JUSTINO, Walderlane Cardoso. **Corpo e Escola: processo criativo com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre.** Recife: Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Mestrado Profissional em Arte em Rede Nacional (PROFARTES); Guilherme Barbosa Schulze. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Mestrado.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as relações entre corpo, dança, cognição e aprendizagem a partir do relato de um processo criativo vivenciado com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre. Tais investigações se desdobraram a partir do olhar da fenomenologia da percepção que aborda o corpo como o espaço do sensível, por consequência, como espaço das experiências, da apreensão e da significação. No campo da dança dentro da educação, Marques colabora na compreensão do lugar da dança enquanto linguagem e área do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada vem de uma construção pautada nas experiências vividas pela pesquisadora tanto na área da dança, quanto na área do teatro. O conceito metodológico passa por quatro estruturas que dialogam entre si no processo da vivência corporal, Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP). Este conceito metodológico surge na prática observadora da pesquisadora e se articula as pesquisas na área de dança-teatro e do teatro físico. Entrar nos meandros do processo corporal através da dança revela a potência que grita nos corpos dos alunos e que pede espaço para que o corpo possa falar e articular novas compreensões de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Dança, Escola, Percepção, Cognição.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relationships between body, dance, cognition and learning from the report of a creative process experienced with elementary school students of the Municipal School Gilberto Freyre. Such investigations unfolded from the perspective of the phenomenology of perception that approaches the body as the space of the sensitive, consequently, as a space of experiences, apprehension and meaning. In the field of dance within education, Marques collaborates in understanding the place of dance as a language and area of knowledge in the teaching-learning processes. The methodology used comes from a construction based on the experiences lived by the researcher in both the dance area and the theater area. The methodological concept passes through four structures that dialogue among themselves in the process of body experience, Body-Look-Feel-Think (COSP). This methodological concept emerges in the observant practice of the researcher and is articulated to research in the area of dance-theater and physical theater. Entering the intricacies of the body process through dance reveals the power that screams in the students' bodies and asks for space for the body to speak and articulate new world understandings.

KEYWORDS: Body, Dance, School, Perception, Cognition.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações entre corpo e aprendizagem por meio de uma oficina de dança realizada com alunos do 8º e do 9°

ano do ensino fundamental na escola municipal Sociólogo Gilberto Freyre, localizada na cidade de Recife, estado de Pernambuco. A pesquisa faz parte das investigações iniciadas dentro do programa de Mestrado Profissional de Artes (PROFARTES), da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2016.

Dessa forma, nossa pesquisa se concentrou nos estudos em torno do corpo e da dança como matérias fundamentais no processo de percepção e construção do conhecimento. Aproximando discussões e pesquisas em dança e no campo da filosofia, destacamos a fenomenologia da percepção que, nas últimas décadas**,** tem se concentrado no movimento de (re)pensar o conhecimento como algo que passa pelo corpo e por suas vivências.

Pretendemos discorrer sobre o processo criativo e, em paralelo, ir tecendo as relações entre corpo e cognição. Sendo assim, dialogaremos com vários teóricos dentre os quais citamos Marques (2012), no campo da dança/educação, Merleau-Ponty (2011) da criatividade, traremos Ostrower (2014) para colaborar na construção do pensamento.

A metodologia utilizada na oficina intitula-se Corpo-Olha-Sente-Pensa (COSP), baseia-se nas vivências tanto no campo da dança, quanto no campo do teatro, bem como em reflexões enveredadas ao longo dessas vivências pela pesquisadora. Aquela surge como uma impressão psico/cinestésico das experiências. Como se o corpo fosse adquirindo uma maturidade, onde os sentidos em diálogo fossem organizando maneiras de acionar e perceber os corpos. É uma metodologia onde a pesquisadora está totalmente imbricada e o estado de alerta e percepção são aguçados o tempo todo seja enquanto pesquisadora condutora, seja na atitude investigativa sugerida aos alunos. Ação e reflexão é um dos fundamentos que colaboram para a formatação dessa estrutura de pensamento metodológico.

Algumas fontes, que identificamos como possíveis influências na construção desse pensamento metodológico, aproximam-se de estudos, vivências e pesquisas no universo da dança-teatro, uma vez que observamos tanto em apontamentos feitos por Laban (1978), quanto no processo criativo de Bausch abordado Fernandes (2007) fortes elementos indicadores de um processo criativo corporal onde o pensar, o fazer, o sentir tomam parte na construção de suas práticas. Mencionamos também como

colaboradores indiretos na construção do pensamento metodológico as leituras e vivências com o teatro físico, dentre os quais citamos Meyerhold e Grotowski.

Ainda sobre a metodologia, compreendemos o trabalho do corpo como um corpo poético, não só porque usa a poesia, como é o caso deste trabalho, mas antes porque investiga relações de ser e estar a partir de composições e construções corporais que mergulham em relações de tempo, estrutura, percepção, sensação e dinâmicas que acionam no aluno pesquisador outras formas de percepção dele mesmo no instante da ação corporal.

Desse modo os poemas da poetisa Cecília Meireles (2005) deram fundamento à construção do experimento cênico. A escolha por Cecília se deu pelos próprios alunos a partir de um livro paradidático que os mesmos haviam ganhado na escola. O livro era uma coletânea de poemas, intitulado: **As palavras voam***.* A ideia surgiu em uma das aulas quando trabalhamos com poesias como mote para construção de experiências corporais.

Primeira impressão...

Olhos ávidos pelo novo, assim pareciam aquelas duas turmas, 8º e 9º ano do ensino fundamental II, naquela primeira tarde de conversa sobre o projeto da oficina de dança na escola Sociólogo Gilberto Freyre. Após algumas explicações necessárias para o funcionamento da oficina, assistimos ao vídeo de um espetáculo de dança que tinha como bailarinos-atores jovens de periferia[1]. Além da identificação no que tange as duas realidades: a do vídeo e a dos alunos em questão, vimos, nesse espetáculo, a porta de entrada para a sensibilização do olhar de modo que pudéssemos, inicialmente, alargar a percepção sobre a dança e o corpo nas suas variadas formas de expressão. Algo que fugia aos estilos de dança que os mesmos estavam habituados a ver.

O encanto tomou conta de todos. Foi unânime expressões do tipo: “Nunca vi algo assim”, “É lindo!”, “A gente vai fazer isso professora?”, “É estranho, mas muito bonito”.

[1] O espetáculo assistido intitula-se **Milágrimas** dirigdo por Ivaldo Bertazzo como resultado estético de um trabalho social na área de dança, ministrado pelo mesmo e ocorrido na cidade de São Paulo no ano de 2005.

A primeira coisa que nos chamou atenção é o quão necessário o espaço da apreciação artística. O fato dela redimensionar o olhar para outros campos da percepção e do saber são tão importantes quanto o fazer. Aliás, percepção é o fazer ainda que sob ótica da observação, uma vez que quando estamos em vivências apreciativas**,** move-se em nós formas de percepção não só de ordem mental, mas, sobretudo, sensitiva, que são registradas no corpo e, consequentemente, se fundem em memórias que se tornam experiências significativas e desembocam em conhecimento.

Conforme Merleau-Ponty (2011, p. 278) “Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo.” Desta forma**,** percebemos que o espetáculo trouxe para os alunos uma aproximação de algo que já estava presente neles, mas, até então, a ausência do espaço da percepção neste sentido dificultava essa compreensão e encontro. Isto fica evidente nas expressões após o vídeo.

Traçar relações a partir do vídeo sobre a atuação de um corpo poético foi um outro questionamento que trouxemos para a roda de impressões neste primeiro momento. Como o movimento acontece de forma poética? O que vem a ser a poética do movimento? Tais interrogações revelou nos olhares dos alunos dúvidas e em paralelo uma espécie de fome misteriosa pelo novo, pela metáfora, pela criação. Por ora incompreensível pelo viés da razão, mas totalmente aberta e aceita pelo viés do desejo.

Quando nos referimos à poética do movimento, que aqui chamaremos de **corpopoética***,* estamos nos aproximando do que dizia Greiner (2005, p. 109) em seus estudos sobre a especificidade do corpo artista: “Esta especificidade não está nas “coisas” que elas representam, mas no “modo” como operam.” É dessa forma que estamos significando a expressão **corpopoética**, quando o corpo dá substância as coisas, sejam elas sensações, pensamentos, imagens e as materializa enquanto arte, especificamente na linguagem da dança, ele entra em outra vibração de existência; em outra forma de ser. Como explicar isso aos alunos? Só havia três caminhos: pela prática, pela sensação e pela observação. Tudo acontecendo de modo simultâneo.

Segunda impressão: as incursões corpopoéticas da prática

A direção da escola foi receptiva à ideia da oficina, contudo na prática não havia sala disponível para desenvolver a referida atividade. “Vamos usar o pátio!”, Disse uma aluna. O pátio era o único espaço para servir a merenda e local de recreio dos pequenos que ocorria no horário em que a oficina começaria. Sem contar na impossibilidade de usar o chão devido à sujeira e ao som que poderia atrapalhar as salas mais próximas. Até que uma aluna disse: “Vamos usar a sede de um clube de futebol que está desocupado durante o dia, professora?” Um local grande e aberto, piso plano, porém um pouco esburacado, localizado atrás do muro da escola. De imediato, a melhor solução.

O primeiro encontro prático foi dia de arregaçar as mangas mesmo! Encontramos o lugar extremamente sujo, com direito a bicho morto e tudo. “Corre, pega mais vassoura, balde, sabão e pano de chão na escola” (disse a professora). Volta o aluno: “Professora, sabão só tem esse e vassoura não tem mais.” Outro (aluno) diz: “Pega lá em casa, pega da vizinha, eu conheço...” Assim, seguiu-se uma rápida e surpreendente rede de colaboração e envolvimento. Nossa primeira aula de corpo foi lavar o espaço da nossa oficina e a julgar pela mão de obra, a técnica desenvolvida neste dia foi de grande aproveitamento em dois aspectos: o físico e o humano. Esfregar o chão é também um bom exercício de abdômen; a observação do espaço “Ali tá sujo ainda, professora”. Trabalho em equipe; proatividade; capacidade de pensar e tomar decisões juntos; cuidar do espaço da ação, que institui sem que ninguém verbalize, uma relação de respeito e sacralidade, necessárias ao espaço das vivências artísticas entre tantas outras impressões obtidas nesta nossa primeira aula.

Conforme Merleau-Ponty (2011 apud SOUZA, 2010, p. 41-42) “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles.” A forma como os alunos entraram na proposta da oficina já no primeiro encontro foi bastante significativa, pois nos revelava a urgência presente neles em ser e fazer parte daquele projeto, tal como nos aponta Merleau-Ponty na passagem acima.

A oficina tinha a carga horária semanal de 4 horas, com dois encontros por semana durante três meses. Os encontros se dividiram em etapas, muito embora a passagem de uma etapa para outra não implicava abandono do que outrora havia sido

vivenciado, o objetivo era ir aprofundando as vivências até chegar num experimento estético. As etapas do processo foram: no primeiro mês, o foco na consciência das articulações e percepção do corpo no espaço e em relação com o corpo do outro; segundo mês, introduzir dinâmicas de construções e vivências corporais a partir de um tema ou texto; terceiro mês, encaminhamento de um processo estético a partir das vivências e necessidades observadas no percurso.

Conforme Marques (2012, p. 106) “A dança na escola tem como compromisso social ampliar o escopo, a visão e as vivências corporais do aluno em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito *criador-pensante* de posse de uma linguagem artística transformadora [...]”. Um corpo “criador-pensante” era o que estava o tempo todo conduzindo o leme da nossa prática. Por isso, mesmo com todas as etapas organizadas, nosso olhar atento ao presente e as respostas corporais e sensoriais no corpo observadas, muitas vezes, redimensionava o programa da aula.

Nas primeiras aulas, muita expectativa e estranhamento. Algumas técnicas de consciência corporal, inspiradas no pensamento Labaniano e todas as dissidências desse pensamento que se fazem presente na dança contemporânea, associada a dinâmicas de jogos e de percepção espacial também trabalhadas no teatro foram as fontes para preparação das aulas.

O primeiro dia teve início com um alongamento coletivo. Em círculo, no chão, fizemos alguns exercícios básicos, rotacionando as articulações desde os dedos dos pés até chegar aos membros superiores do corpo**.** Em seguida, alguns exercícios ainda de alongamento inspirados em aulas de Barra Solo[2]. O intuito era que no chão eles começassem a perceber postura, que parte do corpo e musculatura acionar para alongar uma determinada região.

Do alongamento migrávamos para o segundo momento, que chamávamos de aquecimento para criação. Nele incluía-se deslocamentos pelo espaço da sala e, frequentemente, utilizávamos um comando, muito comum em jogos teatrais, que era o “congela”. Usamos ele durante o caminhar e durante toda aula com o intuito de que a partir dessas pausas, os alunos pudessem sempre observar, registrar e pensar

[2] Barra Solo é um tipo de técnica de alongamento e trabalho muscular e postural desenvolvido a partir de princípios básicos do ballet. A aula consiste em exercícios de flexibilidade que visam liberar e trabalhar as articulações, tendões e estrutura óssea, assim como melhorar a respiração, propiciando ao corpo maior extensão de movimentos e força muscular.

sobre o que estavam fazendo. Isto é, buscando um movimento dialético fazer-pensar e vice versa. A medida em que as dinâmicas de investigação corporal iam sendo sugeridas, o espaço da sala ficava tomado pelos corpos dos alunos de modo completamente desabitual. Os planos alto, médio e baixo, bem como ritmos diferenciados eram explorados também.

Gil afirma:

> O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço; e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de que os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos. (GIL, 2001, p. 61).

Encontrar maneiras de investigar esse corpo no espaço tal como propõe o autor, e, durante as aulas, Observavam-se aberturas de novos mecanismos de construção do pensamento que se dão pela cinestesia e pela ampliação de novas formas de expressar e conceber ideias. Conforme diário[3] do aluno A, o mesmo afirma: “Hoje eu aprendi um pouco a ter paciência com o meu corpo. Usei mais os braços e o quadril, acho que tive mais um pouco de equilíbrio com o meu corpo. O aluno B relatava também: Aprendemos coisas maravilhosas, tipo: se alongar bastante, sentir o chão, memorizar os passos, escutar bem a música para trabalhar. Ser ágil para fazê-los. A gente também usou mais o chão, fazendo exercícios diferentes. Controlar a respiração. Manter o equilíbrio para manter a postura. E cada dia mais que praticamos essas atividades percebo que as pessoas estão se soltando mais. E também nossa amizade cresce cada vez mais e a vergonha vai embora quando você menos espera.”

Os relatos acima em vários pontos indicam uma entrada nova no universo da percepção, ou seja**,** no campo do sentir, sobretudo no sentir a si próprio, abrindo novas camadas de consciência e reflexão que**,** posteriormente**,** reverberam em ações mais atentas e ativas do ponto de vista pessoal e coletivo no processo da aprendizagem. O despertar da consciência pessoal escoa para o outro e para tudo que se encontra ao redor do indivíduo e isso é inevitável. Diz Ferreira baseada em Merleau-Ponty:

> O corpo humano, juntamente com a realidade externa, é a base da consciência; por essa razão, há um inseparável vínculo existencial entre o sujeito conhecedor e suas circunstâncias. Desse modo, o nosso corpo mostra-se como elemento vital para a constituição da nossa consciência e meio de comunicação entre ela e o mundo, enquanto a experiência motora se caracteriza como um modo de acessarmos o mundo.(FERREIRA, 2010, p. 55).

[3] Instrumento de acompanhamento e avaliação realizado de forma individual pelos alunos participantes da oficina.

Como esse corpo, na perspectiva do sujeito conhecedor conforme afirma autora, interfere no processamento cerebral e cognitivo da aprendizagem? Segundo Valle (2014, p. 133) aprender algo envolve estímulos físicos e estímulos intelectuais. O movimento ativa as sinapses e "quanto mais sinapses, mais veloz o raciocínio." Acreditamos que ao movimento não se reserva apenas a velocidade do raciocínio, mas, sobretudo, a expansão, a qualidade e a capacidade de conectar e elaborar informações e, consequentemente, produzir pensamento. Tal afirmação, a priori, poderia nos parecer suficiente para fechar a Gestalt[4] entre corpo e escola. No entanto, interessa-nos entrar mais no miolo, entendendo o movimento durante seu processo criador, aprofundando a dança e seus estados intrínsecos de maturação da percepção no ser humano, sobretudo no espaço da escola.

Foi bastante significativa a mudança na atitude dos alunos no primeiro mês de aula. O prazer de poder estar dentro daquele espaço-escola e exercitar uma liberdade desconhecida para andar e se mexer era tão diferente que até causava certo estranhamento; independente da timidez inicial o espaço do novo, do sentir-se e do se ver diferente começava a redimensionar a relação dos alunos em vários aspectos: deles com a escola, deles com os amigos e deles com eles mesmos. A segurança começava a tomar o lugar do medo e da vergonha e a relação de grupo ia sendo construída.

> [...] O ideal é pensarmos o corpo como objeto da educação, ou seja, é reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas. Experiências que estão relacionadas tanto com a autonomia do corpo quanto com a sua dependência com o meio, com a cultura e com a sociedade em que vive (FLORENTINO e FLORENTINO, 2007, p. 01).

Entender o corpo como educação vai além de entendê-lo como meio para determinado fim, o que corriqueiramente acontece. Ao que nos parece, o que os autores frisam é que no corpo e, somente nele**,** processam-se as experiências. É no corpo em movimento que as vivências se entranham, articulando percepções e mecanismos cognitivos, de forma concreta, ainda que para alguns pareça invisível aos olhos.

---

[4] Gestalt ou Psicologia da Forma é uma doutrina da psicologia baseada na ideia da compreensão da totalidade para que haja a percepção das partes**.** A teoria da Gestalt faz parte dos estudos da percepção humana, que começaram a se desenvolver entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX. Os pioneiros desta doutrina e formuladores das Leis da Gestalt foram os psicólogos Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Werteimer. Informação extraída do site: <https://www.significados.com.br/gestalt/>

Como a dificuldade de percepção e de prontidão desse corpo conhecimento passa longe da vida escolar, obviamente que observamos dificuldades de compreensão, autonomia, resposta mais fluída aos comandos, resistência, sobretudo dos meninos, por conta de padrões equivocados e preconceituosos. Algo compreensível para corpos, na maioria das vezes, presos sob a batuta de regras pouco dialogadas e extremamente inquisidoras. Um corpo que, ao cansar de ser negado, coloca-se alheio no seu processo de aprendizagem. Talvez isso explique o tanto da inquietude a que nossos corredores escolares estão a falar. Ainda sobre o assunto, afirma Ferreira a partir do pensamento de Merleau-Ponty:

> Ao negar as dualidades sujeito-objeto, corpo-alma, Merleau Ponty, ultrapassando as visões de sua época, posicionou nosso corpo anteriormente à nossa experiência externa. Em outras palavras, só somos capazes de entender, sentir, pensar, porque nossos corpos nos proporcionam vivências. Assim, a perspectiva que temos do mundo deriva das experiências pelas quais nosso corpo passa. Continuando a acompanhar o pensamento de Merleau Ponty, poderíamos dizer que o modo como projetamos nossas existências, nelas incluídas as relações que mantemos com nossos semelhantes, é que constitui o tempo e, nesse processo, vamos construindo sentidos para nossa vida e para o mundo. Empregando o corpo, conhecemos o mundo e graças a ele a realidade externa se amalgama ao nosso ser, constituindo-o. Em síntese, para Ponty, nós não temos um corpo: *somos corpos* (FERREIRA, 2010, p. 54).

Sob esta ótica, se somos corpos, torna-se absolutamente plausível que o mesmo reflita e tome para si a expressão de suas inquietações. Sendo assim, poderíamos pensar também o corpo como palco que se insurge cada vez mais aos rituais educacionais ultrapassados. De que forma notamos isso? Nas relações de indiferença com o processo de aprendizagem, na ausência de envolvimento com o espaço e tudo o que representa a escola, nas frequentes agressões entre alunos e também entre alunos e professores, numa constante ansiedade pela hora de ir embora e assim sucessivamente. O corpo fala o tempo inteiro.

De alguma forma essa oficina fez os alunos começarem a perceber o quanto para eles sempre foi negado enquanto espaço de vivências e construção de conhecimento. Algo que a dança começava a provocar. As rodas de conversa ao final de cada aula tornaram-se um espaço de reflexão e um despertar para a escola que os alunos sentiam e gostariam de ter, mas não sabiam como expressar.

A medida que as aulas iam acontecendo, as dinâmicas tanto de consciência individual, quanto de trabalho em equipe iam se intensificando. No segundo mês, começamos a introduzir criações corporais a partir de improvisações individuais e em grupos. Normalmente utilizávamos poesias e poemas como mote nessas aulas. Observamos que o trabalho em grupo era bastante produtivo e estimulador. Eles se

sentiam mais à vontade trabalhando em conjunto. Ao final das experimentações em grupo havia o espaço para compartilhar e mostrar o que cada grupo havia criado. Sendo assim, cada um podia acompanhar e apreciar o trabalho de todos, isto é, o espaço da apreciação acontecia e era extremamente significativo por que era o momento de refletir sobre a prática individual e coletiva. Conforme dito anteriormente, observar é tão importante quanto fazer, pois assim se articula uma compreensão plena das experiências.

No primeiro mês, houve um fato interessante que nos chamou atenção: uma das meninas que demostrava uma boa disponibilidade corporal e concentração se ausentou de algumas aulas consecutivas. Desde o início havíamos acordado que três faltas consecutivas gerariam vacância e outro aluno poderia ocupar a vaga. Estranhamos a ausência desta aluna. Até que alguém informou do falecimento do pai da referida aluna, então solicitamos que a informassem que poderia comparecer às aulas. Quando retornou, ao final da aula, na nossa roda de conversa, que sempre acontecia, foi significativo perceber como aquele espaço e aquela vivência era importante para ela, não só por fazê-la se desligar da dor da perda, naquele momento, mas por que se sentia acolhida e ali tinha apoio e confiança. A roda naquele dia teve um valor e uma aura especial e isso fortaleceu o grupo.

Tal fato nos aponta mais uma reflexão a respeito das possibilidades infinitas de articulações que a arte propicia, especificamente, da capacidade de força e aproximação entre os seres humanos. Gil, conforme Velloso, a respeito do assunto diz o seguinte:

> Tudo passa pelo corpo. Tudo. O afecto, o comportamento, o valor de si próprio, passa por acções, posturas, contactos com os corpos... Esse poder de se abrir e fechar é surpreendente e é de uma força extraordinária. Uma força física e uma força de influência. Uma força de influência e uma força de espírito (GIL *apud* VELLOSO, 2014, p. 223).

Mexer com o corpo é mexer com o outro em tudo que ele é e/ou está em termos de experiências, sensações, acontecimentos... Sendo assim, não há como separar a pessoa daquilo que ela está vivendo, é exatamente pelo movimento de se fechar e se abrir que a vida acontece. O movimento que movimenta se refaz e aprende.

Entendemos a metodologia não como técnicas e abordagens práticas vinculadas a uma teoria definida por alguém e sobre a qual fazemos uso. Não. Metodologia passa pela atitude, pela forma de lidar e sentir. Ela não é algo estanque, ela é a continuação da vida e das práticas do educador. Sujeito e ação estão imbricados. Talvez isso não

seja uma descoberta no campo do estudo da dança. No entanto, para a pesquisadora em questão a construção desse trabalho possibilitou dar verbo ao que o corpo-educação e o corpo-artístico sentiam e observavam há muito tempo. Nesse sentido, foi uma descoberta pessoal. Por isso, desde quando enveredemos pela escrita dessas experiências foi inevitável chegar ao conceito COSP (Corpo-Olha-Sente-Pensa). Pois essa foi a forma mais clara, dentro do universo da língua escrita, que encontramos para traduzir uma vida, que é experiência, que é pensamento, que é metodologia.

Najmanovich (2002, p.93) em um de seus artigos, intitulado **Pensar/viver a corporalidade**, afirma que “Precisamos de novas cartografias e, acima de tudo, novas formas de *cartografar*: devemos procurar outros instrumentos conceituais e criar novas ferramentas que permitem uma movimentação sobre territórios fluidos.” Entendemos novas formas de cartografar exatamente como novos caminhos, “novo” aqui compreendemos como algo sincero e verdadeiro, pois a prática pode até ser inovadora, mas se for desprovida de desejo, ela será apenas uma técnica. O novo se atrela a verdade, a comprometimento, pois isso, sim, provoca novas cartografias. Qual a relação disso com nossa experiência e nossa escola?

A relação com a nossa experiência foi aos poucos ficando nítida na postura do corpo, a forma como eles começaram a se perceber desde o andar até o olhar. Alunas muito tímidas começaram a crescer de uma forma surpreendente. É muito interessante quando o aluno encontra seu espaço de verdade, ele se expande e você, professor, começa a perceber um “desnudar-se” acontecer. Duas alunas, de modo particular, chamaram-nos a atenção neste sentido. Elas, em sala de aula, quase não participavam. Eram muito caladas, por timidez ou talvez por não se sentirem seguras diante dos colegas; já na aula de dança, percebemos uma autoestima que começava a tomar espaço, uma percepção de potencialidades, engrandecendo o andar, o olhar e a vontade de se abrir para o mundo via corpo.

À medida que as atividades aconteciam, uma das mais tímidas começou a ser uma espécie de referencial seja na hora de executar uma determinada dinâmica coreográfica, seja em atividades grupais, pois acabava sendo solicitada pelos outros colegas. De modo geral, foi muito interessante observar esse reconhecimento acontecendo e, automaticamente, a mudança no dia a dia da escola dava sinais. O andar no corredor, a postura em sala, a participação, mudaram significativamente. Era como se uma força interior tivesse acionado a beleza escondida naquelas garotas de

13 a 15 anos de idade. Parafraseando Najmanovich, observamos novas cartografias no ser dessas alunas ao longo do processo.

No segundo mês, observamos que o trabalho corporal a partir de poesias poderia nos levar a um experimento cênico interessante. Sendo assim, solicitamos que os alunos trouxessem poesias ou poemas diversos para trabalharmos em construção de cenas coreográficas em pequenos grupos e foi unânime, os alunos se reportaram a um livro da poetisa Cecília Meireles intitulado **As palavras voam**. Os poemas escolhidas nos levavam para imagens que fletiam sensações de liberdade, de amor e leveza. O poema central do roteiro dramatúrgico se compunha da seguinte forma:

> Vôo
>
> Alheias e nossas, as palavras voam.
> Bando de borboletas multicores, as palavras voam.
> Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas,
> As palavras voam.
> Voam as palavras
> Como águias imensas.
> Como escuros morcegos, como negros abutres,
> As palavras voam.
> Oh! Alto e baixo
> Em círculos e retas
> Acima de nós, em redor de nós
> As palavras voam.
> E às vezes pousam.

Alguns aspectos nos chamaram atenção na escolha do tema: a relação com a palavra “Vôo” que de imediato nos revela um desejo de liberdade, provocando reflexões críticas sobre a estrutura escola e a estrutura social vivida por eles. Outro ponto são as metáforas e também críticas que podemos tecer a partir da expressão “As palavras voam” dentro do contexto escola. Quais as configurações que esse discurso poético pode nos fazer enveredar?

Trazer a liberdade como tema nos pareceu que os alunos estavam buscando uma espécie de estado para sair da asfixia que muitas vezes a escola representa. Isso se dá seja pela sua estrutura física, seja pela sua ideologia. Isto é, espaços pequenos e apertados que imobilizam relações e dinâmicas diversas em sala, ausência do diálogo entre professores e alunos que, de certo modo, representam aprisionamentos da mente e do conhecimento, a exigência sempre constante de um bom aluno como sendo aquele que segue regras e executa tarefas. Onde fica o espaço para perceber, para dialogar e para ser no processo de aprendizagem? Na arte.

Diz Ostrower:

> Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. [...]. (OSTROWER, 2014, p. 28).

A autora define, de modo singular e significativo, o espaço da criação como necessário para a vida, como sendo a própria vida. Traçando um paralelo entre a teoria exposta e a relação dos alunos observada em todos os momentos de nosso processo criativo, fica clara a realidade desta afirmação, inclusive a poesia aponta essa necessidade de se rever e se (re)inventar. Tal necessidade nada mais é que o ato de se enxergar dentro de sua realidade para só assim, poder de fato, alçar novos voos. Se aos alunos é negado formas de conhecer e vivenciar a aprendizagem, caminharemos para uma escola do “Não Ser”.

“As palavras voam”, de fato, cotidianamente, em sala de aula milhares de palavras voam a todo instante. Palavras incompreendidas e sem sentido ditas por professores que, na maioria das vezes, só cumprem um conteúdo; palavras repetidas em jargões excludentes e desanimadores; palavras ora silenciosas, ora estridentes nos olhares/atitudes de indiferença e apatia dos alunos. A escolha da referida poesia nos pareceu significativa porque era uma forma crítica, além de poética de dizer que eles querem sim *Palavras* que os façam voar, sentir, viajar por mundos diferentes, conhecer e dialogar significativamente, com o mundo. Agora se o pássaro condutor não quiser voar é o mesmo que levar todos os outros a permanecer numa gaiola.

Terceira impressão: aluno-corpo-palavra

Durante a montagem do nosso experimento, que se intensificou do final do segundo mês, para todo o terceiro e último mês tivemos vários desafios para superar: incompreensões em relação a proposta cênica, pressa em ver o espetáculo pronto, receio da recepção dos colegas, preguiça por parte de alguns, cobrança escolar em relação ao calendário e as provas, pois para gestão as aulas estavam atrapalhando na concentração dos alunos. Enfim uma série de situações que já previámos como parte também do processo. Há momentos em que dúvidas e questionamentos tomam o espaço para testar até onde vai nossa capacidade de avançar e não desacreditar. No final das contas tudo isso, dependendo da forma como o professor e os alunos recebem, pode estimular ou pôr em xeque todo um trabalho.

Então hora de parar e reavaliar em coletivo. A arte mais uma vez na sua feitura nos dando tantas lições: ouvir o outro, expor as dificuldades e diferenças, renovar a capacidade de acreditar, gerir força e coletividade, incentivar, ensinar e se colocar em disposição para o outro. Isso foi parte do aprendizado nesta etapa do processo. Talvez até tenha sido o momento mais importante durante todo o trabalho.

Até então trabalhar o corpo e observá-lo nesse processo de construção e despertar já estava no nosso programa e vinha ocorrendo de forma fluida, porém a relação corpo-palavra quando entrou, gerou algumas dificuldades inicialmente, porque para os alunos não foi fácil compreender que a palavra e o corpo não eram duas coisas estanques e separadas. Entender e experimentar os dois em relação era algo novo, uma vez que até então as poesias nas aulas anteriores serviram de mote para construções corporais, sem necessariamente o uso da palavra.

Conversamos muito sobre o que eles entendiam pela poesia. O que representava para eles aquelas palavras, que tipo de associação podíamos fazer entre o que a poesia dizia e cada um deles. Sendo assim, as relações entre a imagem que poesia provocava nos levou a investigar a liberdade a partir dessa perspectiva de buscar os possíveis pássaros existentes em cada um. Assim, começamos a investigação do movimento para construção do experimento cênico.

Um corpo em estados de desabrochar novas narrativas era o que o começava a acontecer. E como todo desabrochar exige abertura de novas camadas, isso também acontecia com o corpo dos alunos. Muita curiosidade, estranhamento e desejo estavam lado a lado. Provocar os alunos no intuito deles começarem a acionar um corpo expressivo em volta do tema tomou algumas aulas. Foi muito significativo ver que a partir dos exercícios a abertura do espetáculo começava a tomar uma forma e eles começavam pouco a pouco a entender que esse era um processo criativo construído ali em coletivo.

O corpo e a poesia começavam a dialogar; a delicadeza e ao mesmo tempo expressividade das mãos, a força e expressão do olhar e do corpo, a presença e consciência na postura e movimentação, a fluência e criatividade na construção das partituras individuais começavam a revelar novos corpos e, consequentemente, novas relações.

O corpo como local de relação e construção de significados. Era esse o exercício e os alunos foram pouco a pouco dimensionando o espaço interno e externo da cena de modo que uma história começou a ser construída. Os corpos começaram a conduzir um percurso de movimento que identificamos como: o momento terra-desenraizar-nascer, o momento vertical-existência e o momento céu-desejos-sonhos. Tal dinâmica corporal-espacial foi alimentando o desenho coreográfico e reforçando os signos que iam se construindo.

Conforme dito anteriormente, nos interessa entrar nos meandros que nos ajudem a traçar caminhos que possam trazer a luz relações entre corpo e cognição. Sendo assim, o que está posto neste miolo da criação que movimenta e aciona percepções? De que ordem? E como?

> O corpo se move e, ao fazê-lo, desdobra-se em traços, descrições, expressões. A visão não é uma operação de pensamento, um mundo de idealidade. Imerso em seu corpo, ele mesmo visível, o vidente não apenas se apropria do que vê, mas também abre seu mundo, ele que olha todas as coisas pode também olhar-se. Esse paradoxo da relação corpo e mundo, daquele que toca e é tocado, constitui-se não de modo transparente a si mesmo, mas como inerência. Assim, as coisas fazem parte da configuração da carne, e o mundo é feito do mesmo estofo do corpo. (NÓBREGA, 2015, p. 92).

A autora acima baseada no pensamento Merleau-Ponty toca em alguns pontos que queremos destacar no intuito de responder as provocações anteriores. A primeira coisa: “O corpo desdobra-se em descrições”, como podemos aproximar isso da relação corpo-aprendizagem? Quando os alunos traçam um caminho poético e começam a dar vida a uma determinada ideia, no caso da dança, observamos que a construção do corpo e as discussões tanto teóricas, quanto práticas, num processo criativo, geram a cada instante novas impressões corpóreas que são registradas e que se desdobram em novas conexões físicas, sensoriais, emocionais e racionais. Observamos uma certa agilidade que acionada pela dança gera, no âmbito cognitivo, uma rapidez em formular e conectar ideias, isto é, promovendo uma amplitude de pensamentos, articulação e atuação.

Outro aspecto que destacamos em relação a citação anterior e o nosso trabalho é o trecho em que autora diz “Imerso em seu corpo, ele mesmo visível, o vidente não apenas se apropria do que vê, mas também abre seu mundo, ele que olha todas as coisas pode também olhar-se.” O que percebemos ao longo do processo é que de fato o trabalho com a dança desenvolve mecanismos específicos de percepção, gerando outras formas de se perceber, enxergar o mundo e articular o pensamento, inclusive,

de forma mais crítica e atenta. Observamos, por exemplo, que ao longo da oficina eles foram tomando consciência de uma série de questões existentes na escola que os incomodavam. Isso começou a surgir nas rodas de conversa ao final da aula. Mais uma vez observamos como a dança provoca um estado tal de presença que dissonâncias e aberturas no campo do corpo-percepção reverberam no corpo-crítico de cada um.

A experiência da dança na escola possibilitou aos alunos conhecerem e reconhecerem a dança enquanto área importante do conhecimento na sua formação escolar e proporcionou a comunidade escolar como um todo passar pela experiência da dança enquanto apreciadores. Algo, igualmente, importante no campo da aprendizagem.

Tanto na arte, quanto no campo da educação, compreendemos que independentemente da situação em que nos encontremos, seja como dançarino ou apreciador, professor ou aluno, somos todos agentes da ação, uma vez que as duas condições pressupõem envolvimento e vivência. Sendo assim, consideramos fundamental, compreender a dança e seu processo também através dos relatos da plateia. Neste caso alguns professores e alunos foram convidados, espontaneamente, para falar suas impressões. A primeira professora disse o seguinte: “Eu vejo a arte como um alimento para gente. Ela nutre. Nutre a subjetividade do ser. Se você aprecia um bom espetáculo, de alguma maneira, você está se nutrindo, se desenvolvendo para apreciar o que é bom, o que é belo, o que faz bem. Então não é só a arte pela arte. Não é só a expressão. Acho que de alguma forma aquilo que é belo e que é bom faz bem e te faz crescer como pessoa. E vai te dar um olhar mais crítico.” A segunda professora: “A partir desse trabalho que você fez eles começam a ter mais autoconhecimento. Eles descobrirem o que podem e o que não podem. O que eles acham que não podem, mas eles conseguem se colocarem na cabeça que eles conseguem. Então a mesma coisa é para o lado cognitivo. Eles começam a ter mais concentração. A calma, a espera ... Tudo isso ajuda parte da aprendizagem sim. Organizando o corpo, eles vão organizando as ideias consequentemente.” Uma aluna nos relatou também: “Eu achei muito criativo. Aliás, era Cecília Meireles, né?! Foi uma dança expressiva. Eles falavam direto: AS PALAVRAS VOAM. O que mais gostei foi da coreografia. O que mais me chamou atenção foi a fala sem precisar falar. Foi a expressão. Um trabalho como esse pode trazer conhecimento. Porque, por exemplo

antes dessa dança das meninas eu não sabia quem era Cecília Meireles e depois da apresentação eu pesquisei sobre ela. Outra coisa que eu acho bom é trabalhar junto. Foram as pessoas trabalhando junto. Foi o que mais gostei."

Como bem observamos, mundos diversos foram aguçados não só para quem desfrutava do fazer cênico, isto é, muitos processos e descobertas foram acionados em vários âmbitos pessoais e do observador também. Sem contar na força e na importância da apreciação artística como um todo para a escola.

A culminância da oficina com a apresentação do experimento cênico **As Palavras Voam** abriu novas perspectivas e paradigmas sobretudo no que diz respeito a percepção dos alunos em relação a arte, a dança e de modo particular a eles mesmos enquanto seres ativos e perceptivos, capazes de olhar para si, para suas capacidades e possibilidades de aprendizagem de outras formas.

Referências

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro:** repetição e transformação. São Paulo: Annablume, 2007.

FERREIRA, M. E. M. P. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. In: **Revista Ciência & Cognição**. [on-line]. Vol 15, n. 3, p 47-61. São Paulo: dezembro de 2010. Disponível em: < http: //www.cienciasecognição.org> ISSN 1806 – 582. Ensaio. Acesso em: 23/02/2017.

FLORENTINO, J.; FLORENTINO, F. R. A. (2007). Corpo objeto: um olhar das ciências sociais sobre o corpo na contemporaneidade. In: **Revista digital**, 12 (113). Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd113/o-corpo-na-contemporaneidade.htm. Acesso em: 03/05/2017.

GIL, José. **O movimento total**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MEIRELES, Cecília. **As palavras voam / antologia poética de Cecília Meireles**. Bartolomeu Campos Queirós (org.). São Paulo: Moderna, 2005.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: Regina Leite Garcia (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 89-109.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...**Natal: IFRN, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELLOSO, Marila. Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciado continuidade em processos de criação. In: **Revista Ouvirouver.** Uberlândia, Vol. 10, n. 2, p. 220-228, jul. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32047. ISSN: 1983-1005. Acesso em: 23/02/2017.