escolhida. O professor estará à disposição para orientar os grupos sempre que necessário.
- 5) A apresentação será uma improvisação cênica, por isso os alunos deverão definir apenas um roteiro da cena, ou seja, quem fará qual personagem, as principais ações e falas indispensáveis e as entradas e saídas de cena. Todos devem ser previamente orientados nesse sentido. A atuação poderá se repetir caso os alunos desejem, seja para fazer algum ajuste ou porque gostaram muito.
- 6) Depois de todos os grupos terem atuado, faremos uma roda de conversa. As crianças poderão falar sobre a experiência de atuar uma memória de alguém, sobre como essa mesma memória pôde ser atuada de maneiras diferentes pelos grupos e sobre o que mais quiserem refletir e/ou pontuar.



RASTROS DA PISTA 2: MEMÓRIA

Para iniciarmos o trabalho deste dia e desenvolvermos a pista 2, começamos pelo despertar e sensibilizar do nosso corpo. O chão gelado do restinho de inverno que nos acompanhou por mais tempo que o esperado, ao ser forrado pela maciez de um tatame, inaugurou surpreendentes comportamentos.

Intuitivamente as crianças entenderam que o tatame limitava o espaço de movimentação na sala de aula, colaborando também na manutenção da organização dos elementos que permaneciam fora dos limites coloridos do gigante quebra-cabeças de E.V.A. Do “lado de fora” do tatame ficavam os calçados, mesas, cadeiras e um chão gelado que por um tempo determinado não estavam acessíveis às crianças. Esse objeto facilitador proporcionou ainda um contato maior das crianças com o chão, pois já havia notado, em outras propostas durante nossas aulas, a indisposição de muitos alunos em sentar-se ou deitar-se no chão.

À medida que vamos crescendo, a tendência em distanciar-nos do chão e de tudo que ele nos oferece é cada vez maior, pois passamos demasiado tempo sentados estudando e trabalhando. Então oportunizar para a criança ou adolescente essa descida até o chão pode evitar maiores distanciamentos, favorecendo a construção de redes de relações que despertam curiosidade, criam pertencimento e engajamento.

Depois de percebermos o corpo que se inaugurou naquele dia, peso e tamanho das várias partes, aquecemos algumas regiões do corpo com o toque das mãos. Depois avançamos para massagens das pequenas partes até evoluir para o corpo todo. Demos um destaque importante para as partes que normalmente não tocamos nem massageamos cotidianamente. Em seguida pequenas movimentações de cada articulação, – já conhecida deles pelas experiências em aulas anteriores –, passando por grupos de articulações até a amplitude de movimentação do corpo todo. A variação de velocidade de movimentação é algo que as crianças gostam muito e ajuda a trazer de volta a atenção para o movimento e ao próprio corpo.

É fundamental ressaltar que estamos diante de uma sala de aula com quase trinta crianças, numa realidade escolar em que há pessoas que enfrentam condições de fome, falta de abrigo e de condições sanitárias básicas insuficientes, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo. Então, apostar em estratégias que colaborem na organização dos acontecimentos e na motivação durante as propostas pode proporcionar maior aceitação e aprendizagem entre as crianças.



Imagem 4: movimentação da articulação do maxilar
Acervo pessoal da autora



Imagem 5: espreguiçar
Acervo pessoal da autora

Quando chegou o momento de atuarmos, o corpo estava mais disponível para o trabalho cênico, o que se tornou ainda mais evidente com o passar das aulas.

Como tema para nossa improvisação cênica, as crianças compartilharam uma de suas memórias mais significativas.

Algumas das memórias foram:

“Um dia dos pais que caiu bem no dia do aniversário do meu pai”.

“Um dia especial foi quando fui visitar meu avô no cemitério”.

“Dia em que conheci meu melhor amigo Cleyton Junior”.

“Quando conheci o Victor Hugo no pré”.

“Quando fui na festa do trabalho da minha mãe”.

“O casamento do meu irmão mais velho”.

“Um dia na fazenda e pescaria em família”.

“Aniversário de 7 anos quando ganhei uma caixa de doces”.

“Quando minha tia veio e trouxe biscoitos”.

“O melhor dia da minha vida foi quando meu irmão me levou ao shopping”.

O tema sobre amizade foi o mais recorrente e o mais votado entre as crianças, então o roteiro da improvisação cênica deveria contar episódios em que os melhores amigos tinham se conhecido. Não houve nenhuma resistência entre as crianças, que estavam organizadas em grupos, de encenar para os demais colegas da turma. Pelo contrário, houve grande êxtase na hora de escolhermos a ordem de apresentações, pois todos queriam ser os primeiros.

Antes de cada apresentação era enfatizado o tipo de comportamento esperado num espetáculo, como, por exemplo o silêncio e atenção para o trabalho do outro acontecer da melhor forma possível. Também adquirimos o hábito de aplaudir no final de cada apresentação e conversar sobre nossos processos criativos do dia.



Imagem 6: registro da cena “o dia em que conheci minha melhor amiga”
Acervo pessoal da autora

Pista 3: Aqui e agora

CONTEÚDO/TEMA GERAL:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogos Coreográficos II;
- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

CONTEÚDO ESPECÍFICO:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogo Dramático II.
- Jogo Dramático II;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (CG.EF15AR90.n) Entender e identificar a dança como linguagem artística específica, com símbolos e códigos próprios de comunicação.
- (CG.EF15AR11.s) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.
- (CG.EF15AR96.n) Explorar processos de criação em dança a partir do improviso ou de repertórios próprios, experimentando diferentes provocações e inspirações para a criação do movimento e de cenas em dança.

RECURSOS:

- Sala de aula
- Celular para registro fílmico e fotográfico
- Diário de bordo para anotações
- Música
- Caixinha de som.

Pista 3: Aqui e agora

Procedimentos metodológicos:

- 1) Para desenvolver esta pista, recomenda-se o uso de música durante parte do processo. A partir de improvisações em dança, os alunos devem ser sensibilizados e estimulados a se expressar com movimentos dançados, por meio das relações que estabelecem com o ambiente da sala de aula, com o outro e consigo mesmos. Isso pode ser feito com a intervenção do professor atraindo a atenção do alunos para o tamanho e formas presentes na sala de aula, iluminação, sons que podem ser ouvidos dentro e fora, temperatura do ambiente, etc.
- 2) Espalhados pelo espaço, os alunos andarão respirando fundo algumas vezes. Cada vez que passarem por alguém, deverão olhar nos olhos dessa pessoa, sorrir se quiserem, mas sem falar nada ainda.
- 3) Em seguida, a turma deve se organizar formando três círculos, que receberão, cada um, uma bolinha de borracha pequena, que caiba na mão. A bolinha deverá ser jogada de um aluno para outro dentro do mesmo grupo, evitando que ela caia no chão. A comunicação no envio e recepção da bolinha não poderá ser feita por meio da voz, mas do olhar. Depois de um tempo, o professor deve acrescentar no jogo mais uma bolinha em cada círculo, intensificando, assim, o ritmo. Finalmente uma última bolinha será acrescentada ao jogo, aumentando a tensão mais uma vez. Essa etapa pode durar aproximadamente 10 minutos.
- 4) Espalhados pela sala, ocuparemos os espaços vazios. Ao aviso do professor, todos os alunos sairão de seus lugares para ocupar um espaço na sala que ainda está vazio. Repetiremos esta ação algumas vezes. Depois, em duplas, os alunos ocuparão os espaços que há entre o corpo do colega e ambiente, por meio de movimentos de alcance com seus braços e pernas, como se preenchesse temporariamente aquele espaço vazio entre o corpo do colega e o ambiente.

Para finalizar, cada participante deverá, individualmente, movimentar-se de forma dançada, ocupando os espaços já modificados pela prática, atendendo às orientações feitas pelo professor, que devem ser similares às do início da aula. As orientações podem ainda variar entre níveis espaciais (baixo, médio ou alto), velocidades do movimento (rápido, lento, normal) e formação (individual, em duplas ou em trios).

RASTROS DA PISTA 3: AQUI E AGORA

Observar e se relacionar de novas formas com o ambiente em que convivemos diariamente pode não ser uma tarefa simples, exige que se esteja aberto a perceber possibilidades outras, diferentes daquelas com que já estamos familiarizados. A sala de aula é um lugar com informações fixas a maior parte do tempo e nossos sentidos já estão acostumados com essa paisagem cotidiana.

Na pista 3, “aqui e agora”, propomos experimentar novas formas de preencher o espaço da sala de aula e de se relacionar com ele. Inicialmente a turma se mostrou mais preguiçosa nesse encontro, então aproveitamos um pouco mais o espreguiçar, chamamos os bocejos, primeiro lentamente e no nível baixo, depois variamos velocidade e níveis. Sempre atentos às necessidades corporais do dia, fomos explorando as relações com o ambiente e depois com os colegas.

Deixamos os olhares nos atravessar e também atravessamos com o olhar os objetos e paredes, aguçamos os ouvidos para escutar lá fora e aqui dentro e preenchemos os espaços com nossa presença.



Imagem 7: preenchendo os espaços coletivamente
Acervo pessoal da autora



Imagem 8: preenchendo os espaços em dupla
Acervo pessoal da autora

Pista 4: Sonhos

CONTEÚDO/TEMA GERAL:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogos Coreográficos II;
- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (CG.EF15AR19.s) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
- (CG.EF15AR134.n) Identificar, apreciar e ressignificar as teatralidades descobertas na vida cotidiana como fonte primária para a prática teatral (ressignificação do contexto histórico-cultural).
- (CG.EF15AR20.s) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
- (CG.EF15AR21.s) Exercitar o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se, no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

RECURSOS:

- Sala de aula
- Celular para registro fílmico e fotográfico
- Diário de bordo para anotações
- Máscaras de dormir
- Folhas sulfite
- Giz de cera colorido
- Cola ou fita adesiva

CONTEÚDO ESPECÍFICO:

- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

Pista 4: Sonhos

Procedimentos metodológicos:

- 1) Cada aluno receberá uma máscara de dormir que deverá usar no desenvolvimento desta pista. Recomenda-se reservar alguns minutos para que todos os participantes possam se familiarizar com o objeto, colocar e tirar, trocar com o colega, etc.
- 2) Sentados, espalhados pela sala de aula, os alunos deverão colocar a máscara e se concentrar nas orientações do professor.
- 3) O professor permanecerá com os olhos desvendados e contará um dos sonhos que já teve enquanto dormia e de que nunca se esqueceu. Ao terminar, o professor tocará no ombro de um dos alunos, que deverá responder fazendo um movimento que represente todo o sonho que ouviu ou apenas uma parte dele. O movimento deverá ser simples e objetivo, construindo qualquer relação com o que acabara de ouvir. Em seguida o professor dará o comando para que todos da turma retirem a venda.
- 4) No momento em que o aluno fizer o movimento, todos os participantes deverão remover a venda e observá-lo repetindo o movimento imediatamente. Em seguida, todos se sentam e colocam a venda mais uma vez para aguardar a próxima rodada com outro aluno.
- 5) O aluno que fora tocado será agora quem contará um sonho que já teve ou um desejo para o futuro. Ele poderá escolher o que deseja compartilhar e remover a máscara de dormir enquanto compartilha. Ao terminar, tocará outro participante, que fará um movimento, e assim sucessivamente até que todos tenham participado.
- 6) Depois que todos tenham contado seu sonho e feito o movimento, devem remover as vendas e compilar os movimentos, organizando-os numa sequência aleatória ou previamente escolhida pelo professor e alunos, formando uma coreografia que será repetida algumas vezes até que seja memorizada.

Nesse momento, os alunos receberão uma folha sulfite branca A4 para representarem por meio de um desenho, feito com giz de cera, o sonho ou desejo que compartilharam. Depois de prontos, recomenda-se colar os desenhos um no outro, formando uma espécie de cortina de fundo para compor o cenário do experimento cênico. O professor finalizará selecionando algumas palavras que se destacaram no processo e as escreverá com letras grandes através dos desenhos.

RASTROS DA PISTA 4: SONHOS

Não poderíamos ter melhor clima para o encontro da pista 4, “sonhos”. Normalmente quando amanhece muito frio ou chovendo, muitas crianças não vêm à nossa escola, e neste dia amanheceu agradável, mas por volta das 7h15, depois de todas as crianças terem chegado à escola, o tempo se armou para chover e ficou muito escuro, muito mais que numa manhã chuvosa comum. Montamos o tatame, colocamos nossas máscaras de dormir e começamos a compartilhar sonhos.

Relacionamos um movimento com cada sonho compartilhado e ao final montamos uma sequência coreográfica, unindo um movimento ao outro por meio de outros movimentos de ligação, como, giro, salto ou deslocamento. A cada sonho contado, removíamos a máscara de dormir para fazer o movimento e assim memorizar a sequência coreográfica.

Fizemos ainda uma rodada contando quais são nossos sonhos para o futuro, e uma das crianças disse: “Professora, sabe qual é o meu sonho? Ter a sua profissão”. Ainda sem acreditar muito, perguntei: “Você quer ser professora?”, e ela respondeu que queria ser professora de arte. Já tinha ganho o dia com uma manhã tão especial, mas mal podia esperar que ele melhorasse com essa declaração tão preciosa, afinal, saber que você inspira alguém a ponto de ela querer fazer o que você faz é extremamente gratificante.

Na rodada seguinte, contamos os sonhos que já tivemos enquanto dormíamos, e mais crianças do que eu esperava compartilharam pesadelos. Algumas contaram os pesadelos com rigores de detalhes, o que fez a manhã assemelhar-se a uma espécie de acampamento, tanto que uma das crianças falou: “parece que estamos acampando na escola”, e todos os demais concordaram. Outros pediram para apagar a luz enquanto contavam seus sonhos de florestas escuras, monstros e perseguições.

Outro comentário que me impactou bastante foi o de uma menina, que disse enquanto contava seu sonho: “estava sendo perseguida e queriam me matar, mas nunca desisti, peguei minha família e fugi”. Esta menina mora sozinha com a mãe, pois o pai está preso e o irmão não mora na mesma cidade.

Uma das crianças, querendo enfatizar o pesadelo que teve, disse que aquele era “um sonho bem noturno”. Em um sonho, a criança estava sendo perseguida e tinha suas energias sugadas por um tipo de monstro, ela disse que havia sido sugada “até quase perder a força vital”. Houve ainda aqueles que sonharam com a escola, ou melhor com a casa que era a escola, quer dizer, com a escola que tinha virado sua casa, enfim, aqueles sonhos confusos em que estamos em um lugar, mas parece outro.

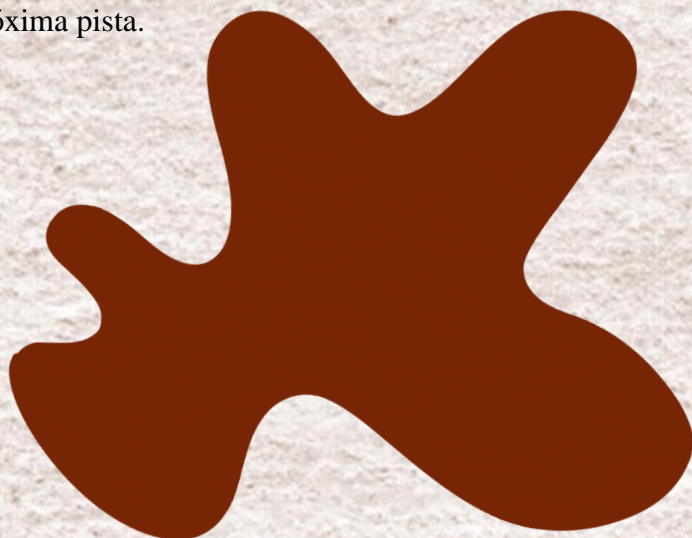


Imagem 9: compartilhando um sonho
Acervo pessoal da autora



Imagem 10: ouvindo alguém contar seu sonho
Acervo pessoal da autora

Como os sonhos foram em sua maioria bem confusos, sem um final concreto que fizesse sentido, propus que primeiro eles representassem o sonho por meio de um desenho no papel e que depois, amassando o papel, formassem uma bolinha. Ao abrir a bolinha de papel, veriam seus sonhos com uma nova textura, podendo a partir dali agregar outros sentidos e valores. O próximo passo seria unir um papel/sonho ao outro, por meio de uma fita ou barbante que finalmente comporia o cenário para o experimento cênico. Esta última etapa não aconteceu assim, pois as escolhas se deslocaram para a ideia de movimentar os sonhos, dançar e brincar com eles. Esta etapa será mais detalhada na próxima pista.



Pista 5: Epílogo

CONTEÚDO/TEMA GERAL:

- O eu, o outro, o nós e a Dança;
- Jogos Coreográficos II;
- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

CONTEÚDO ESPECÍFICO:

- Introdução aos Jogos Teatrais II;
- Jogo Dramático II;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- (CG.EF15AR20.s) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.
- (CG.EF15AR96.n) Explorar processos de criação em dança a partir do improviso ou de repertórios próprios, experimentando diferentes provocações e inspirações para a criação do movimento e de cenas em dança.

RECURSOS:

- Sala de aula
- Celular para registro fílmico e fotográfico
- Diário de bordo para anotações
- Vídeo editado
- Computador
- Caixinha de som
- Músicas

Pista 5: Epílogo

Procedimentos metodológicos:

- 1) Neste encontro devem, alunos e professor, selecionar juntos, como numa coreografia, os movimentos e encenações que mais fazem sentido para o grupo nesse momento.
- 2) O professor deverá compartilhar um vídeo previamente editado, com momentos registrados durante o processo, mostrar fotos e ler anotações. Assim, será feita uma compilação de movimentos, falas e atuações que interessem ao grupo para compor parte do experimento cênico.
- 3) Será eleita a trilha sonora, podendo ser composta por músicas usadas nas propostas ou mesmo registros audiovisuais feitos durante as aulas.
- 4) Depois de selecionado todo o material, o professor organizará, numa sequência, cada cena (de dança e teatro) do experimento, que será compartilhado com a comunidade escolar num outro momento.
- 5) Deve-se ensaiar algumas vezes a sequência elaborada, registrando-a em vídeo para consultas sempre que necessário.
- 6) O grupo poderá ainda escolher o figurino e a data da na apresentação.



RASTROS DA PISTA 5: EPÍLOGO

Esta etapa foi organizada em dois momentos, sendo o primeiro a retomada de toda nossa trajetória, por meio de fotos e vídeos que a professora compilou e mostrou aos alunos. O segundo momento foi onde escolhemos todos os elementos que gostaríamos que fizesse parte do experimento cênico, como jogos, cenas, movimentos, etc.

Depois de muitas trocas entre as crianças e a professora, decidimos que o tema “sonho” seria evidenciado no experimento cênico, composto por movimentos das articulações, o jogo de preencher os espaços, a máscara de dormir, o sonho de cada um desenhado numa folha de papel e a música “plantar sonhos” do grupo “coração palpita”.

No encontro seguinte, montamos um roteiro com a sequência de ações elencadas e colocamos em prática, de modo que a criança compositora experimente as noções de organização e orquestração de um todo cênico. Fizemos alguns ajustes de entradas e saídas, combinados de quem seria responsável por iniciar cada uma das cenas e ensaiamos algumas vezes.

Em uma das cenas, as crianças, uma a uma, levantam-se e falam o seu sonho. Repetimos essa cena muitas vezes, e ninguém mudou o sonho que escolheu, mas permaneceram fiéis do início ao fim, com exceção de um menino, que, no dia do compartilhamento do experimento cênico, surpreendeu-nos com um novo sonho.

Na passagem de aquecimento, ao chegarmos à cena de falar os sonhos, o menino disse: “meu sonho é que minha mãe pare de beber e me dê mais atenção, porque ultimamente ela tem bebido muito”. Entendi a seriedade e força do sonho dele e respeitei sua nova escolha.

Antes de iniciarmos a apresentação, fizemos uma nova versão do desenho dos nossos sonhos, desta vez ele deveria ser representado por linhas coloridas em movimento e não por desenhos concretos, mas o menino que havia mudado seu sonho no dia da apresentação insistiu e desenhou seu sonho do jeitinho que ele imagina. Aquela espécie de denúncia aproximou ainda mais a escola da família dessa criança.





Imagem 10: desenho feito pela criança que sonhava que a mãe parasse de beber
Acervo pessoal da autora

Convidamos as outras professoras dessa turma, coordenadoras, direção e os alunos da turma do 2ºB para assistirem ao experimento cênico. Todos compareceram para nos prestigiar e amaram assistir ao nosso trabalho artístico. Recebemos, também, no final da apresentação, alguns conselhos sobre como alcançar nossos sonhos.

Logo após os aplausos finais, as crianças saíram de seus lugares e foram até ao público perguntando, um a um, qual era seu maior sonho. Foi lindo ver e ouvi-los.

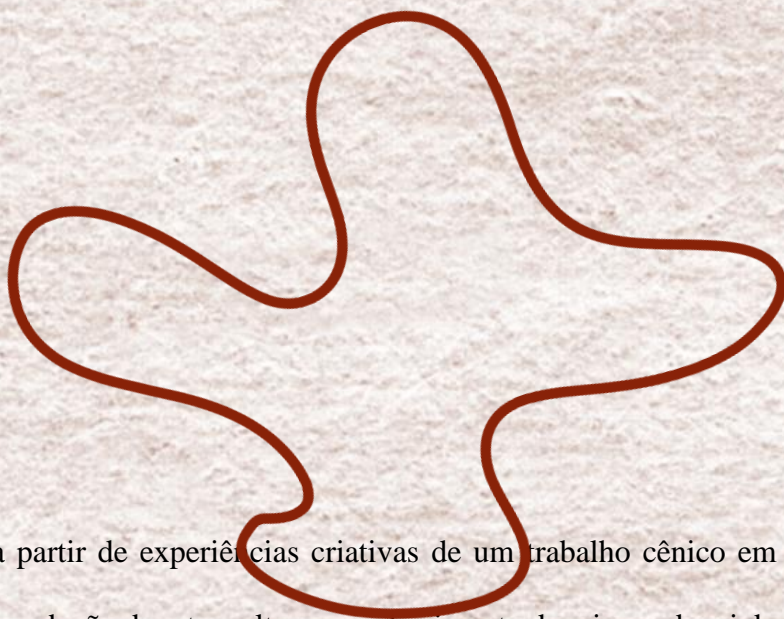


Imagem 11: cena de abertura dos sonhos
Acervo pessoal da autora



Imagem 12: cena do abraço dos sonhos
Acervo pessoal da autora

Talvez um último convite



Esta proposta pedagógica foi elaborada a partir de experiências criativas de um trabalho cênico em dança e teatro, voltado para o reconhecimento da produção de arte, cultura e conhecimento da criança daqui da terra vermelha do Itamaracá (bairro situado na periferia da cidade de Campo Grande – MS). No entanto, cabe ressaltar que não foi privilégio exclusivo nosso, e esse trabalho poderá facilmente ser aplicado em outras terras, desde que, como já mencionado, haja o cuidado de fazer as adequações necessárias, considerando sempre o contexto local.

Minha experiência dentro desta proposta pedagógica ocupou espaços reflexivos, primeiramente no meu próprio fazer artístico-pedagógico, depois sobre futuras possibilidades e desdobramentos desse trabalho. Experimentei ainda transitar entre territórios afetivos e culturais, dinâmicos e próprios do humano, transbordando para além dos conhecimentos técnicos ou didáticos das linguagens da dança e do teatro.

Despeço-me convidando e encorajando aos professores de Arte, leitores deste texto, a despirem seus pés e aplicarem com seus alunos esta proposta pedagógica, completa ou parte dela, certa de que há muita arte, cultura e conhecimento a serem compartilhados desde essa terra em que hoje pisam seus sapatos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75.

BÍBLIA de referência Thompson: com versículos em cadeia temática. Antigo e Novo Testamentos / compilado e redigido por Frank Charles Thompson; tradução João Ferreira Almeida. São Paulo: Editora Vida, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Biogeografias como configuração outra de cartografar diferenças, territórios, corpos e fronteiras de saberes da exterioridade*. In: **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.14 – 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1146>> Acesso em: 02 de maio de 2020.

_____. (DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONER(R)ADO – EXPOSIÇÃO DE DESENHOS E PINTURAS. In: Anais da Jornada de Arts da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola? Anais... Campo Grande (MS) UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG – Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/jart/108737-\(de\)corposicao--carvao-e-tinta-em-corponeg\(r\)ado--exposicao-de-desenhos-e-pinturas/](https://www.even3.com.br/anais/jart/108737-(de)corposicao--carvao-e-tinta-em-corponeg(r)ado--exposicao-de-desenhos-e-pinturas/)> Acesso em: 02/05/2020.

_____. *BIOgeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front*. **Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações**. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., pp. 97-144. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3650>>. Acesso em: jan. 2022.

_____. (2019). *Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos estudos de culturas*. **Movimento-Revista de Educação**, (11), 100-136. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>> Acesso em: 02/05/2020.

BRASIL, Ana Clara Cabral Amaral . **Dança e Imaginação**. *Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, v. 3, p. 21-33, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/yxcZpFnYSjdv5rwMfLrVKCP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10/06 2022.

BRASIL, Ana Clara Cabral Amaral; FERRACINI, R. **Propostas para o corpo imaginar**. In: VII Congresso da Associação Brasileira de pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE, 2012, Porto Alegre. Anais da Associação Brasileira de pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Ana_Clara_C._Amaral%20BRASIL-22_Propostas_para_o_corpo_imaginar_22.pdf> Acesso em: 11/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Prefeitura de Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 2021.

DAMASCENO, José Carlos Guerra. *Como torna-se um artista mago: experiência e criação entre arte e magia ou aprendizados da Virgem do Alto do Moura e do Materializador de Sonhos*. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Contemporânea) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: Acesso em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/7367>> 12/01/2023.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é Mais Que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.5, n.1, p.9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/yxcZpFnYSjdv5rwMfLrVKCP/>>. Acesso em: 10/06/2022.

- FERNANDES, Ciane. **A prática como pesquisa e a abordagem somática-performativa**. In: ABRACE: arte, corpo e pesquisa: experiência expandida. Ana Maria Rodriguez Costas... [et al.], organização] - Belo Horizonte, ABRACE, [Gráfica e Ed. O Lutador], 2015. p 105 -113. Disponível em: <[A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa - Ciane Fernandes.pdf](#)>. Acesso em: 31/05/2022.
- DANTAS, Mônica. **Dança: O enigma do movimento**. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000.234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2001. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2607>>. Acesso em: 11/01/2022.
- FERRACINI, Renato. O corpo-subjétil e as micropercepções. Um espaço-tempo elementar. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de; MONTEIRO, Marianna F. M.; MATSUMOTO, Roberta K. (org). **Tempo e Performance**. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007; pp.111–120. Disponível em: <<http://webartes.dominiotemporario.com/performancecorpopolitica/textostempoperformance/renato.pdf>> Acesso em: 10/02/2023.
- LAZZARATTO, Marcelo Ramos. “**O campo de visão: exercício e linguagem cênica**”. Campinas, SP: [s.n.], UNICAMP, 2003. Disponível em: <<https://1library.org/document/zw05ojly-o-campo-de-visao-exercicio-e-linguagem-cenica.html>>. Acesso em: 26/06/2022.
- LEONARDELLI, Patrícia. A memória como recriação do vivido aplicada às artes performativas. **Sala Preta**, v. 9, p. 191-201, 2009. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57402>>. Acesso em: 08/07/2022.
- LÍRIO, Vinicius da Silva. **Criar, performar, cartografar: poéticas pedagógicas e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020. 155 p.
- MACHADO, M. M. (2002). O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Sala Preta**, v.2, 260-263.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. 3 ed. – São Paulo: Summus, 2016.
- _____. **Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.
- MILLER, Jussara.; LASZLO, Cora. A Sala e a Cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. **Cadernos do Gipe – CIT (UFBA)**, v. 20, p. 150-167, 2016. Disponível em: <<http://ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/GIPE-CIT-N36.pdf>> Acesso em: 01/07/2022.
- Miller, Jussara. A dança com criança: o ensino a partir da escuta do corpo. In: Arte, Educação e desenvolvimento humano. Org. Lauro Araújo Mota e Gilmar Pereira Costa. Teresina-PI: EDUFPI, 2021. Disponível em:<https://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/edufpi/LIVRO_COM_ISBN_MOTA_COSTA_EDUFPI_em_17_ago_2022.pdf> Acesso em: 09/02/2023.
- E NASCIMENTO, M. V. M.; MILLER, J. Memória, imaginação e improvisação na técnica Klauss Vianna. **Olhares**, [S. l.], v. 6, n. 1 e 2, p. 14–23, 2019. Disponível em: <<https://www.olharsceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/116>> Acesso em: 19/12/2022.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistasdo Método da Cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

RABELO, Antônio Flávio Alves. **Cartografia do invisível: paradoxos da expressão do corpo-em-arte**. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/936389>> Acesso em: 08/06/2022.

RABELO, F.; DE ANDRADE, D.; REIS, B.; GIANNETTI, G.; REZENDE, R. Só os sonhos não tem temem o contágio: paisagens cartográficas do imaginário. Manzuá: Revista de pesquisa em Artes Cênicas, [S. L.], v. 3, n. 2, p. 117-135, 2021. DOI: 10.21680/2595-4024v3n2ID23213. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23213>> . Acesso em 11/07/2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2º edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5º edição revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em dança**. Unicentro. Guarapava, 2016.

SILVA, Dora de Andrade. **O corpo move sendo: práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos**. In: **Percursos na formação em arte [recurso eletrônico]** : abordagens e reflexões epistemológicas / organizadores, Paulo César Antonini de Souza, Simone Rocha de Abreu, Vera Lucia Penzo Fernandes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>> Acesso em 09/02/2023.

SILVA, Dora de Andrade; SANTINHO, Gabriela Salvador. O corpo na educação: um olhar sensível corporal para a formação de professores. In: **Saberes e fazeres educacionais: reflexões e experiências em torno da formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático**. CANTANTE, Bartolina Ramalho; PAIXÃO, Roberto Ortiz; SILVA, Walter Guedes da. (Orgs.) Dourados, MS: Seriema, 2016.

SILVA, Dora de Andrade; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. Processos Colaborativos nas práticas pedagógicas. Anais ABRACE, v 17, n. 1, 2016^a. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1786>> Acesso em: 11/07/2022.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. **A Encenação no Coletivo: Desterritorializações da Função do Diretor no Processo Colaborativo**. Tese de doutorado. Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <[ReP USP - Detalhe do registro: A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo](https://repositorio.usp.br/handle/1871/111111)>. Acesso em 02/06/2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, SP, Cedes, n 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <[SciELO - Brasil - A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola](https://periodicos.unicamp.br/handle/1871/111111)>. Acesso em 26/06/2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papyrus, 2012 – Coleção Ágere

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática: Seus princípios e possíveis desdobramentos**. Campinas – SP: UNICAMP, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>> Acesso em: 09/02/2023.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em Dança**. Guarapava. UNICENTRO, 2016.