

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

WALTER RICARDO GOBBO

CONFLUÊNCIAS COM DANÇA NA SALA DE AULA:
UMA PESQUISA COM ALUNOS E ALUNAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE
FLORIANÓPOLIS-SC

Florianópolis
2026

Walter Ricardo Gobbo

**CONFLUÊNCIAS COM DANÇA NA SALA DE AULA:
Uma pesquisa com alunos e alunas de uma Escola Estadual de Florianópolis-
SC**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Arte pelo Mestrado
Profissional em Artes (PROFARTES) – CEART, da
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Prof^a. Heloise Baurich Vidor, Dr^a.

FLORIANÓPOLIS
2026

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exercícios de andar pelo espaço.....	13
Figura 2 – Capas dos portfólios realizados pelos alunos	19
Figura 3 – Capas dos portfólios realizados pelos alunos	20
Figura 4 – Criação de um portfólio.....	21
Figura 5 - Alunos assistindo ao vídeo de introdução à Laban	23
Figura 6 – Portfólio	26
Figura 7 – Portfólio	27
Figura 8 – Leitura em grupo dos poemas de Cora Coralina e Mário Quintana.....	29
Figura 9 – Prática a partir do poema “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina.....	30
Figura 10 – Prática a partir do poema “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina.....	31
Figura 11 – Prática a partir do poema “O tempo” de Mário Quintana.....	32
Figura 12 – Prática a partir do poema “O tempo” de Mário Quintana.....	32
Figura 13 – Práticas a partir dos metatarsos e calcâneos (Método Klauss Vianna)	35
Figura 14 – Portfólio	36
Figura 15 – Apresentação da coreografia “Processo” no Festival Dança Catarina	41
Figura 16 – Portfólio	46
Figura 17 – Portfólio	48
Figura 18 – Alunos assistindo ao vídeo da coreografia filmada em sala de aula.....	49
Figura 19 – Portfólio	50
Figura 20 – Portfólio	52

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Gobbo, Walter

CONFLUÊNCIAS COM DANÇA NA SALA DE AULA: :
Uma pesquisa com alunos e alunas de uma Escola Estadual
de Florianópolis-SC / Walter Gobbo. -- 2026.
58 p.

Orientadora: Heloise Baurich Vidor
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2026.

1. Ensino da Dança. 2. Arte e educação. 3. Escola Básica.
4. Confluência. 5. Criação. I. Baurich Vidor, Heloise. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação Profissional em
Artes. III. Título.

SUMÁRIO

RESUMO	5
INTRODUÇÃO	6
Entre corpos e rios: metodologias de Dança em confluência	9
Da obra visual para o corpo em movimento (exercícios de improvisação)	12
O portfólio na confluência entre ensino, pesquisa e criação em Dança	16
Rudolf Laban e a Dança educativa: corpo e movimento	21
Coreografia (poema)	25
Os metatarsos e calcâneos a partir de Klauss Vianna	33
Coreografia copiada como impulso de criação	38
O palco como parte dos processos metodológicos (e não como produto final).....	41
Reflexões sobre a pesquisa	53
Conclusão	55
REFERÊNCIAS	57

CONFLUÊNCIAS COM DANÇA NA SALA DE AULA: UMA PESQUISA COM ALUNOS E ALUNAS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FLORIANÓPOLIS

RESUMO

Este trabalho parte da experiência docente nas aulas de Arte com turmas do 6º ano do ensino fundamental em uma Escola Estadual de Florianópolis (SC), no ano letivo de 2024, vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Arte (PROFARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no qual se investiga os processos de criação em Dança no contexto escolar por meio da pesquisa-ação. A proposta busca compreender como os alunos e alunas percebem e experienciam a Dança na escola: quem dança? Quando se dança? Como essa linguagem é compreendida nesse espaço? A partir de práticas e métodos com Dança, foi possível construir com os alunos e alunas um portfólio colaborativo composto por registros variados, como textos, desenhos e poemas. A fundamentação teórica articula autores que compreendem a educação como espaço de encontros que possibilitam o diálogo entre arte, filosofia e educação, bem como pesquisadoras da Dança que abordam o corpo em movimento a partir das perspectivas da Dança contemporânea e da educação somática. O trabalho entrelaça ainda memórias e vivências formativas do autor, destacando como as sensibilidades desenvolvidas na infância e juventude influenciam sua prática docente. A pesquisa defende a Dança como linguagem legítima de conhecimento e subjetividade, capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de escuta, acolhimento e criação.

Palavras chave: Ensino da Dança; Arte e educação, Escola Básica, Confluência, Criação.

INTRODUÇÃO

O ensino da Dança na escola básica, especialmente no componente curricular Arte, ainda enfrenta desafios relacionados à sua legitimação enquanto linguagem artística e campo de conhecimento. Com frequência, a Dança é associada a práticas pontuais, ligadas a datas comemorativas, apresentações festivas ou à reprodução de coreografias nas redes sociais, o que limita suas possibilidades pedagógicas e criativas no contexto escolar. Diante desse cenário, este trabalho investiga o ensino da Dança nas aulas de Arte com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Rosa Torres de Miranda, em Florianópolis - Santa Catarina, buscando ampliar as compreensões sobre criação, corpo e movimento na escola.

A pesquisa surge de inquietações vivenciadas pelo autor em sua prática docente, especialmente no que se refere às seguintes questões: como criar com a linguagem da Dança na escola para além dos modelos vistos nas mídias digitais? Quem dança na escola e em quais momentos essa linguagem se faz presente? Como os estudantes percebem e significam a Dança no espaço escolar? Essas perguntas orientaram o desenvolvimento de um percurso pedagógico que valorizou a escuta, a experimentação e a criação coletiva.

A investigação apresenta como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES)¹ este artigo acompanhado de um material didático, com a proposta pedagógica realizada, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa². Metodologicamente, adota-se a pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1986), entendida como um processo investigativo que envolve ativamente os participantes na reflexão sobre sua própria realidade e na construção coletiva de conhecimentos.

Ao longo do ano letivo de 2024, foram desenvolvidas práticas de Dança que resultaram na construção de um portfólio processual, utilizado simultaneamente como objeto artístico e instrumento de análise pedagógica. Esse material permitiu observar transformações nas percepções dos estudantes acerca da Dança, compreendendo o contexto escolar como espaço de criação, reflexão e transformação. Assim, o trabalho se propõe pensar a Dança na escola como uma linguagem viva, capaz de dialogar

¹ Realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com apoio do Programa de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP).

² Número do Parecer: 7.134.155

com os saberes prévios dos alunos e alunas, sem anulá-los, ao mesmo tempo em que amplia referências estéticas, sensíveis e críticas no ensino da Arte.

Além da criação com a linguagem da Dança e da elaboração do portfólio, criamos uma coreografia não como “produto” conclusivo da pesquisa, mas como experiência. Tal processo extrapolou o ambiente escolar quando os estudantes participaram de um festival de Dança Escolar.

Sou licenciado em Artes Visuais, mas tive muito contato com a Dança fora do ambiente acadêmico. Ainda na adolescência, ingressei em um grupo de Dança em minha cidade, a partir de uma escolha livre e intuitiva. Ao saber, na escola, sobre as oficinas de Dança oferecidas no centro da cidade, meus olhos brilharam. Essa decisão foi fundamental para a construção do adulto que me tornei, marcando um percurso atravessado pela Arte desde a infância, especialmente por meio dessa linguagem.

Pouco tempo depois, passei a integrar o Coletivo Sou, grupo de Dança de rua que ganhou destaque no cenário artístico local. Participamos de festivais importantes, como o Festival de Dança de Joinville, o que intensificou os ensaios e direcionou nossas pesquisas às Danças Urbanas e Contemporâneas. O grupo conquistou visibilidade por meio de apresentações e congressos culturais.

Esse percurso ampliou meu interesse pela Arte e pela docência. Diante da ausência do curso de Licenciatura em Dança em minha cidade, optei pela Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Ao longo da formação, especialmente nos estágios, nas disciplinas metodológicas e na participação no Programa de iniciação à docência (PIBID) vivenciei o cotidiano escolar e compreendi as múltiplas possibilidades de criação artística no contexto da sala de aula. Formei-me na UNESC, que se apresentava como a alternativa mais próxima de uma formação artística possível dentro da minha realidade. Durante a graduação, apenas uma disciplina abordava o corpo, relacionada à introdução ao teatro na escola, mas sem maior aprofundamento. Ainda assim, essa breve vivência me despertou o desejo de pensar o corpo e o movimento como potência, inspirando-me a refletir sobre as possibilidades de trabalhar com a Dança em sala de aula a partir de conhecimentos que eu já trazia de uma prática vivida fora da universidade.

Nesse contexto me reconheço como um professor híbrido, que entrelaça as práticas das Artes Visuais e da Dança, um professor que, mesmo sem formação

acadêmica em Dança, é dançarino nas andanças da vida. Por isso não separo essas linguagens nas minhas aulas, pelo contrário, faço com que dialoguem. Assim, pintura, escultura, desenho e outras expressões visuais se encontram com o corpo, o gesto e o movimento, criando atravessamentos entre as artes, instigado em propor vivências sensoriais nas aulas de Arte, atribuindo à Dança um significado que vá além do entretenimento e das festividades. Minha crítica não se dirige à presença da Dança nesses momentos, mas à forma como ela é, muitas vezes, tratada: sem contexto, sem pesquisa e sem um processo de criação que envolva reflexão, escuta e autoria.

A aprovação da Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), ao instituir a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais como linguagens do componente curricular Arte, trouxe avanços importantes, mas também revelou novos desafios para os professores e professoras da área. Docentes cuja formação inicial não abarcou todas essas linguagens passaram a vivenciar tensões e inseguranças diante da exigência de contemplá-las em suas práticas pedagógicas. Nos cursos de Artes Visuais, por exemplo, ainda são escassas as disciplinas voltadas às práticas corporais, e poucos são os espaços que abordam a Dança e o Teatro como linguagens artísticas legítimas e integradas ao ensino. Porém, são poucos os professores e professoras formados em Dança, principalmente em Santa Catarina, afinal, a falta de experiência com a Dança distancia sua prática da realidade escolar. Diante disso, a presente pesquisa tem como foco investigativo os processos de ensino e aprendizagem da Dança nas aulas de Arte, cabe frisar novamente, que enquanto professor e pesquisador, minha formação em Dança é a partir de vivência não acadêmica.

A partir da leitura da obra *A terra dá, a terra quer*, de Arthur Bispo dos Santos, foi possível reconhecer que as escolhas metodológicas adotadas em minha prática pedagógica dialogavam com a noção de confluência apresentada pelo autor, ainda que esse contato teórico tenha ocorrido posteriormente ao desenvolvimento da pesquisa. Ao compreender esse conceito e revisitar as metodologias utilizadas em sala de aula, tornou-se evidente que esse modo de pensar já se fazia presente nas práticas desenvolvidas, mesmo antes de sua nomeação conceitual neste trabalho.

Cabe destacar que tais metodologias vinham sendo construídas no cotidiano escolar antes mesmo da incorporação explícita da noção de confluência proposta por Bispo dos Santos (2023). A partir de sua vivência como quilombola da região do Pará, o autor oferece reflexões potentes para uma escrita decolonial e convoca a uma

postura contracolonial, ampliando as possibilidades de leitura e compreensão das práticas pedagógicas no contexto da escola.

Nesse sentido, a confluência pode ser compreendida como o encontro de culturas que fluem juntas, à semelhança de rios que se unem sem que um anule o outro. Cada rio mantém sua cor, seu ritmo e seu percurso, mas compartilha um mesmo leito. Trata-se de uma imagem potente de convivência, troca e respeito entre diferentes saberes, que se alinha às proposições pedagógicas desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

Seguindo esse caminho, a escrita e os procedimentos metodológicos da pesquisa permanecem “entreabertos”, reconhecendo a incerteza da vida e os encontros que surgem. Enquanto professor-pesquisador, planejo, proponho ideias e instauro procedimentos, mas também me coloco à mercê do imprevisto e das novas possibilidades que surgem pelo caminho. Assim, o planejamento se torna fluído, mesclando linguagens e metodologias como quem dança e conflui com os rios, permitindo que a prática educativa seja viva e cíclica, ou seja, ensinando eu aprendo e aprendendo eu ensino.

Entre corpos e rios: metodologias de Dança em confluência

As práticas de Dança com o 6º ano começaram no início do ano letivo, na E.E.B. Rosa Torres de Miranda, localizada no bairro Jardim Atlântico, em Florianópolis. A escola atende crianças da comunidade Monte Cristo e dos arredores do bairro. Cada aula de Arte tinha duração de 45 minutos, sendo duas aulas por semana, com aproximadamente 15 meninas e 10 meninos, entre 11 e 12 anos de idade, uma turma bastante agitada e disposta às práticas corporais.

Antes de detalhar os procedimentos metodológicos utilizados nas práticas realizadas na escola, é importante contextualizar o leitor sobre como esses procedimentos se desenrolaram ao longo do ano, numa perspectiva que considera a Dança, tanto como linguagem artística, quanto como disciplina escolar, com validade própria, portanto, organizada a partir de objetos de conhecimento, habilidades e planejamento.

Os planejamentos realizados com a turma seguiram documentos norteadores, mas mantiveram flexibilidade para a inserção de novas metodologias de Dança que: 1 - inicialmente seriam os verbos de ação de Rudolf Von Laban e; 2 - uma coreografia

que havíamos criado desde o início do ano. Darei mais detalhes à frente na medida em que apresentarei os procedimentos metodológicos. Para que o leitor entenda, há uma ordem cronológica nos procedimentos, ou seja, a coreografia copiada vem primeiro. No entanto, deixo para citar esse procedimento posteriormente, pois, surgiram novas possibilidades, novos teóricos e diferentes formas de aprender Dança e caminhos que, nem eu como dançarino-professor-pesquisador, havia planejado inicialmente.

Essas experiências mostraram que as metodologias não se consolidaram em uma única prática. Embora o objetivo inicial fosse ensinar os movimentos, estudos e verbos de Laban (1978), o processo revelou-se mais amplo quando entendi o conceito trazido por Antônio Bispo dos Santos (2023) que em seu livro *“A terra dá, a terra quer”* traz duas ideias fundamentais para as minhas metodologias, o primeiro deles o da Confluência. Bispo, um escritor Quilombola entende esse termo como o de criar redes e viver em comunidade, nesse sentido o que faz a costura dos processos metodológicos que foram surgindo durante as aulas, é esse termo “confluência”, de Bispo dos Santos (2023).

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar (Bispo dos Santos, 2023 p. 15).

A confluência não está apenas nas práticas metodológicas em sala de aula, mas também um modo de perceber e estar no mundo. Desde as minhas relações como sujeito até minha atuação como educador, compreendo a confluência como uma prática de vida, um exercício constante de ensinar aprendendo, de construir junto com meus educandos propostas que sejam significativas no coletivo, assim como foi o movimento de pensar a Dança na escola, pois cheguei com a ideia de trabalhar essa linguagem, mas os alunos e alunas já tinham esse anseio. Ao chegar em uma nova escola, procuro sempre realizar uma análise do contexto: conhecer as turmas, perceber o ambiente escolar e compreender a comunidade na qual estou inserido. Minha atuação como professor admitido em caráter temporário (ACT) é sempre

marcada pela constante mobilidade entre escolas. A cada novo contrato, surgem diferentes ambientes, equipes pedagógicas e turmas, exigindo um processo contínuo de adaptação. Essa condição, embora atravessada pela instabilidade, ampliou meu repertório pedagógico, permitindo o contato com múltiplas realidades escolares, diferentes perfis de estudantes e distintas formas de organização do trabalho docente. Estar sempre “chegando” a novos espaços demandou sensibilidade, escuta atenta e a construção rápida de vínculos, aspectos que passaram a orientar minha prática.

Com o desejo de trabalhar a linguagem da Dança em sala de aula, busco entender o que os alunos e alunas desejam explorar a partir dessa linguagem, abrindo espaço para que suas vozes e experiências também componham o processo criativo. É preciso caminhar com cuidado: escutar os alunos e alunas, criar um diálogo e um ambiente em que se sintam seguros para criar comigo e com os colegas, o que Bispo chama de “conectar os rios”.

Assim, nos primeiros encontros, iniciamos com práticas corporais ao planejar essas atividades, considerei o contexto da comunidade em que estávamos inseridos, os alunos e alunas me falavam que seus pais trabalhavam muito e que durante o contraturno eles ficavam sozinhos ou que cuidavam dos irmãos, ou que iriam para algum projeto cultural no bairro. Pensei em todo esse contexto por se tratar de uma comunidade de classe marcada por desafios sociais e econômicos, mas também por uma forte rede de comunidade, e o peso do trabalho no cotidiano das famílias.

Propus, então, uma roda de conversa para questionar os alunos e alunas se gostariam de participar de uma pesquisa com Dança. Expliquei que, assim como eles, eu também estava em processo de estudo, e que as aulas poderiam ser uma experiência de aprendizado tanto para eles quanto para mim. Com o interesse demonstrado pela turma, perguntei o que eles entendiam por Dança. As respostas foram espontâneas: “gostamos de funk, de coreografias do *TikTok* e de criar passinhos”.

A partir dessas referências, busquei relacionar a Dança com conteúdos das Artes Visuais, selecionando obras de cunho social que pudessem dialogar com a realidade da comunidade. Escolhi a imagem da pintura “Operários”, da artista Tarsila do Amaral, como primeira imagem a ser debatida, estudada e analisada, de modo a estimular relações, questionamentos e reflexões. Rita Trevisan (2018), ao escrever sobre as dimensões do conhecimento do ensino a arte, ressalta a parte crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[A BNCC] contempla o estudo e a pesquisa de diversas experiências e manifestações artísticas, de modo a permitir a articulação e a formação de um pensamento próprio acerca de aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais relacionados a elas (Trevisan, 2018).

Com o intuito de instigar uma reflexão crítica, apresentei a imagem aos alunos e alunas, pois ela representa a classe trabalhadora durante o processo de industrialização de São Paulo, no início do século XX. Tarsila pintou dezenas de rostos de operários de diferentes origens étnicas e sociais, homens e mulheres, negros, brancos, imigrantes, todos alinhados diante de fábricas e chaminés ao fundo. Perguntei aos alunos e alunas com o que seus pais trabalhavam e se se identificavam com a imagem, alguns responderam que sim, outros que não. Para o início das práticas de Dança na escola, utilizar uma imagem como ponto de partida se mostrou potente, é interessante ressaltar que ao começar uma nova escola, utilizo da estratégia das Artes Visuais pois foi minha primeira formação, sendo um lugar confortável para mim enquanto professor e em seguida abre oportunidades para iniciação em Dança.

A articulação das duas linguagens, Artes Visuais e Dança favoreceu uma conexão com a comunidade, marcada pela diversidade, e com o potencial micropolítico que a obra de Tarsila do Amaral representa. Ao apresentar a imagem da pintura, propus que fizéssemos um círculo em pé para um breve alongamento. Logo de início surgiram estranhamentos, principalmente entre os meninos, que costumam resistir às práticas de Dança. Foi possível ouvir comentários como: “Pra que dançar agora?”, “Dança é coisa de menina”, “Agora é educação física ou artes?”, “Faço esse tipo de alongamento na minha aula de capoeira.” Mesmo com essas resistências, mantive o diálogo e expliquei que faríamos uma prática de Dança coletiva e que seria uma pesquisa em que iríamos investigar novas maneiras de dançar juntos. É interessante frisar a maneira como os alunos e alunas entendiam sobre Dança e o que me respondiam nesse espaço.

Da obra visual para o corpo em movimento (exercícios de improvisação)

Após o alongamento, pedi que os alunos e alunas caminhassem pela sala, explorando a ideia de espaço, tempo e peso, elementos da linguagem da Dança destacados na BNCC, na seção *“Arte no Ensino Fundamental (Anos Finais: unidades*

temáticas, objetos de conhecimento e habilidades)”, que propõe “explorar e reconhecer elementos constitutivos da Dança, bem como experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado” (Brasil, 2018). A atividade começou como práticas corporais. Propus, então, que os alunos e alunas pensassem nas profissões das pessoas com quem conviviam, fazendo uma alusão à obra “Operários”, de Tarsila do Amaral. Experimentamos, na sala de aula, possibilidades, surgiu o sentimento do cansaço e de pensar o cansaço. Como andar cansado? Como correr cansado? Quais poses podemos criar com expressões abatidas?

Figura 1 - Exercícios de andar pelo espaço



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem apresenta os alunos e alunas em seus primeiros contatos com a noção de Dança para além da reprodução de coreografias ou de concepções previamente conhecidas sobre o que seria dançar. Nesse momento inicial, observaram-se estranhamentos ao ocupar o espaço, manifestações de vergonha e brincadeiras entre os estudantes. A partir dos exercícios de caminhar pelo espaço,

tendo como referência uma imagem da obra de Tarsila do Amaral, foi-se instaurando uma tensão no exercício, provocando novas percepções corporais e espaciais.

Cabe ressaltar que essa proposta constituiu um primeiro contato dos alunos e alunas com exercícios de deslocamento no espaço a partir de uma obra visual. Tratou-se de um experimento em práticas de Dança, com o objetivo de investigar novas possibilidades de criação e percepção do corpo em movimento. Esse momento funcionou como um mapeamento inicial, um exercício de caráter exploratório e experimental. Por essa razão, não foram realizados registros no portfólio, procedimento metodológico que será abordado e analisado posteriormente neste trabalho.

Trazer questões atuais como diversidade, trabalho e cansaço para o contexto escolar pode ser um ato pedagógico, uma resposta ao sistema capitalista e um caminho para ideias de descolonização. Acredito que a educação tenha um papel fundamental nesse sentido: despertar a consciência de classe nos alunos e alunas, fazê-los entender o lugar que ocupam no mundo, perceber as margens. Acreditar em uma educação antifascista, que abraça as minorias e que transforme a sala de aula em um espaço de diálogo e resistência. Gallo (2003), ao discutir as ideias de Deleuze e Guattari na coleção “Pensadores e a Educação”, escreve:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2003, p. 78).

É possível pensar essa “educação menor” em vários espaços escolares; às vezes, ela aparece nos detalhes. Brincar com o corpo, por exemplo, pode ser um gesto de rebeldia em ambientes onde predominam práticas pedagógicas doutrinadoras.

A prática corporal na escola, especialmente quando não temos um espaço apropriado para realizá-la, pode dialogar com essa perspectiva “menor”, principalmente ao se conectar com obras como “Operários”, que evocam rostos cansados e corpos civilizados, remetendo às primeiras práticas de corpo experimentadas em sala. Trazer essa temática para a escola é “nadar contra a corrente” de um sistema que forma alunos e alunas para a mão de obra barata, para servir ao capital. A Dança, a brincadeira e a Arte, nesse contexto, podem abrir os olhos

para outras leituras da sociedade. Rufino (2021), em “Vence Demanda”, traz reflexões que dialogam com a descolonização:

Tenho afirmado que a principal tarefa da educação em uma sociedade como a brasileira é inscrever a descolonização, e ressalto que essa tarefa demanda compromisso, rigor e ação cotidiana e continuada. Assim, ela se fará como uma explosão, provocando inconformidade dos submetidos ao encarceramento existencial plantado pela dominação (Rufino, 2021, p. 67).

Rufino (2021) dialoga diretamente com a obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, apresentada em sala de aula. A artista retrata, em sua pintura, as formas massificadas de diferentes sujeitos que compõem o chão de fábrica, revelando as engrenagens de um sistema excludente. Essa representação me faz refletir sobre as questões decoloniais e sobre a história que silenciou e apagou as culturas de povos submetidos por processos históricos de dominação. Nesse sentido, trazer essa temática para o contexto escolar vai além de um estudo histórico, é convidar para que os alunos e alunas reflitam sobre os lugares que ocupam na sociedade e a desenvolverem uma consciência crítica. Penso que assumir uma proposta pedagógica decolonial é assumir um compromisso com a sociedade, contra as formas de opressão e com uma educação transformadora.

Após os estudos de corpo a partir da imagem, apresentei aos alunos e alunas trabalhos de Dança que também fossem pelo caminho da perspectiva decolonial, como o exemplo da companhia *jovem de Paraopeba de Minas Gerais*³, que trouxe para a cena do *Festival de Dança de Joinville*⁴ a catástrofe de Brumadinho⁵, fazendo uma relação com a lama, corpo, água e tristeza. A companhia *Labdance*⁶ de Florianópolis criou em um dos seus vídeos no canal do *YouTube* um vídeo dança sobre os tempos pandêmicos. E claro, referências dos clássicos brasileiros, como *Grupo Corpo*⁷, *Companhia Deborah Colker*⁸ e *Grupo Cena 11*⁹.

³ Cia de Dança Mineira homenageia vítimas de Brumadinho e vence torneio internacional.

⁴ Evento que reúne anualmente diversos dançarinos de diferentes modalidades para participarem de competições, apresentações, workshops e cursos que acontecem diariamente ao longo de duas semanas.

⁵ O rompimento da barragem em Brumadinho em 25 de janeiro de 2019 foi o maior acidente de trabalho do Brasil em perda de vidas humanas e o segundo maior desastre industrial do século.

⁶ Profundo Mergulho - Lab Dance Studio - YouTube.

⁷ Grupo Corpo - Parabelo | 1997.

⁸ VeRo - Deborah Colker.

⁹ Ensaios do "Carta de amor ao inimigo".

Apresentar essas referências aos alunos e alunas contribuiu para ampliar o repertório cultural da turma e para provocar novas formas de perceber a Dança. Quando mostrei o trabalho da Companhia Jovem de Paraopeba e expliquei a história dolorosa por trás da criação, os alunos e alunas demonstraram interesse e empatia pela proposta artística. Já ao assistir às coreografias do Grupo Corpo e do Cena 11, surgiram alguns estranhamentos, alguns alunos e alunas perguntaram se aquilo realmente era Dança. Expliquei que sim: que aquelas obras eram o resultado de pesquisas de movimento entre bailarinos e coreógrafos, artistas reconhecidos nacional e internacionalmente, que dedicam suas vidas à arte e à experimentação cênica, por ora eles até entenderam, mas, penso que as provocações com arte contemporânea fazem que os alunos possam criar novos questionamentos.

Pois bem, após apresentar aos alunos e alunas a forma como compreendo a Dança, trazendo uma obra das artes visuais, práticas corporais e referências de Dança que considero importantes para a ampliação do repertório, iniciamos os registros da pesquisa. A partir desse momento, os alunos e alunas passaram a documentar as práticas realizadas em sala de aula por meio do portfólio.

O portfólio na confluência entre ensino, pesquisa e criação em Dança

Antes de iniciar a escrita sobre a escolha desse procedimento metodológico com os alunos e alunas, é importante destacar que o portfólio surgiu na pesquisa apenas em um momento posterior aos primeiros processos de criação com a Dança. A princípio, minha intenção enquanto professor-pesquisador era registrar nesse material os estudos de Laban (1978). No primeiro planejamento, ao pensar a pesquisa em sala de aula, surgiu a ideia de investigar como os princípios de Laban (1978) poderiam nos auxiliar a criar novas conexões com a Dança. Evidentemente, a pesquisa se transformou ao longo do percurso, e foi a partir da ideia de confluência, e da incorporação de procedimentos metodológicos que inicialmente não estavam previstos, que passei a flexibilizar o planejamento, permitindo que o processo se tornasse mais aberto.

A escolha do portfólio como procedimento metodológico está alinhada às ideias da pesquisa-ação propostas por Thiollent (1986), incentivando a participação ativa dos alunos e alunas nas investigações sobre a Dança em sala de aula. Por meio do portfólio, os estudantes registravam suas ideias, percepções e sensações em relação

às práticas vivenciadas, seja por meio de textos ou desenhos. Esse processo incluía reflexões sobre o que experimentaram, suas preferências em relação aos métodos utilizados, além de conexões com a linguagem da Dança e outras linguagens artísticas, como as Artes Visuais. O uso do portfólio revela-se interessante não apenas como forma de registro, mas também como instrumento de mapeamento e organização das práticas pedagógicas. Além disso, o momento dedicado ao preenchimento do portfólio era também um convite ao silêncio e à introspecção, permitindo aos alunos e alunas um espaço de pausa e elaboração das experiências vividas. As autoras Zamperetti e de Souza (2021) no artigo “O portfólio na docência em Artes Visuais: Possibilidades na avaliação de processos” escrevem sobre a função do portfólio nas práticas docentes:

A função do portfólio é facilitar a reconstrução do processo de aprendizado, que valoriza diferentes tipos de registro do aluno. Fazem parte do portfólio: anotações pessoais, desenhos, pinturas, fotos, textos, colagens de imagens e recortes variados, dúvidas, dificuldades, observações, progressos que tenha feito, escritos sobre assuntos variados ligados à disciplina, registros de visitas a exposições ou atividades culturais, avaliações sobre seu próprio trabalho e sobre a aula, e ainda anotações de colegas, professores e pais. Enfim, é um documento dinâmico, que reflete uma trajetória artística e estética. É de uso diário e proporciona não só a autonomia do aluno frente ao seu processo de aprender, como também possibilita uma intensa correlação de informações, conteúdos e conceitos (Zamperetti; de Souza, 2020, p. 169).

Dessa maneira, o portfólio entra como metodologia não apenas da pesquisa, mas como parte do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a avaliação na docência e no ensino da arte não surge como acúmulo de números, mas como um processo constante, diário e contínuo. A avaliação das práticas de Dança foi vista a partir desta perspectiva para além do engajamento dos alunos e alunas com as práticas, mas o que reverberava depois, na escrita, no desenho e nas ideias que eles apontavam no portfólio, as autoras trazem uma perspectiva interessante referente a avaliação deste material:

Dessa maneira, é necessário que a avaliação seja encarada como um processo investigativo no qual o professor, juntamente com seus alunos considera o que foi relevante e o que precisa ser recuperado na relação entre o ensino e a aprendizagem. Ao entender a avaliação como parte do processo de ensinar e não apenas averiguação do que foi aprendido, o professor torna-se cada vez mais apto a questionar os caminhos que percorre e a auxiliar seus alunos em suas dificuldades individuais e coletivas (Zamperetti; de Souza, 2020).

Criar um portfólio juntamente com os alunos e alunas foi uma experiência bastante interessante por diversos motivos. Havia um entusiasmo evidente em trabalhar com a materialidade, as colagens, o uso de tesoura, cola, papéis variados, além dos materiais de desenho e pintura. A própria criação da capa e das páginas internas despertava um envolvimento diferente, mais tátil e afetivo com o processo. Além disso, existia uma vontade genuína por parte dos alunos e alunas de escrever sobre as práticas realizadas. O portfólio se tornava um espaço de registro, memória e reflexão sobre o que vínhamos desenvolvendo ao longo das aulas.

Por receio de que os portfólios não voltassem para a escola caso fossem levados para casa, optei por mantê-los na sala de arte. Ainda assim, eles estavam sempre presentes. A cada encontro, os visitávamos novamente, lendo o que foi escrito nas aulas anteriores e lembrando o que havíamos feito.

Por um lado, esse processo gerava animação, era algo vivo. Por outro, às vezes causava certo estranhamento, justamente por ser diferente dos cadernos das demais disciplinas. Mas talvez esse estranhamento também revelasse algo importante: que a aula de Arte estava oferecendo outro tipo de experiência, uma forma distinta de aprender.

Figura 2 – Capas dos portfólios realizados pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Capas dos portfólios realizados pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Criação de um portfólio



Fonte: Arquivo pessoal.

O portfólio como um dispositivo de confluência entre ensino, pesquisa e criação em Dança, ultrapassou a função de registro para integrar o próprio processo pedagógico. Por meio dele, foi possível acompanhar as experiências corporais e reflexivas dos alunos e alunas, evidenciando que a aprendizagem em Dança se prolonga para além da prática, reverberando na escrita, no desenho e na memória.

O estranhamento diante desse procedimento revelou a potência da aula de Arte como espaço de experiência e experimentação, reafirmando o aluno(a) como sujeito ativo de seu percurso e a Dança como linguagem de produção de conhecimento.

Rudolf Laban e a Dança educativa: corpo e movimento

A Dança proposta por Laban, no início do século XX, foi uma referência para a Dança moderna e para quem pesquisa essa linguagem, trazendo as emoções

humanas para movimentos do corpo, assim como seus verbos e suas dinâmicas para criar estes movimentos, afirmando a ideia de “Dança educativa” (Laban, 1978).

Rudolf Laban, coreógrafo e dançarino, usou amplamente este termo quando divulgava seu trabalho na Inglaterra na primeira metade do século XX. Até hoje quando se quer dizer que uma aula de dança segue a linha de pesquisa de Laban, usa-se a nomenclatura “dança educativa”, termo provavelmente retirado de seu livro, publicado em 1948 (Marques, 2012 p. 149).

Trazer para a sala de aula os métodos de movimento propostos por Rudolf Laban podem ser importantes para ampliar repertório, pois permite compreender a Dança a partir de seus elementos fundamentais, espaço, tempo, peso e fluência, bem como dos verbos de ação que expressam diferentes dinâmicas corporais, como empurrar, deslizar, torcer, sacudir, entre outras possibilidades. Esses verbos propõem uma investigação do movimento em si, revelando suas qualidades, intenções e energias, e contribuindo para que o corpo se torne consciente e presente.

Laban criou um trabalho potente ao pensar a Dança criativa na escola, trazendo seus verbos para que pudéssemos criar um jogo de corpo dentro da sala de aula, como pular, correr, cair, soprar, são alguns verbos que podemos utilizar após andar pelo espaço.

Rudolf Laban estudou pintura, escultura, arquitetura e balé clássico. Foi um amante e estudioso das múltiplas e diversas manifestações do movimento. Inspirado nos princípios de harmonia formulados por Platão e Pitágoras, nos conceitos geométricos e na escala musical, Laban definiu e denominou o principal elemento da dança: o movimento (Almeida, 2016, p. 16).

Nas nossas aulas, apresentei um vídeo¹⁰ sobre os métodos de Rudolf Laban e utilizamos os verbos para experimentar as possibilidades de uma Dança que não fosse copiada e nem ensaiada na repetição, trazendo o “eu” de cada indivíduo para criarmos movimento. Laban acreditava que a Dança estava diretamente conectada ao nosso estado de espírito e que não há como separar o movimento do que estamos sentindo internamente: o movimento só existe a partir dos estímulos gerados de fora para dentro e de dentro para fora.

Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=dqvt-va1Emg>

vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento (Laban, 1978, p. 48).

Por isso, a Dança é tão importante na sala de aula: para que possamos escutar os adolescentes, tratar das questões que estão dentro deles e permitir que venham à tona, pensando nos nervos, na memória e nas impressões sensoriais. Laban, ao escrever sobre movimento, traz questões anatômicas para pensarmos nossas ações a fundo no que tange a atitudes humanas e como elas estão relacionadas com o modo como pensamos, com a memória e com o lugar que estamos inseridos (Laban, 1978).

Figura 5 - Alunos assistindo ao vídeo de introdução à Laban



Fonte: Arquivo pessoal.

É interessante ressaltar que na pesquisa com os alunos e alunas, não fomos a fundo nos estudos de Laban, o mesmo aconteceu com Klauss Vianna que falarei posteriormente, apenas vimos seus verbos, como estímulos de movimentos, e ideia

de espaço, peso e tempo e rapidamente a cinesfera¹¹ e por isso a proposta de apresentar diferentes coreógrafos tem o objetivo de ampliar a compreensão dos alunos e alunas sobre as múltiplas formas de se fazer Dança na escola. Como muitos deles só tinham contato com coreografias prontas nas redes sociais, achei importante mostrar que esses artistas são pesquisadores e construtores da história da Dança, desenvolvendo processos criativos.

Nesse sentido, estimular os alunos e alunas a trazerem seu próprio “eu” para as práticas se torna fundamental, pois permite perceber a Dança não apenas como uma única técnica, mas como uma forma de refletir sobre o mundo e o lugar onde estão inseridos. Entendo que essa perspectiva pode ser interessante no caminho pelo ensino decolonial, quando consideramos que as tendências de ensino estão voltadas cada vez mais a se orientar para o mercado de trabalho, deixando de lado a dimensão crítica e criativa do que envolve o ensino da arte e por esse caminho concordo com Gallo (1995, p. 48 *apud* Soler, 2019, p. 28):

(...) a educação (...) necessária para uma sociedade justa jamais será oferecida pelo sistema capitalista, pois uma educação fundada na liberdade, na justiça e na igualdade é completamente contrária as bases deste sistema, que são a dominação e exploração. Por esse motivo, o capitalismo nunca educará nem ao povo nem a ninguém, a não ser aquela camada da burguesia destinada ao gerenciamento da sociedade, que garantirá a estrutura de dominação (Gallo, 1995, p.48 *apud* Soler, 2019. p. 48).

As palavras de Gallo (1995, p. 48 *apud* Soler, 2019, p. 28) vão ao encontro do que penso sobre a educação, fazendo com que os alunos e alunas não esqueçam que são sujeitos de emoções e possuem individualidades, por isso devemos criar estímulos para além de uma educação bancária. Paulo Freire (2023) define esse conceito a partir dos educandos como receptores de comunicados:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los, Margem para serem

¹¹ Nas próprias palavras de Laban, “A cinesfera é a esfera ao redor do corpo cuja periferia pode ser alcançada pelos membros facilmente estendidos, sem pisar para longe do local que é o ponto de suporte quando de pé sobre uma perna, que chamaremos de ‘lugar’”. Laban complementa dizendo que somos capazes de alcançar e de traçar os limites dessa esfera imaginária com as extremidades de nosso corpo e afirma que, mesmo que haja uma locomoção ou deslocamento pelo espaço, nós carregamos essa esfera sempre conosco, como uma aura. (Laban, 2011, p.10 *apud* Barbosa, 2024, p. 389).

coleccionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação (Freire, 2023 p. 81).

Ao contrário disso, fazer uma escuta ativa, compartilhando ideias, costumes e sentimentos diferentes, tratando os educandos como sujeitos que possuem uma bagagem a ser concebida, e como educador, não aniquilar a autonomia do saber dos alunos e alunas. Na Dança, um conceito que vai ao encontro dessa ideia de Paulo Freire é definido por Marques (2012), quando escreve sobre Dança criativa no seu livro “Dançando na escola”:

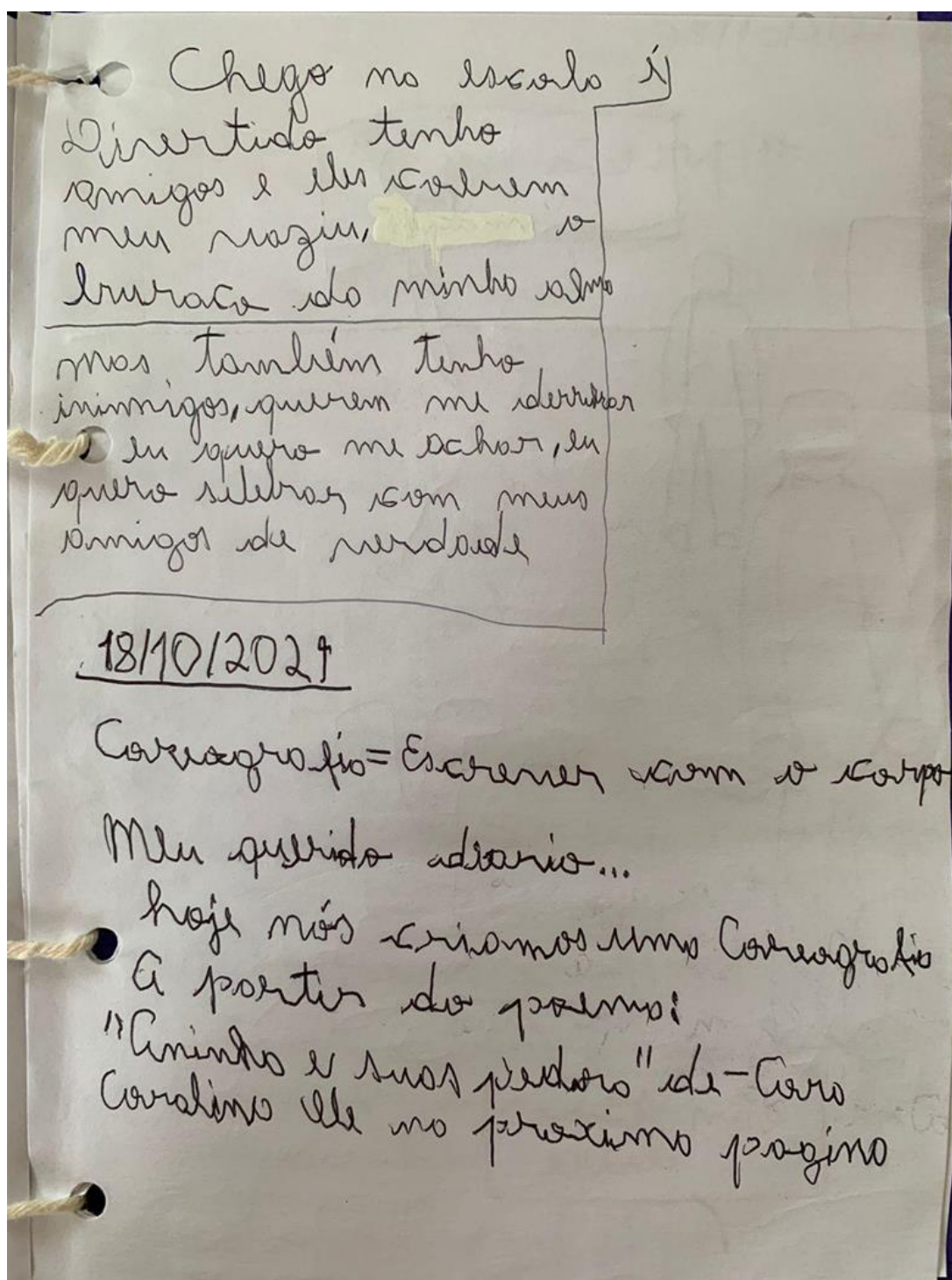
A dança criativa propõe que se parta do movimento espontâneo e expressivo dos alunos para, com eles, desenvolver um vocabulário pessoal e coletivo de movimentos significativos. Isso permite que todos possam dançar, cada um a seu modo, com consciência e prazer (Marques, 2012, p. 23).

Assim como os verbos de Laban como um lugar de ampliação de repertório à Dança criativa escrita por Isabel Marques (2012) surge nesse mesmo caminho, fazendo com que os alunos e alunas entendam sobre novas formas de pensar Dança. De certa forma, os objetivos das propostas metodológicas são sempre os mesmos, apresentar novas formas de se fazer e de se pensar Dança.

Coreografia (poema)

A confluência, enquanto estímulo para criar e incorporar novas ideias ao planejamento e ao percurso da pesquisa, possibilitou estabelecer uma parceria com a professora de Língua Portuguesa. Ao se deparar com a pesquisa em Dança desenvolvida na escola, ela demonstrou grande entusiasmo e decidiu integrar essa temática às suas próprias práticas pedagógicas, inspirada também pelo interesse dos alunos e alunas. Assim, reservou um momento em suas aulas para que os estudantes escrevessem poemas sobre a Dança, articulando sua proposta com o conteúdo que já vinha trabalhando em seus planejamentos.

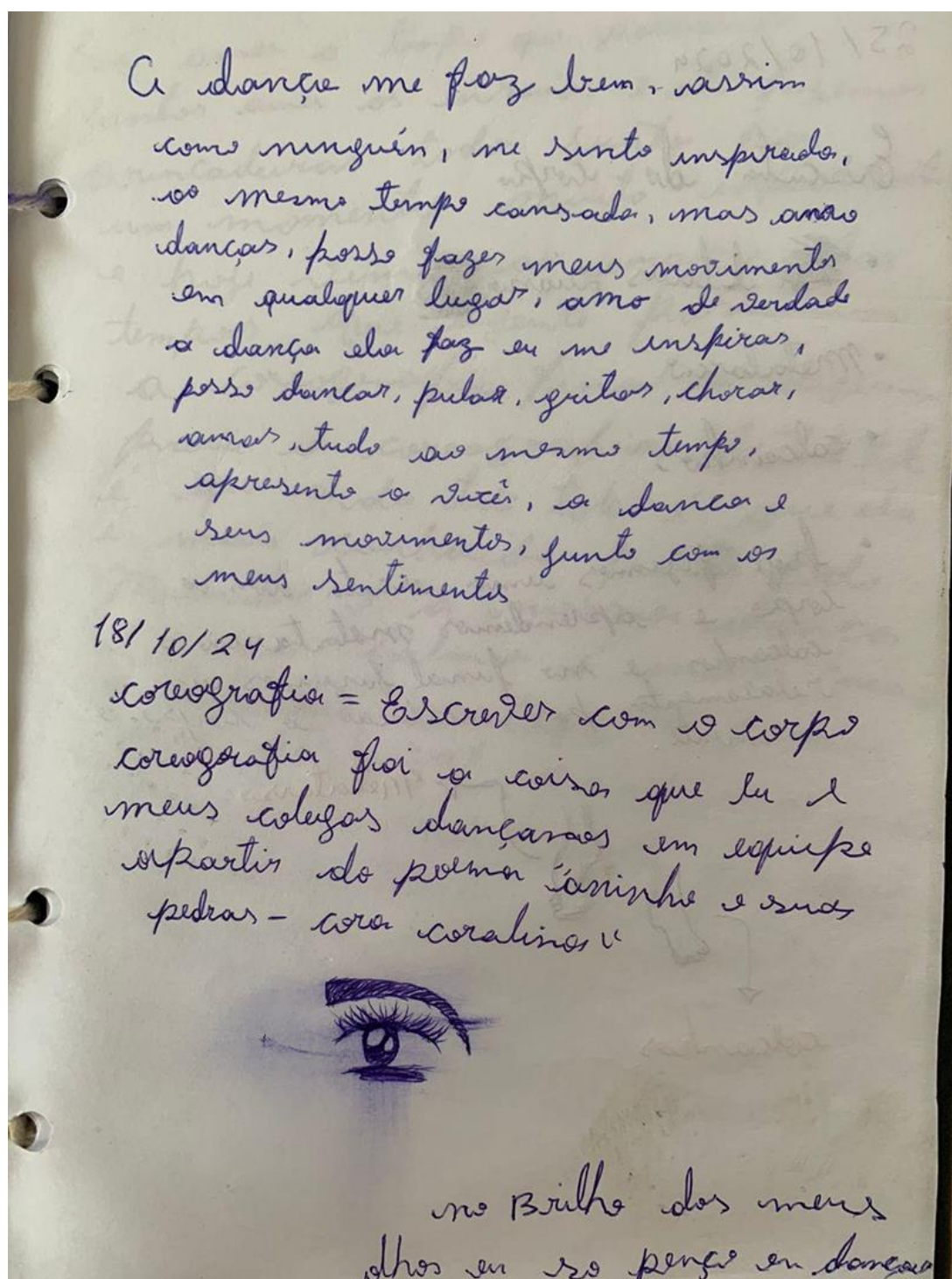
Figura 6 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹².

¹² Chego na escola é divertido, tenho amigos e eles preenchem meu vazio. O buraco da minha alma. Mas também tenho inimigos, querem me derrubar. Eu quero me achar, eu quero celebrar com meus amigos de verdade. 18/10/2024. Coreografia: Escrever com o corpo. Meu querido diário... Hoje nós criamos uma coreografia a partir do poema "Aninha e suas pedras" de Cora Coralina.

Figura 7 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹³.

¹³ A dança me faz bem, assim como ninguém, me sinto inspirada ao mesmo tempo cansada, mas amo dançar, posso fazer meus movimentos em qualquer lugar, amo de verdade a dança, ela faz eu me inspirar, posso dançar, pular, gritar, chorar, amar, tudo ao mesmo tempo, apresento a vocês a dança e seus movimentos, junto com meus sentimentos. 18/10/24. Coreografia: Escrever com o corpo. Coreografia foi uma coisa que eu fiz e eu e meus colegas dançamos em equipe a partir do poema "Aninha e suas pedras" de Cora Coralina. No brilho dos meus olhos só penso em dança.

O interessante foi que ao observar os alunos e alunas, e seu entusiasmo pela coreografia que havíamos começado desde o início do ano, fiz uma breve pesquisa sobre a palavra “coreografia” e encontrei o seguinte significado, de acordo com o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis*: a palavra "coreografia" tem origem no grego, no qual "koreos" significa dançar e "graphia" refere-se à escrita. Assim, a coreografia pode ser entendida como a arte de escrever danças, ou seja, a representação visual de movimentos corporais organizados de forma a contar uma história ou expressar emoções (Coreografia, 2026).

A partir disso, levei para a aula dois poemas muito potentes. Um deles de Cora Coralina intitulado “Aninha e suas pedras”:

“Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema. E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir. Esta fonte é para uso de todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede.”

E o outro de Mário Quintana, “O tempo”:

“A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa. Quando se vê, já são seis horas! Quando se vê, já é sexta-feira! Quando se vê, já é natal... Quando se vê, já terminou o ano... Quando se vê perdemos o amor da nossa vida. Quando se vê passaram 50 anos! Agora é tarde demais para ser reprovado... Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio. Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas... Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo... E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo. Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz. A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará”.

A proposta era dividir a turma em dois grandes grupos, depois que cada um lesse seu poema, os que tivessem poemas iguais iriam se unir em diferentes espaços para criar movimentos a partir dos poemas, sendo assim, um grupo ficou na sala de

Arte e o outro na sala de aula da turma. Foi uma prática muito interessante. Pude perceber os alunos e alunas criando movimentos sem a minha ajuda. Demorou para alavancar, dei o tempo necessário para que criassem suas composições coreográficas a partir dos poemas.

Figura 8 – Leitura em grupo dos poemas de Cora Coralina e Mário Quintana



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 8, fizemos uma prática de leitura, foi o primeiro contato dos alunos e alunas com o poema. Houve um estranhamento da prática, pois até então estávamos fazendo um trabalho prático de corpo, e falei que a leitura faria parte das práticas corporais que iremos desenvolver naquele dia. A leitura trouxe desconforto, mas que em seguida fez sentido para as práticas de movimento, surgindo a autonomia dos educandos perante os movimentos e de uma maneira diferente de pensarmos a palavra “coreografia.”

Figura 9 – Prática a partir do poema “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina



Fonte: Arquivo pessoal.

Destaco a importância dos exercícios de improvisação como os de Laban e das propostas a partir da obra de Tarsila do Amaral vistos no decorrer do ano. Podemos ver que, na Figura 9, os alunos e alunas começaram a criar imagens a partir dos poemas sem minha ajuda, com autonomia, utilizando o chão, os níveis de espaço, o corpo inclinado, ereto e as vezes no chão, que foram movimentos e exercícios que vimos durante as aulas e que sem eles seria impossível de criar uma coreografia baseada em um poema.

Nas Figuras 9 e 10, observa-se o primeiro grupo apresentando sua coreografia a partir do poema *Aninha e suas pedras*, de Cora Coralina. A apresentação ocorreu sem o uso de som, que é interessante, pois, sozinhos, eles entenderam que a Dança pode ser realizada sem o uso do som. Com os estudantes explorando o espaço e utilizando diferentes níveis, como se nota em alguns deles deitados no chão. Ressalto que parte desse grupo não participou das práticas de forma contínua. Alguns alunos e alunas estiveram presentes em poucas aulas de Dança ao longo do ano, seja por excesso de faltas na escola, seja pelo desinteresse em experimentar coreografias e outros métodos trabalhados coletivamente. Ainda assim, considero fundamental respeitar o tempo dos estudantes, permitindo que se engajem quando se sentirem

confortáveis. Nesse sentido, além da valorização da autonomia, foi significativo perceber o envolvimento de alunos que anteriormente não demonstravam interesse pelas práticas, mas que, naquele momento, atuavam de forma coletiva.

Figura 10 – Prática a partir do poema “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina



Fonte: Arquivo pessoal.

Já o segundo grupo, com o poema *O tempo* de Mário Quintana, representado nas Figuras 11 e 12, apresentou maior resistência ao criar movimentos a partir dos poemas, mas que em parte funcionou, utilizaram uma leitura do poema encontrada no *YouTube* e dançaram a partir dela, sem sair da zona de conforto em dançar sem o uso do som. Houve dificuldades em alcançar um consenso, o que resultou em uma ruptura interna e na divisão do grupo. Enquanto mediador da prática, optei por não intervir nem obrigar a parcela restante a apresentar seus movimentos.

Figura 11 – Prática a partir do poema “O tempo” de Mário Quintana



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12 – Prática a partir do poema “O tempo” de Mário Quintana



Fonte: Arquivo pessoal.

Aqui é possível observar os conceitos da pesquisa-ação quando Thiollent (1986) escreve sobre o espírito de comunidade, o que antes os alunos e alunas tinham vergonha de se submeterem a experimentar, agora já estava incorporado ao projeto de pesquisa, engajados em construir movimentos de novas maneiras, sejam com os

métodos que descobriram no decorrer do ano, sejam eles, movimentos que já reproduziam a partir de seus referenciais como formas e simbologias que também surgiram.

As práticas de Dança com os poemas foram extremamente enriquecedoras para a autonomia dos alunos e alunas, permitindo-lhes expressar-se sem a mediação direta do professor como coreógrafo. Neste contexto, os poemas atuaram como estímulos, possibilitando que os alunos e alunas criassem suas próprias movimentações. Essa abordagem dialoga com os princípios da Dança criativa, já mencionados anteriormente, e alinha-se à questão central da pesquisa: como utilizar a Dança para transformar a sala de aula, indo além das tendências das redes sociais? Observa-se que os alunos e alunas empregaram movimentos que transcenderam o repertório visual predominante em suas telas, conseguindo criar desenhos corporais expressivos e originais. Link de acesso às práticas com os poemas:

- Grupo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=liWgFu5HwvE>.
- Grupo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=PJuFsw7FQz8>
https://www.youtube.com/watch?v=QU_qFDukU4o.

Os metatarsos e calcâneos a partir de Klauss Vianna

Durante o período da pesquisa com os alunos e alunas, pude participar de uma oficina com a coreógrafa e pesquisadora Jussara Miller, que estuda e desenvolve práticas a partir das pesquisas de Klauss Vianna, aqui a confluência surge latente para as próximas pesquisas que viria a acontecer com os alunos e alunas. A oficina, voltada para bailarinos, coreógrafos e interessados em Dança, ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e nos possibilitou experimentar alguns dos vetores corporais investigados por Vianna ao longo de sua trajetória. Na prática proposta por Jussara, exploramos especialmente os metatarsos e os calcâneos, regiões do pé que, segundo ela, impulsionam a criação do movimento no corpo. Foi uma manhã muito potente, que me inspirou a levar essa vivência para a sala de aula com meus alunos e alunas.

Na aula seguinte, retomamos a introdução de nossa coreografia, que inicialmente havia sido criada com movimentos livres, mas agora passou a ser orientada pelo uso consciente dos metatarsos e calcâneos. Além de aproximar os alunos e alunas da pesquisa de Klauss Vianna e da prática de Jussara Miller, essa

abordagem nos permitiu refinar nosso processo criativo, pensando a Dança como uma estética do movimento sensível e investigativo. É interessante ressaltar o recuo para que pudéssemos avançar para outros lugares, trazer o método de metatarsos e calcâneos de Klauss Vianna e pensar nos pés para o movimento coreográfico que conecta o que Bispo (2023) escreve ao dialogar sobre o começo, meio e começo, ou seja, aquilo que não termina e é contínuo. O autor escreve sobre essa ideia:

O nosso movimento é o movimento da transfluência. Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui. A ordem pode ser qualquer uma (Bispo dos Santos, 2023 p. 49).

O movimento de confluir e transfluir, tal como refletido pelo autor ao pensar o compartilhamento de sua aldeia como uma forma de atuar em prol do coletivo, é o que me interessa para a sala de aula e para as práticas com a Dança. Nesse processo, busco propor métodos que permitam aos estudantes perceberem meu engajamento como professor, para que também possam se engajar. A partir desses caminhos, torna-se possível experimentar, avaliar e discernir o que é pertinente ou não nas práticas coletivas.

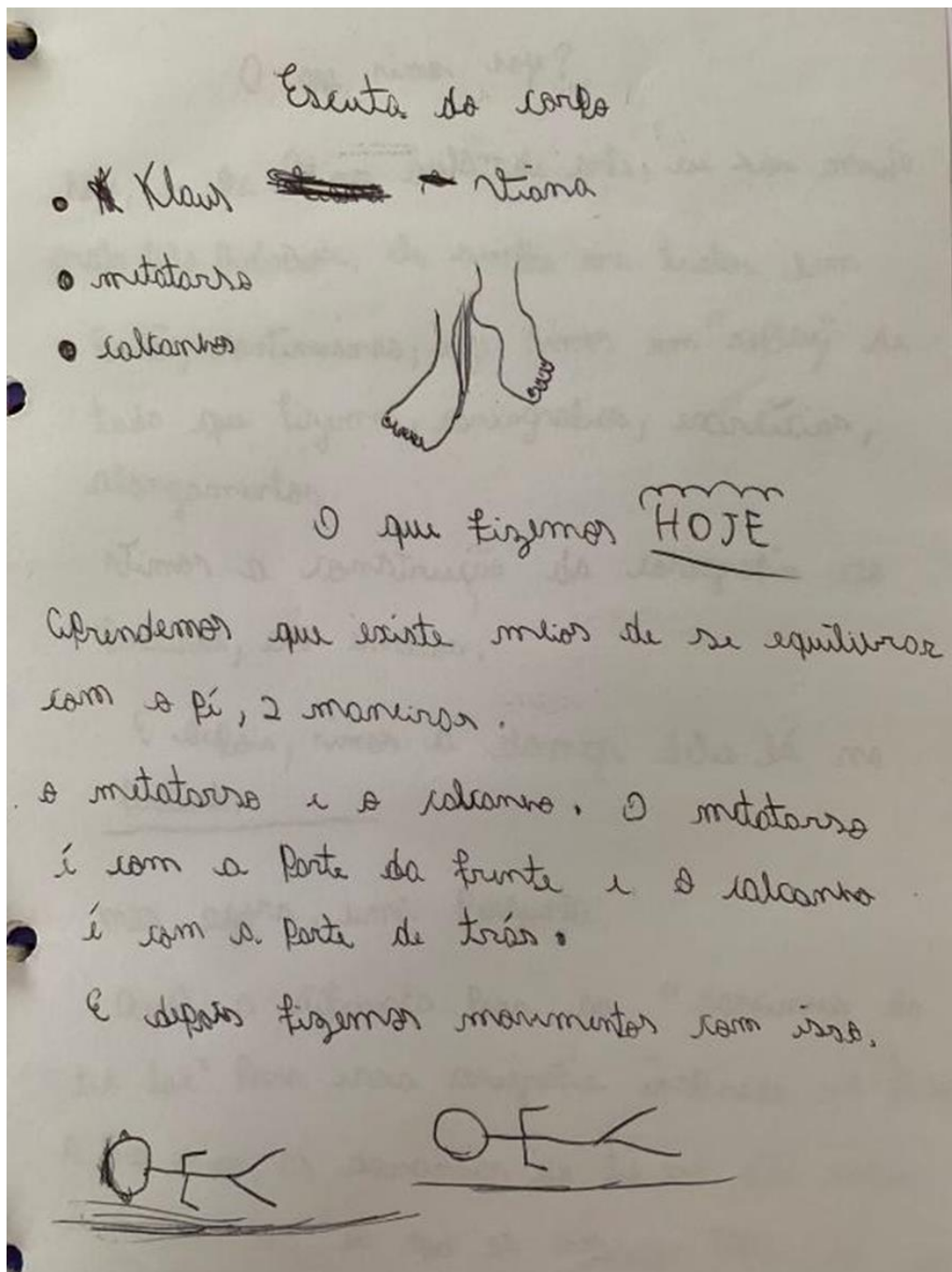
A oficina foi fundamental para que eu pudesse me colocar na posição de aprendiz, experimentar a Dança em meu próprio corpo e perceber melhor o que meus alunos e alunas precisam ouvir em uma prática de Dança. Saber escutar e ser escutado tornou-se fundamental. Essa experiência foi extremamente provocadora e transformadora, alterando significativamente a intenção da aula e da coreografia.

Figura 13 – Práticas a partir dos metatarsos e calcâneos (Método Klauss Vianna)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹⁴.

As práticas corporais a partir dos metatarsos e calcâneos foram muito bem recebidas pelos alunos e alunas, como podemos ver na Figura 14, além da teoria sobre as práticas que estávamos estudando, o aluno criou desenhos sobre a forma como estávamos brincando com os níveis de espaço a partir dos pés.

¹⁴ Aprendemos que existem meios de se equilibrar com o pé de duas maneiras: o metatarso e o calcâneo. Um é parte da frente e o outro a parte de trás. Depois fizemos movimentos com isso.

Exploramos, com ênfase, a forma como os pés encostam no chão e como os movimentos podem ser criados a partir desse contato. Klauss Vianna (2005) estudou sobre as musculaturas no cerne da anatomia e como esses mecanismos podem fazer nosso corpo se movimentar de diversas maneiras, mas também como o intelecto funciona a partir do momento em que “acordamos” determinadas articulações, acredito que nesse lugar há uma importância em trazer os estudos do autor para escola, em seu livro “A Dança”, Klauss Vianna (2005) escreve sobre essa ideia:

Ao acordar, ao sensibilizar uma dada articulação, adquirei mais um ponto de equilíbrio em meu corpo, e isso acaba agindo sobre todo o resto, inclusive sobre coisas que aparentemente nada têm que ver com músculos e articulações, como a ati-vida-de intelectual (Vianna, 2005 p. 68).

Nesse processo, percebi a pesquisa ganhando sentido: os alunos e alunas buscavam maneiras próprias de pisar, de ocupar o espaço, de dançar não a partir da repetição de passos, mas a partir de si mesmos. Ali, vi a Dança como arte emergir verdadeiramente em sala de aula, percebendo que os alunos e alunas, assim como eu como educador, estávamos engajados na aprendizagem, em diálogo com Paulo Freire que traz uma reflexão que convém com essa prática:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2023 p. 28).

Todos nós, como coletivo em sala de aula começamos a perceber no corpo esse processo de aprendizagem e na construção do que se estava sendo colocado, nesse caso a técnica Klauss Viana (2005) pelos vetores de movimento e pelos pés, como já dito, os metatarsos e calcâneos, explorando esse membro do corpo para dar sentido ao movimento.

A técnica Klauss Vianna propõe uma vivência da soma em estado exploratório, e não uma vivência do corpo mecânico que somente adquire e acumula habilidades. Vivenciamos, mais do que o corpo hábil, o corpo lábil, no sentido de transitório, instável e sempre em transformação, que permite ao artista cênico deixar viva e ativa a postura da investigação necessária ao processo criativo. A transformação que ocorre com base no enfoque somático é evidente e

acontece em vários planos, até no processo de criação artística em geral (Miller, 2012 p. 73).

Retomando nossa coreografia, fomos capazes de identificar onde os metatarsos e calcâneos estavam mais presentes e atuantes. Quando esses músculos fazem mais força? Em que momentos são mais acionados? A partir dessas perguntas, e da entrega e curiosidade dos alunos e alunas, alcançamos um estado de presença muito interessante. Miller (2012) ainda escreve que a técnica de Vianna não é um sistema fechado de exercícios, mas um processo pedagógico que valoriza a experiência e o percurso de cada indivíduo em sua relação com o movimento.

Foi possível, então, reestruturar a introdução da coreografia, agora a partir dos movimentos dos pés. O que antes era uma brecha com movimentos indefinidos, ganhou clareza e intencionalidade com os vetores propostos por Klauss Vianna (2005). Percebi que iniciar o trabalho de Dança na escola por meio de uma coreografia pode ser uma estratégia eficaz para que os alunos e alunas se soltem, superem a timidez, criem vínculos e um interesse comum. A partir daí, torna-se possível aprofundar o trabalho corporal, desenvolvendo uma técnica, uma estética e um método.

Coreografia copiada como impulso de criação

A coreografia que eu trouxe para experimentarmos começou com movimentos livres até um ponto escolhido pelos próprios alunos e alunas no espaço, que logo em seguida foi preenchido, através das práticas de Laban (1978) e Vianna (2005). Em seguida criamos movimentos quebrados, com referência no *Hip hop* e *Funk*, tais movimentados familiarizados a partir do *TikTok*. A coreografia terminava com movimentos leves e contínuos, e nesse sentido foi possível criar uma história a partir dos “Operários” e pensar na força do trabalho, no cansaço e na melancolia.

Nossas práticas iniciaram com “coreografias prontas” a partir das Danças Urbanas, especificamente o *Hip hop* e *Funk*. O interesse dos alunos e alunas por essas coreografias surgiam pois elas tinham muitas relações com as Danças vistas nas *trends*¹⁵ das redes sociais, ou seja, nós reproduzimos movimentos que já existiam, não necessariamente copiando das telas dos celulares, mas copiando de um

¹⁵ Trends/Tendências são padrões emergentes que refletem o comportamento e as preferências dos usuários nas mídias sociais.

professor que trouxe os movimentos para a prática, nesse sentido a Dança surgiu numa perspectiva de fora pra dentro e não de dentro pra fora, como traz Laban (1978) na Dança educativa. Porém, como criar uma narrativa que não seja voltada para só reproduzir movimentos? Como pensar em contar histórias a partir de um repertório que os alunos e alunas já possuem em suas bagagens? Há necessidade de trazer uma técnica para pensar Dança na escola?

Acredito que o referencial teórico na Dança serve como qualquer outra área do conhecimento. Por isso a importância de trazer alguns dos estudos de Laban (1978) e Vianna (2005) para as aulas.

Não se trata de negar que essa ou qualquer técnica somática vá facilitar (e muito) o desempenho de movimento do bailarino, mas de afirmar que ela consiste em uma técnica de dança que inclui o indivíduo e aborda a dança de maneira mais aberta, culminando, assim, numa técnica de dança com enfoque somático que disponibiliza o corpo para a cena contemporânea em seus diversos caminhos atravessados (Miller, 2012 p. 29).

Jussara Miller (2012) é coreógrafa e educadora somática, tem como referência os estudos de Klauss Vianna e seu filho Rainer Vianna, tendo um currículo potente sobre Dança participando de muitos eventos nacionais. Ao escrever sobre educação somática em seu livro “Qual é o corpo que dança?” Miller (2012), faz-nos refletir sobre esse conhecimento na escola a partir do corpo como soma, nesse sentido o corpo já está em processo no trabalho de construção de um *corpo integrado e disponível*, partindo desse princípio Miller escreve: “a dança e a educação somática se apresentam em estado de fusão e entrecruzamento, o que proporciona uma articulação de aprendizagem holística” (Miller, 2012 p. 69).

Miller (2012) defende nesse sentido a aprendizagem holística na maneira de captar o todo, e a educação somática e a Dança defendida como o corpo presente, vivo nesse espaço que é atravessado por diversos fatores, principalmente na escola, tudo pode ser motivo para criação com Dança na soma, podendo intervir, somar ou pelo contrário, desmotivar a partir de algum sentimento, alguma ação, gesto ou problemas do cotidiano.

Há uma urgência em debater a Dança enquanto Arte na escola. Tereza Rocha (2016) escreve sobre intérpretes de Dança e artistas da cena, mas a trago para fazer uma relação com os alunos e alunas que dançam na escola:

Se lhes ensinarmos a fazer passos e não a escolher, provavelmente estamos roubando-lhes correlativamente, por mais contraditório que possa parecer, a possibilidade de dançar. Até que ponto estamos dispostos a admitir o artista-em-formação como um agente autônomo e responsável que escolhe e decide? Este ponto será o limite vivido futuramente pelo intérprete na assunção autônoma e criativa de sua responsabilidade em decidir kinesteticamente quando dança (Rocha, 2016 p. 52).

Acredito que a coreografia inicialmente proposta por mim para que os alunos e alunas copiassem parte do pressuposto do termo “roubo” que Tereza Rocha (2016) escreve. Porém, há um outro ponto que podemos pensar a partir da coreografia copiada, que seja o da cópia como um primeiro estímulo para que possam criar seus próprios caminhos no decorrer das práticas e esse era o principal objetivo, como já havia escrito anteriormente.

Um outro ponto a se pensar é a narrativa que os alunos e alunas trazem para a escola. O professor não deve cair nas armadilhas de ego, e a partir de seu narcisismo estético fixar apenas suas ideias como as certas. Aqui existe um potencial para se pensar no “eu” dos alunos e alunas que está sendo inserido nestas práticas, reforçando o interesse deles em desmistificar a ideia de “Dança criativa” proposta por Laban (1978).

O processo histórico tanto da dança quanto da educação das últimas décadas/ séculos já pode ser visto, analisado e desconstruído a partir de uma perspectiva mais crítica. Será que ainda precisamos de tantos termos diferenciados, e ao mesmo tempo semelhantes, para nos referirmos à dança em contexto educacional dirigida a crianças e jovens? Porque, afinal de contas, não serão todas as danças realmente educativas se forem ensinadas de tal modo que os alunos possam compreender, sentir, verbalizar, contextualizar e apreciar aquilo que estão fazendo? Será que não poderíamos dizer que estamos simplesmente ensinando “dança” nas escolas? (Marques, 2012 p. 149).

Concordo com Isabel Marques ao questionar qual Dança estamos ensinando na escola, e que a Dança pela Dança já traz consigo as habilidades que assegurem o que se refere a Dança na escola a partir da BNCC por exemplo:

A dança na escola deve possibilitar aos estudantes a experiência com diferentes práticas corporais de movimento expressivo e criativo, desenvolvendo a percepção, a sensibilidade e a reflexão crítica sobre o corpo em movimento e suas múltiplas expressões culturais (Brasil, 2018, p. 188).

Além disso, uma das habilidades que assegurem a importância do trabalho com Dança na sala de aula é a de explorar, reconhecer e identificar elementos constitutivos da Dança (movimentos, gestos, tempo, espaço, energia).

Apesar de termos documentos que asseguram as práticas corporais em sala de aula, estamos sempre tentando defender a presença da Dança e do Teatro na escola. Diferentemente das Artes Visuais, que oferecem possibilidades concretas de trabalho com materialidades como pintura, escultura e desenho, a Dança e o Teatro ainda ocupam um campo de resiliência, no sentido de precisarem constantemente se afirmar como linguagens legítimas dentro da disciplina de Arte.

Insistir nos métodos de Rudolf Laban (1978) e Klauss Vianna (2005) pode soar clichê para quem pesquisa Dança na escola, mas acredito que na atualidade, insistir nesses métodos é voltar para o passado para podermos alavancar um estudo sobre Dança na escola na atualidade, penso que esses dois pesquisadores ainda contribuem e muito para o ensino da Dança na escola, na medida que trazem metodologias e um pensamento sobre o espaçamento, corpo coletivo e ensino.

O palco como parte dos processos metodológicos (e não como produto final)

Figura 15 – Apresentação da coreografia “Processo” no Festival Dança Catarina



Fonte: Arquivo pessoal.

Antes de começar o capítulo sobre a coreografia no festival de Dança, criarei esse espaço para que o leitor assista ao vídeo dos alunos e alunas no festival com

uma coreografia que carrega diversos métodos de Dança desenvolvidos no decorrer do ano¹⁶.

Nos últimos dias de pesquisa com Dança na escola, os alunos e alunas puderam participar do Festival Escolar Dança Catarina, promovido pela FESPORTE. Trata-se do maior evento de Dança escolar do Brasil, com mais de 20 anos de existência. Seu principal objetivo é fomentar a Dança no ambiente escolar e contribuir para a educação integral de crianças e adolescentes na construção da cidadania.

O festival acontece em diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Cada escola inscreve seus alunos em categorias diversas, com ampla participação de estudantes do ensino fundamental e médio. Esses alunos e alunas são divididos em categorias que competem entre si, sendo avaliados por uma banca de jurados que analisa critérios como figurino, movimento, expressão, entre outros.

O interesse em inscrever os alunos e alunas em um Festival de Dança partiu do entendimento de que a vivência de elementos como plateia, coxia, iluminação, avaliação por jurados e a convivência com outros grupos participantes contribuiu de forma significativa para a formação do sujeito. Ao experimentar a Dança em um contexto distinto daquele do cotidiano escolar, acredito que os estudantes ampliaram sua compreensão sobre o fazer artístico, desenvolvendo autonomia, responsabilidade, escuta, convivência e a capacidade de lidar com a exposição pública do próprio corpo e de suas criações.

Tratou-se de um festival voltado especificamente ao público escolar, organizado para alunos e alunas, o que favoreceu um ambiente de maior acolhimento. Mesmo diante do nervosismo e da ansiedade próprios da apresentação, os participantes reconheceram-se em um coletivo composto por outros jovens que também vivenciaram a Dança no contexto da escola. Essa identificação contribuiu para que a experiência se tornasse mais confortável, significativa e formativa, fortalecendo processos de construção da identidade, da confiança e do pertencimento.

Com os estudos coreográficos desenvolvidos com o 6º ano, a partir de Laban, Vianna e a coreografia copiada, levamos o trabalho coreográfico intitulado “Processo”. Tratava-se de um trabalho que ressalta processos em aberto, construções

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=xzVDXcBadFQ&list=RDxzVDXcBadFQ&start_radio=1

coreográficas em constante transformação, Danças que não se encerram sendo apresentadas em um Festival.

Insisto que mais importante que o desfecho do processo, é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do processo (Vianna, 2005, p. 69).

Essa lógica que Klauss Vianna (2005) cita em seu livro *A Dança* está diretamente ligada à minha concepção como professor de Arte e de Dança. Claro, desenvolvemos uma coreografia com início, meio e fim, mas que escapava da lógica convencional utilizada por muitos coreógrafos no festival. Não me cabe julgar os trabalhos apresentados, pois há inúmeros motivos que levam os professores a criar certas propostas, seja para encantar os pais ao verem seus filhos dançando um musical da Disney, seja para valorizar a Dança como entretenimento ou como prática que proporciona saúde, lazer e bem-estar.

Acredito que dançar na aula de Arte não deva partir do pressuposto da competição ou da formação de artistas profissionais. Assim como o professor de Educação Física também não deveria ter como finalidade exclusiva a formação de atletas. Talvez a ideia de apresentar o mundo e suas linguagens seja mais interessante para as práticas corporais do que a busca por números e resultados.

A Dança pode partir das emoções. E, no caso da coreografia em grupo, que criamos juntos, foi possível observar o prazer de dançar coletivamente, para além da técnica e da competição. Concordo com Strazzacappa (2001) quando ela aponta a possibilidade de uma Dança que parte das emoções e do corpo afetado, gerando experiências de compartilhamento sensível.

Entendo que o caráter competitivo do festival esteja relacionado ao seu vínculo com uma instituição esportiva, o que também impõe desafios logísticos, como os deslocamentos dos estudantes. É compreensível que, para viabilizar o evento em todo o território catarinense, ele precise ocorrer em várias cidades e seguir uma estrutura organizada. Ainda assim, é um projeto extremamente interessante e se torna especial justamente por ser escolar, possibilitando que muitos alunos e alunas tenham sua primeira experiência em um festival.

Contudo, por que não pensar em festivais de Dança escolar que também ofereçam espetáculos, oficinas e momentos de interação entre os participantes? Por

que não pensar a Dança como linguagem artística, e não apenas como prática avaliada por jurados?

Está em jogo na sala de dança o que o professor (e a professora, sempre) entende que a dança seja e ainda o que ela acredita que deva ser. Se ele entende a dança como uma certeza, ou uma dúvida e se ele, por exemplo, trabalha o movimento a partir da lógica do controle do vir-a-ser da dança ou a partir da experimentação e, portanto, do manejo, de seu devir. Em pauta, o futuro da dança ali praticado, do que ele inclui e exclui. Pratica-se na aula – em qualquer aula – um pensamento de dança. Sempre (Rocha, 2016 p 30).

Alunos e alunas que nunca haviam pisado em um palco, com plateia e jurados lhes observando, puderam sentir o arrepio e o nervosismo de um artista cênico. A minha ideia enquanto professor de Arte não é formar artistas, mas apresentar as possibilidades existentes a partir dessa linguagem. Saímos do festival com satisfação e gostinho de voltar a dançar logo.

O festival reverberou durante um tempo, os alunos e alunas contavam para os outros colegas da participação que tiveram com entusiasmo “*Ontem nós dançamos nossa Dança no festival, foi demais*” ou “*Fiquei muito nervoso antes de entrar em cena, mas cada minuto valeu a pena*” e “*eu mal conseguia ver quem estava na plateia*” para outros colegas que desistiram de última hora eles afirmavam “*ontem era pra tu ter ido também, a gente pegou um ônibus e fomos até o festival e passamos o dia todo lá, ganhamos um lanche, dançamos nossa coreografia e depois assistimos as Danças das outras escolas*”. Perguntas como “*Quando vamos participar de novo professor?*” ou “*Ano que vem você vai estar aqui na escola pra gente participar do festival de novo né?*” Eu respondia com a incerteza que não sabia.

Na última aula com a pesquisa em Dança, mostrei para a turma o vídeo da coreografia no palco do festival. Questionei para eles “*Qual a diferença das nossas aulas de Dança para o que eles entendiam sobre Dança antes de começarmos a pesquisa?*” “*Qual a diferença da coreografia que criamos para as trends das redes sociais?*” As respostas a essas perguntas mostrarei posteriormente com as imagens dos portfólios.

Acredito que os alunos e alunas tenham sido tocados e transformados por uma prática e uma participação em um novo lugar, o desconforto com empenho de estar no Festival de Dança por uma causa coletiva fez com que os alunos e alunas fossem atravessados pela experiência, e isso não foi determinado por mim, mas sim pelos

próprios educandos que quando me veem insistem em lembrar sobre as práticas de Dança e sua participação no festival. Certo dia, encontrei no mercado uma aluna que havia participado do festival e das práticas de Dança no ano anterior. Vale destacar que já não estava mais atuando na escola. Ao me ver de longe, ela gritou: *‘Professor!’*. Fui pego de surpresa e levei um susto, mas logo ela se aproximou, abraçou-me e perguntou: *‘Quando você vai dar aula pra gente de novo?’*. Respondi que não sabia quando isso aconteceria e, em seguida, perguntei como estavam as aulas na escola. Ela me respondeu: *‘Estão legais, mas nós queríamos dançar e ir ao festival de novo’*. Sorri.

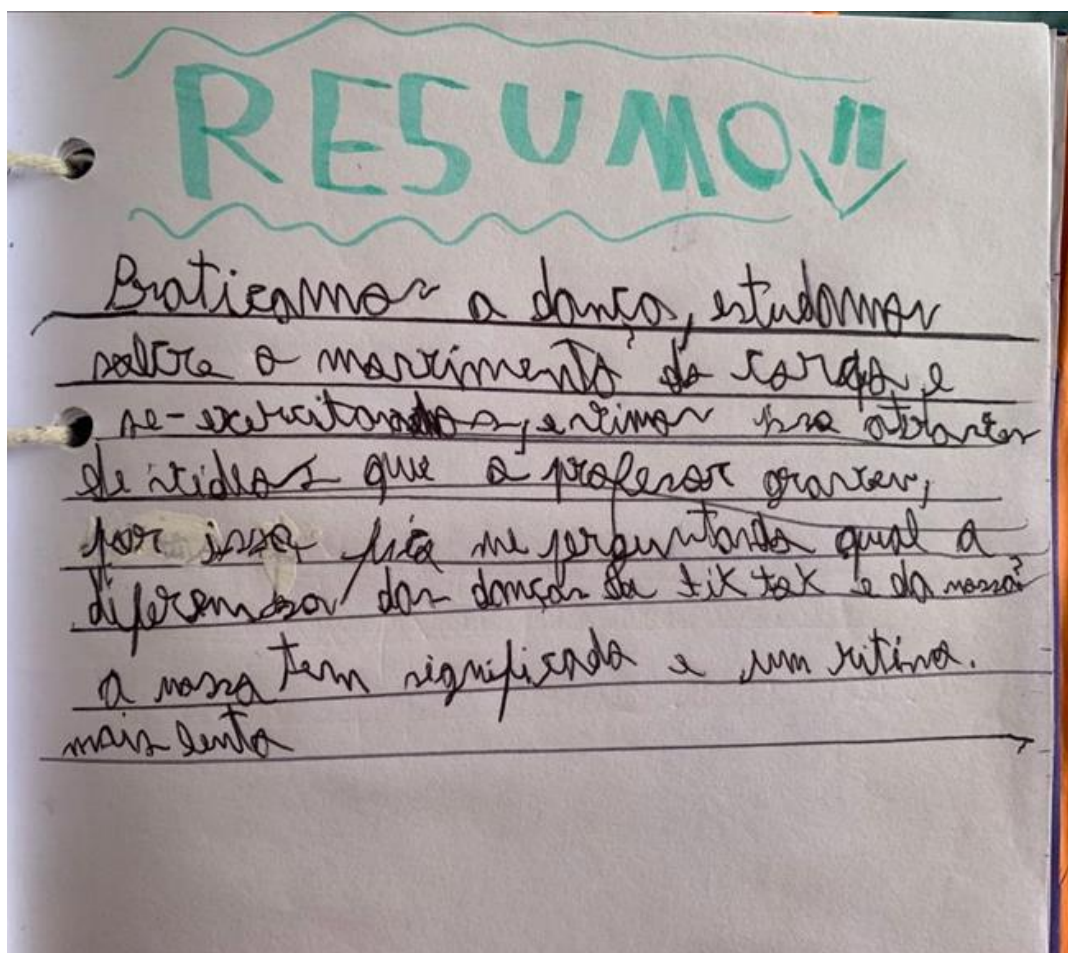
Esse episódio me fez refletir sobre a noção de experiência discutida por Larrosa (2017), que escapa ao controle do sujeito. De fato, não há controle algum: justamente pela ausência dele é que somos capazes de ser atravessados pela experiência.

Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (Larrosa, 2017, p. 13).

Será que os alunos e alunas foram tocados pela experiência que Jorge Larrosa (2017) afirma, essa que tem a ver com o sentido, o corpo e as sensações, uma experiência do porvir, do que não se pode didatizar e nem produzir? Essa que simplesmente acontece ou não acontece?

No portfólio os alunos e alunas escreveram suas respostas a partir das indagações e alguns relatos interessantes que fazem com que a pesquisa com Dança faça sentido na escola: *“Praticamos a Dança, estudamos sobre o movimento do corpo se exercitando, vimos através de vídeos que o professor gravou. Por isso fico me perguntando qual a diferença da Dança do TikTok e da nossa? A nossa tem significado e um ritmo mais lento.”*

Figura 16 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹⁷.

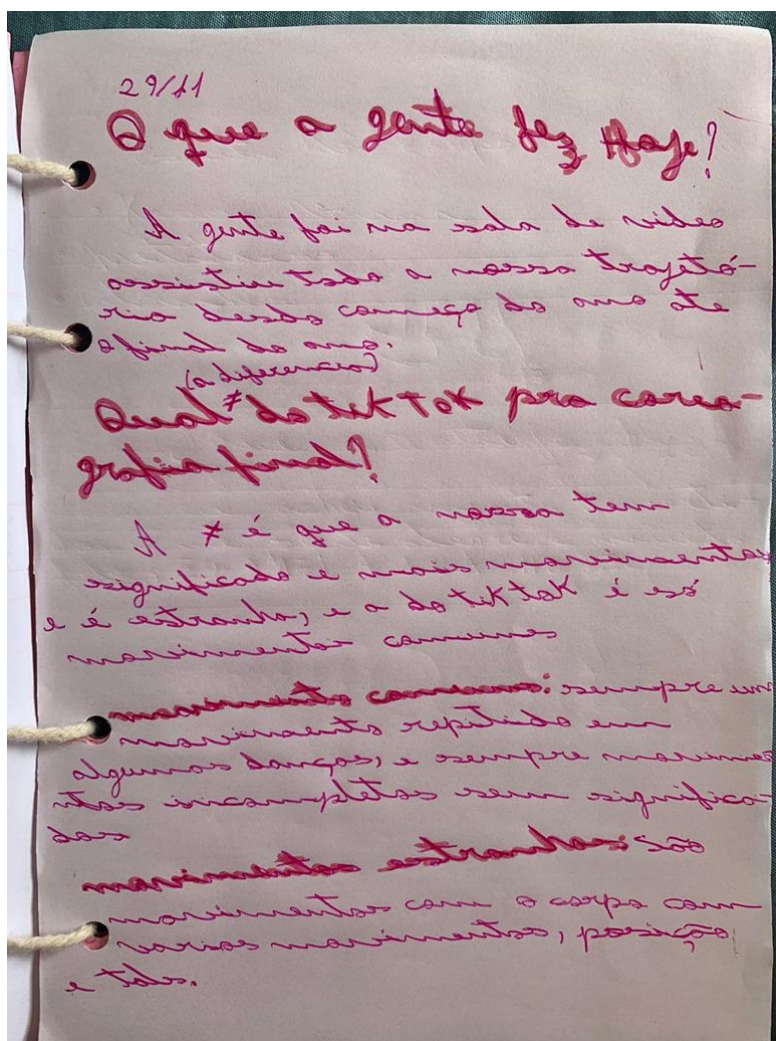
Na Figura 16, pude encontrar respostas para as minhas indagações sobre a relação entre a Dança na escola e a Dança nas redes sociais. O trabalho contínuo, desenvolvido desde o início do ano, provocou os alunos e alunas a compreenderem a Dança como uma área de conhecimento, dotada de diferentes métodos e possibilidades de estudo, tão complexa e profunda quanto outras disciplinas. Assim, fomos além da visão da Dança restrita ao entretenimento, às comemorações escolares ou à efemeridade das redes sociais.

Fazer com que os alunos e alunas percebessem essa dimensão ampliada da Dança tornou-se um aspecto essencial da pesquisa, e acredito que o objetivo foi alcançado: reconhecer a Dança como linguagem da Arte. Contudo, esse

¹⁷ Praticamos a dança, estudamos sobre o movimento do corpo e exercitamos, vimos através de vídeos que o professor gravou. Por isso fico me perguntando qual a diferença da dança do TikTok e da nossa? A nossa tem significado e um ritmo mais lento.

reconhecimento não implicou negar ou anular seus gostos pessoais, tampouco desconsiderar o modo como as redes sociais e as *trends* atravessam suas experiências. Pelo contrário, compreendi que o desafio está em nos apropriarmos desse repertório cultural para, a partir dele, apresentar o que para eles é algo novo aquilo que provoca, amplia e transforma o olhar dos estudantes. Nesse processo, o mais importante é pensar junto, elaborar estratégias de conhecimento em diálogo, e, sobretudo, fazer pensar.

Figura 17 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹⁸.

Ao distinguir entre “movimentos comuns” e “movimentos estranhos”, o aluno revela uma sensibilidade diante do gesto artístico. Ele entende os “movimentos comuns” como aqueles que se repetem e se tornam esvaziados de significado, enquanto os “estranhos”, produzidos nas experiências em sala são percebidos como múltiplos, corporais e inventivos. O “estranho”, nesse contexto, não surge como algo negativo, mas como um espaço de descoberta e de criação. Essa percepção aproxima-se da noção de Dança criativa, no qual o corpo é visto como campo de

¹⁸ O que a gente fez hoje? A gente foi na sala de vídeo assistir toda a nossa trajetória desde o começo do ano até o final do ano. Qual a diferença do TikTok para a nossa coreografia? A diferença é que a nossa tem significado e mais movimentos e é estranha, e a do tik tok é só movimentos comuns. Movimentos comuns: sempre um movimento repetido em algumas danças, sempre movimentos incompletos sem significados. Movimentos estranhos: São movimentos com o corpo, várias posições e tais.

pesquisa, capaz de traduzir emoções, relações e modos singulares de estar no mundo.

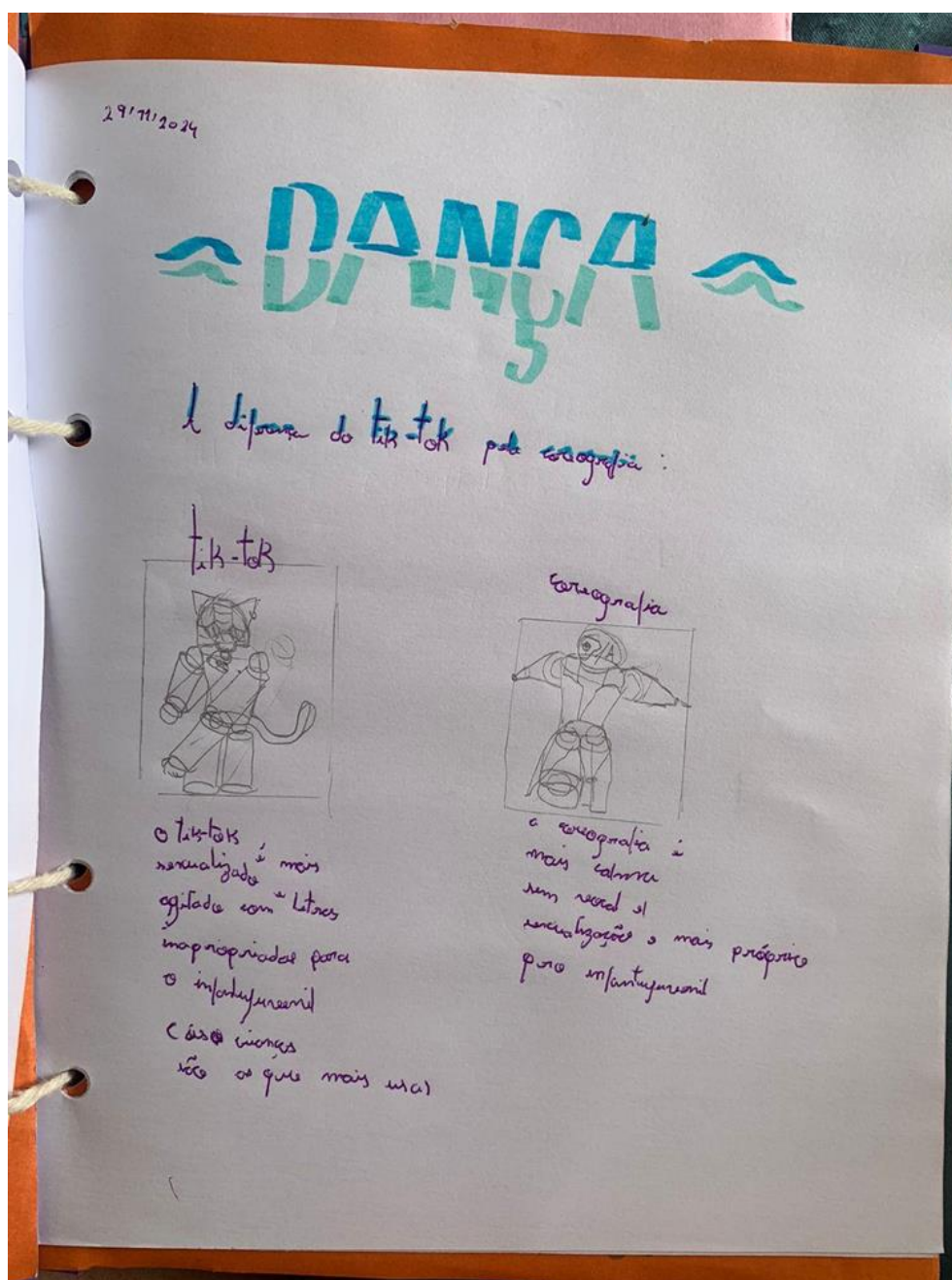
Figura 18 – Alunos assistindo ao vídeo da coreografia filmada em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal.

O registro em vídeos e imagens mostrou um método interessante para acompanhar a trajetória do trabalho, iniciado no começo do ano e que, ao final do período letivo, já apresentava outra forma e outro significado. A confluência construída coletivamente, ao desenvolvermos estratégias que, por vezes, escapavam do planejamento docente, revelou-se significativa graças ao empenho e à vontade dos alunos e alunas em dar continuidade à pesquisa. Para mim, enquanto professor-pesquisador, esse processo que no início representava uma grande incógnita quanto às práticas de Dança, transformou-se em algo que ultrapassa métodos, estratégias e procedimentos, abrangendo também a dimensão da afetividade. Nos últimos encontros, embora marcados pela tristeza do encerramento do ano letivo, estávamos satisfeitos com tudo o que havíamos construído até então. Esses relatos evidenciam o engajamento dos estudantes, que acompanharam de forma consistente todo o percurso desenvolvido.

Figura 19 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal¹⁹.

A partir dessa observação, percebe-se que o aluno(a) começa a deslocar seu olhar sobre a Dança, passando do consumo imediato e efêmero das *trends* para uma experiência mais reflexiva e processual. Esse movimento é resultado do trabalho desenvolvido em sala, inspirado nas ideias de Rudolf Laban, nos metatarsos

¹⁹ O TikTok é mais sexualizada, mais agitada e inapropriada para o infantojuvenil (as crianças são as que mais usam). A coreografia é mais calma, sem vocal e sexualização e mais próprio para o infantojuvenil.

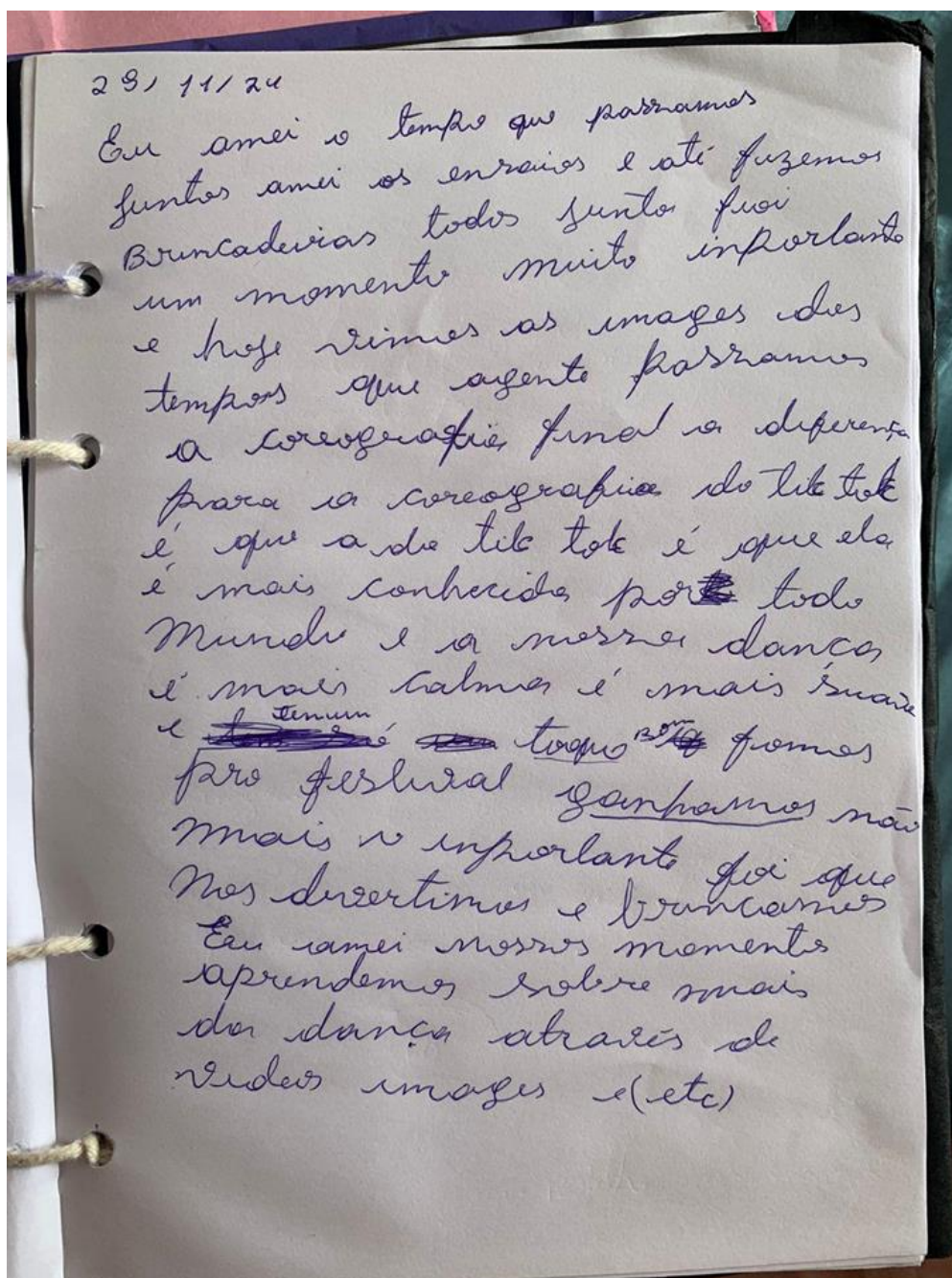
propostos por Klauss Vianna, na coreografia poema e as formas como percebemos a Dança no decorrer do ano, valorizando a consciência corporal, o movimento intencional e o estudo das qualidades do gesto. Nesse sentido, a fala do(a) aluno(a) expressa um aprendizado que ultrapassa a técnica, é um aprendizado de sensibilidade. Ele não nega o espaço das redes sociais, mas começa a entender que a Dança, enquanto linguagem da Arte, pode ser um campo de pesquisa, de expressão e de conhecimento, e não apenas um espaço de reprodução de modas ou coreografias passageiras.

O segundo relato, por sua vez, acrescenta uma dimensão afetiva e coletiva à experiência: “Eu amei o tempo que passamos juntos, amei os ensaios, fomos para o festival e não ganhamos, mas o mais importante foi que nos divertimos e brincamos”. Aqui, o estudante valoriza o processo mais do que o resultado, compreendendo o aprendizado como um percurso compartilhado. Sua fala surge no sentido de comunidade presente na ideia de *confluência*, conceito que atravessa esta pesquisa, o encontro de corpos, saberes e experiências que fluem juntos, “conectando rios”, como propõe Bispo (2023).

Ambos os relatos mostram que o ensino da Dança na escola, quando tratado como linguagem da Arte, amplia horizontes de compreensão e sensibilidade. Inspiradas em práticas que buscaram estimular a consciência do movimento, o uso expressivo do corpo e o reconhecimento da Dança como campo de conhecimento. Essa abordagem permitiu aos alunos e alunas perceberem que é possível criar e se expressar sem recorrer somente à reprodução dos modelos das redes sociais, mas dialogando com eles de modo crítico e criativo.

Link do vídeo da coreografia copiada antes do festival:
<https://www.youtube.com/watch?v=sicfE71b8mE>.

Figura 20 – Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal²⁰. [HBV1]

²⁰ Eu amei o tempo que passamos juntos, amei os ensaios e até fizemos brincadeiras todos juntos. Foi um momento muito importante e hoje vimos as imagens dos tempos que passamos a coreografia final. A diferença para a coreografia do tik tok é que ela é mais conhecida por todo mundo e a nossa dança é mais calma e mais suave. Fomos para o festival e não ganhamos mas o mais importante foi que nos divertimos e brincamos. Eu amei nossos momentos, aprendemos mais sobre dança através de vídeos imagens e etc.

Reflexões sobre a pesquisa

Ao longo deste estudo, busquei investigar como a Dança pode ser compreendida e vivenciada na escola como linguagem da Arte, ultrapassando o entretenimento e as tendências das redes sociais. A pesquisa centrou-se na construção de experiências coletivas e significativas, em que alunos e alunas e professor-pesquisador dialogam e constroem sentido juntos, articulando prática, reflexão e afeto. Nesse contexto, a confluência se apresenta como princípio orientador, permitindo que diferentes saberes e corpos se encontrem e se conectem, gerando aprendizagem compartilhada. Os resultados dessa investigação revelam não apenas transformações no olhar dos alunos sobre a Dança, mas também a importância de processos que valorizam a criação coletiva, o vínculo e o compartilhamento.

Algumas considerações precisam ser pontuadas a partir desta pesquisa, especialmente o fato de eu atuar como professor em caráter temporário e a incerteza quanto à continuidade com a mesma turma no próximo ano. Ainda assim, acredito ser necessário continuar “puxando a corda”, provocando, instigando, mantendo o fio da experiência vivo, para que os alunos e alunas possam seguir ampliando suas percepções estéticas sobre a Dança. É preciso que vivenciem novos espaços e experiências, sejam oficinas de Dança na escola, participações em festivais, idas a espetáculos e outras ações que possibilitem formar um olhar mais crítico e sensível, diferente daquele predominante nas redes sociais. Talvez projetos como esse só se consolidem com a maturidade das relações entre professores(as) e alunos(as), quando a sala de aula passa a ser compreendida como um rizoma. Nesse sentido, Gallo (2003) nos lembra:

Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: ‘um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser’ (Gallo, 2003, p. 83).

A noção de rizoma, proposta por Deleuze e Guattari, escrita por Gallo, oferece um modelo para pensar a sala de aula como um espaço de múltiplas conexões, aberto, não linear e sem hierarquias fixas (Deleuze; Guattari, 1987 *apud* Gallo, 2003),

que analisando agora, percebo que foi que aconteceu durante todo o ano letivo de 2024. No entanto, penso que as ideias de criar rizomas e confluência (Bispo dos Santos, 2023) muito conversam e tornam o fio condutor para essa pesquisa. Nesse sentido, a confluência pode ser compreendida como o movimento que percorre esse rizoma, o fluxo de encontros, compartilhamentos e afetos que conecta alunos(as) e professores(as). Enquanto o rizoma representa as possibilidades, os caminhos múltiplos e imprevisíveis que a aprendizagem pode seguir, a confluência é a água que corre por esses caminhos, tornando tangíveis as conexões.

Outro aspecto que emerge da pesquisa diz respeito às condições materiais do espaço escolar. O ideal seria dispor de uma sala de Dança, com piso adequado, sistema de som, climatização, materialidades que favorecem o processo cênico e criativo. No entanto, há uma urgência em fazer as Artes Cênicas acontecerem na escola, mesmo diante das limitações que muitas vezes nos convidam a desistir. Se o que temos é uma sala de aula com carteiras enfileiradas, é nesse espaço que construiremos nossa comunidade, nossa rede, para que a Dança aconteça. Esse gesto é um exercício de resiliência e de resistência. Nesse ponto, recorro novamente a Nego Bispo (2023) quando ele fala sobre o compartilhamento. Para o autor, mais do que uma simples “troca”, o compartilhamento é uma ação viva, uma circulação de gestos e afetos:

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço a palavra troca, entretanto, sempre digo: ‘Cuidado, não é troca, é compartilhamento’. [...] O compartilhamento é uma coisa que rende (Bispo dos Santos, 2023, p. 36).

Esse pensamento continua como parte da confluência. Enquanto exerço o ofício docente, percebo que educar é também se deixar afetar. Durante o processo, criei laços intensos com os alunos e alunas, que ultrapassaram o espaço da sala de aula. Eles me procuravam nos corredores, queriam continuar as práticas, propor novas ideias, dançar mais. Estávamos entusiasmados e comprometidos, movidos por um desejo coletivo de fazer dar certo. Sentia que estávamos confluindo, conectando rios, como diria Bispo (2023), em direção a um mesmo fluxo de criação e descoberta. Talvez não soubéssemos exatamente o destino, mas o movimento conjunto já era, por si só, transformador.

A experiência me ensinou que educar é também acolher, ouvir, experimentar junto. É compreender que algo verdadeiramente significativo acontece no espaço do compartilhamento, quando professor(a) e alunos(as) se afetam mutuamente e produzem sentido juntos. O trabalho de Dança com os alunos e alunas chegou ao fim no ano letivo, mas a Dança não termina, ela pulsa. O que reverbera? O que permanece? Talvez o que fique seja o sentimento de comunidade e de criação coletiva que se formou, a narrativa que construímos juntos e o desejo dos alunos e alunas de que a Dança continue presente nas aulas de Arte.

Como proposta pedagógica, foi possível refletir sobre deslocamentos de percepção observados ao longo do processo. No início da pesquisa, muitos estudantes relacionavam a Dança principalmente a práticas já conhecidas em seu cotidiano. Ao longo das atividades desenvolvidas, a Dança passou a ser experienciada também como área de conhecimento, ampliando a compreensão dos alunos e alunas sobre o que significa dançar no contexto da Arte. Ainda que o ciclo escolar tenha se encerrado, as experiências vivenciadas permaneceram inscritas no corpo e na memória dos estudantes, reverberando como movimento, partilha e afeto.

Conclusão

Encerrar essa pesquisa é reconhecer que o movimento da Dança, assim como o da própria educação, não se conclui, transforma-se, reverbera e continua em confluência. Ao longo do percurso consegui responder meus questionamentos sobre como os alunos e alunas percebiam a Dança na escola, como dançavam na escola e como passaram a percebê-la depois desse ano letivo. Foi possível observar que a escola pode ser um espaço para o surgimento de experiências com Dança, no qual ela se consolida não apenas como entretenimento, mas como uma linguagem da Arte, capaz de mover corpos e pensamentos.

A confluência, conceito que atravessa esta investigação, revelou mais do que uma metáfora, tornou-se uma metodologia de trabalho e uma forma de estar com os alunos e alunas. Ela se manifesta nos encontros cotidianos, no compartilhamento dos gestos, nas metodologias adotadas para criação com Dança na escola e na vida. Confluir, neste contexto, é deixar ser atravessado pelo outro, é construir conhecimento de maneira colaborativa, é permitir que diferentes rios, saberes, culturas e histórias se encontrem no espaço da sala de aula. Durante o desenvolvimento das práticas, a

confluência se materializou nas relações entre professor(a) e alunos e alunas, nos compartilhamentos constantes e nas construções coletivas que se deram tanto no corpo quanto na palavra. A pesquisa mostrou que, quando a Dança é vivenciada na escola por meio da confluência, ela rompe barreiras disciplinares e hierárquicas, permitindo que todos os envolvidos se reconheçam como criadores. O processo deixa de ser linear e passa a se constituir como uma corrente viva, alimentada pela escuta, pela experimentação e pelo afeto. Assim, a prática docente também se transforma na medida em que o professor não é mais aquele que apenas conduz, mas aquele que se deixa conduzir pelos fluxos do grupo, que aprende junto, que se afeta e é afetado.

As práticas coletivas e os laços criados durante este percurso mostram que a Dança na escola pública é possível e necessária. Ela amplia repertórios, desperta olhares e fortalece o sentimento de pertencimento. Ao final do ano letivo, mais do que coreografias concluídas, o que permanece são as experiências a partir da confluência, os corpos em diálogo, a coreografia partilhada, as histórias que continuam a se entrelaçar. A Dança, afinal, não se encerra, ela segue correndo, como um rio que encontra outros rios, reinventando caminhos e criando novas possibilidades de existir e aprender juntos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? uma proposta para a educação infantil**. São Paulo: Summus, 2016.

BARBOSA, Vivian Vieira Peçanha. Cinesferas partilhadas: do espaço individual ao espaço coletivo. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 3, n. 5, p. 386-406, 2024. DOI: 10.58786/rbed.2024.v3.n5.63102. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/rbed/article/view/63102/41747>.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 maio de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CORALINA, Cora. **Aninha e suas pedras**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cora-coralina-aninha-e-suas-pedras/>. Acesso em: 15 maio 2025.

COREOGRAFIA. In: MICHAELIS, *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis On-line*. [S. l.]. Editora Melhoramentos, 2026 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/coreografia/>.

CIA de Dança Mineira homenageia vítimas de Brumadinho e vence torneio internacional. Joinville: Bhaz, 2019. Disponível em: <https://www.bhaz.com.br/noticia/cia-de-danca-mineira-homenageia-vitimas-de-brumadinho-e-vence-torneio-internacional>.

ENSAIOS do "Carta de amor ao inimigo". Florianópolis: Grupo Cena 11 Cia. de Dança, 2013. P&B.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GALLO, Silvio. Deslocamento 2: uma educação menor. In: GALLO, Silvio. **Pensadores e a educação**: Deleuze e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRUPO Corpo - Parabelo. Música: Tom Zé e Zé Miguel Wisnik. São Paulo: Grupo Corpo, 1997. Son., color.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. e-book. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

MILLER, Jussara. **Qual o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. 173 p.

QUINTANA, Mario. **O Tempo**. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-tempo-poema-de-mario-quintana/>. Acesso em: 15 maio 2025.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea?**: uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

RUFINO, Luiz. **Vence Demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 82 p.

SOLER, Nathalie. **A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana**. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2916/nathalie_soler_artigo_1501430_8003307_2916.pdf

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos de CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 113-127, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/>. Acesso em: 06 fev. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TREVISAN, Rita. Entendas as seis dimensões de conhecimento para o ensino de Artes. **Nova Escola**, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/135/entendas-as-seis-dimensoes-de-conhecimento-para-o-ensino-de-artes>.

VERO, Deborah Colker. 2016. Son., color.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus, 2005.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; de SOUZA, Fabiana Lopes. O portfólio na docência em artes visuais: possibilidades na avaliação de processos. **Revista Didática Sistêmica**, 22(1), 158–172, 2021. <https://doi.org/10.14295/rds.v22i1.11657>.