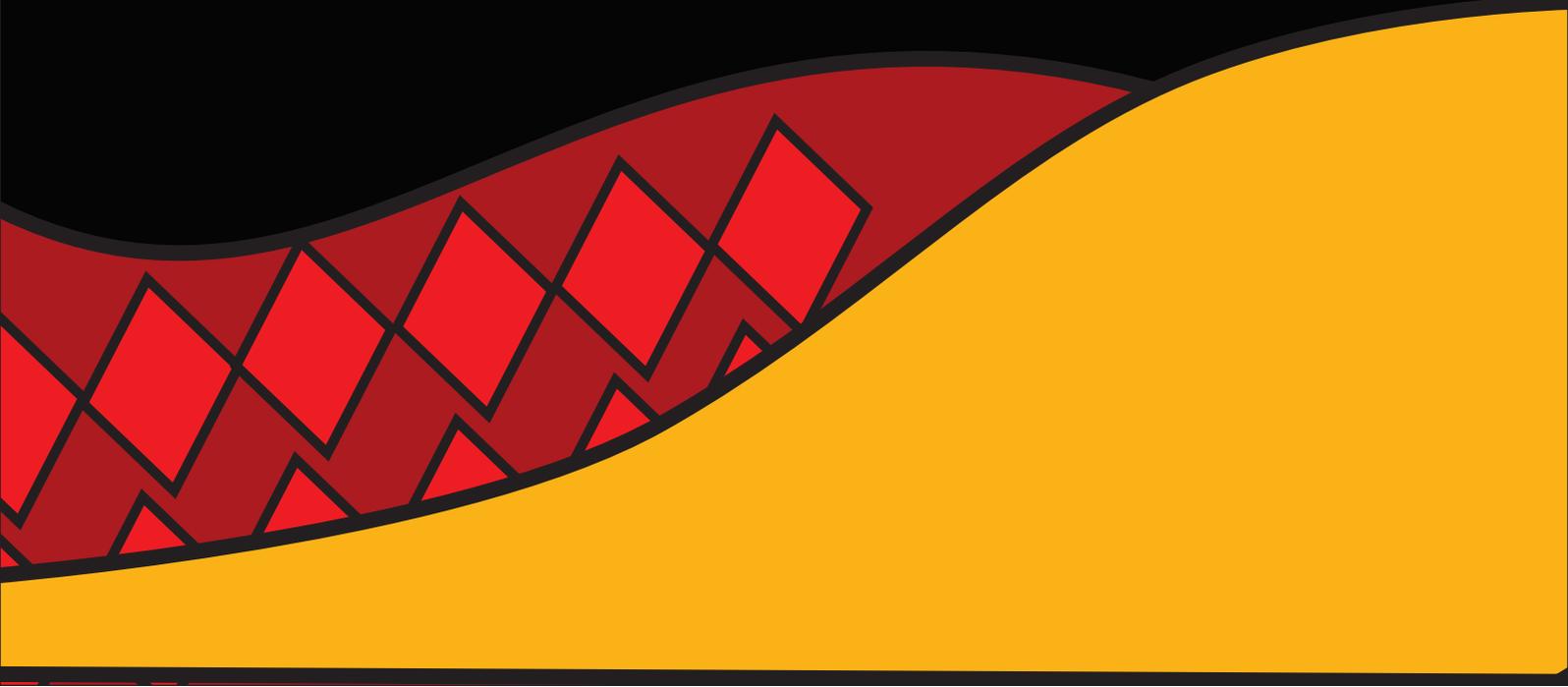




Corpo - Brinca





**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTE**

LIUBLIANA S. M. SIQUEIRA

**CORPO-BRINCA: corpo como experiência estética no
processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do
São João, em Palmas-TO.**

**BRASÍLIA-DF
2016**

LIUBLIANA S. M. SIQUEIRA

CORPO-BRINCA: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, em Palmas-TO.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade de Brasília-DF, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes/Dança. Linha de Pesquisa: Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof.º Doutor Jorge das Graças Veloso

**BRASÍLIA-DF
2016**



LIUBLIANA S. M. SIQUEIRA

CORPO-BRINCA: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, em Palmas-TO.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade de Brasília-DF, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes/Dança. Linha de Pesquisa: Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Banca Examinadora

Orientador:

Prof. Doutor Jorge das Graças Veloso
Universidade de Brasília-DF.

Membro PROF-ARTES:

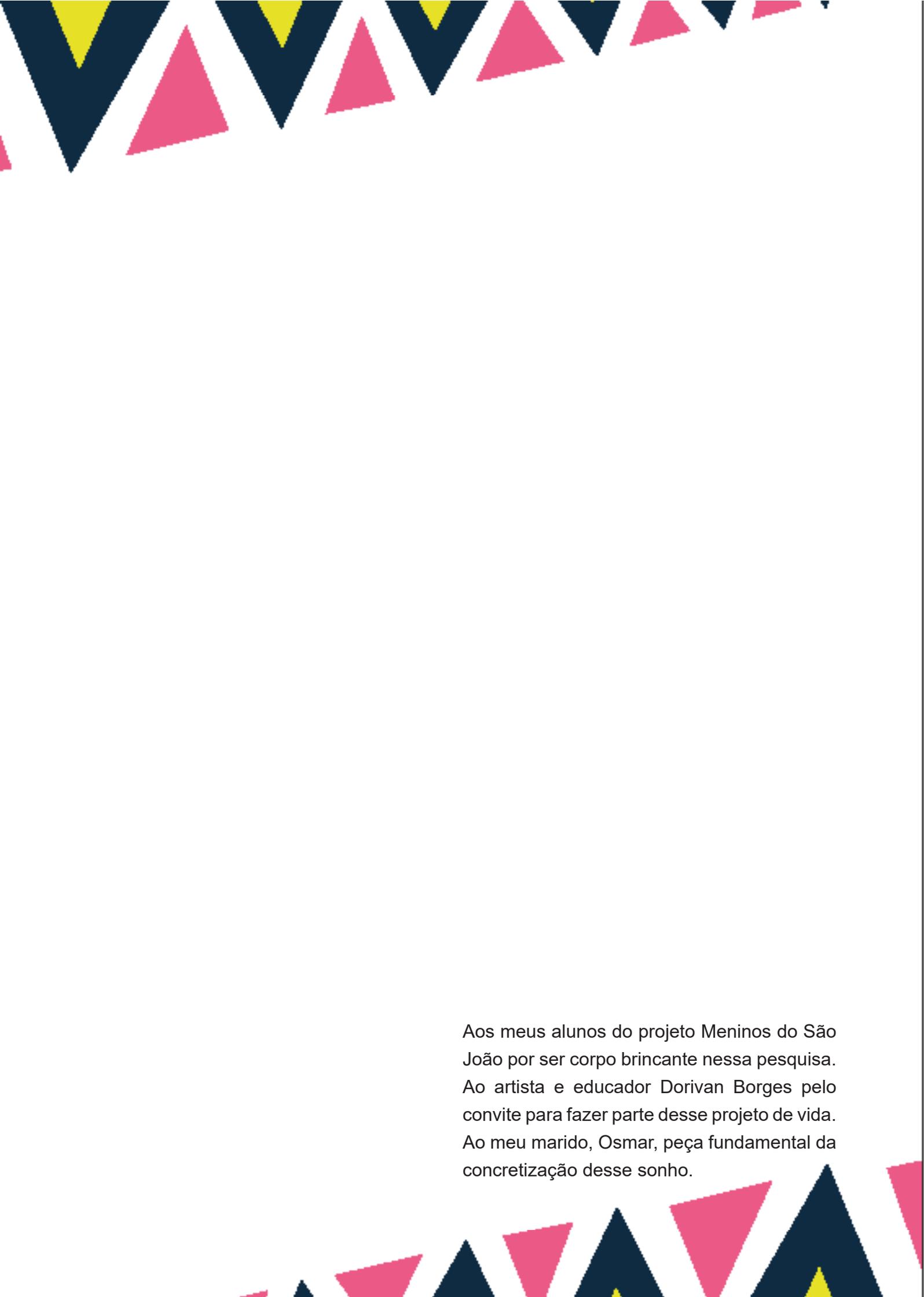
Prof. Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília-DF.

Membro externo:

Prof(a). Doutora Luciana Hartmann
Universidade de Brasília-DF.

BRASÍLIA-DF
2016





Aos meus alunos do projeto Meninos do São João por ser corpo brincante nessa pesquisa. Ao artista e educador Dorivan Borges pelo convite para fazer parte desse projeto de vida. Ao meu marido, Osmar, peça fundamental da concretização desse sonho.



AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

Ao professor, Graça Veloso, em especial, pela dedicação, pelo carinho em sua orientação. Por valorizar a experiência de cada um, por, na sua simplicidade, demonstrar a grandiosidade de sua experiência.

A minha família mãe, Silma Rosa; pai, Waldek Farinha, meus grandes exemplos de vida, de força, amor e dedicação. Aos meus irmãos Rafael Farinha e Fernando Farinha, que sempre compartilharam grandes momentos ao meu lado.

Ao meu marido, Osmar Siqueira, que contribuiu para que essa pesquisa fosse possível, com paciência me mostrou o caminho, com amor me consolou nos momentos difíceis e nunca desistiu desse sonho que foi nosso.

A Maria Rosa, nossa filha, um presente de Deus.

Aos amigos de Palmas-TO, que acompanharam cada momento dessa pesquisa, Kelly Cristina Machado, Giselle Dias e Fernanda Saturnino, professores da Escola Municipal Anne Frank.

Aos amigos Marcia Regina, Giorgya Justy, Jefferson Marques, professores e militantes da dança no Estado do Tocantins.

As amigas Heloisa Guelpele, Saiuri Matuoca, Mariana Borges, Brenda Rabello e todas as meninas da dança, que sempre me apoiaram neste sonho.

Aos queridos amigos mestrandos de Brasília-DF, companheiros de sonho e de luta pela educação. Professores, seres únicos assim como nos diz Paulo Freire, capazes de atuar, operar e transformar vidas.

A minha família em Brasília, Marta Caldeira Duarte e Mariana Duarte, que desde a graduação abriram as portas do seu lar e com muito carinho foram meu porto seguro em Brasília.

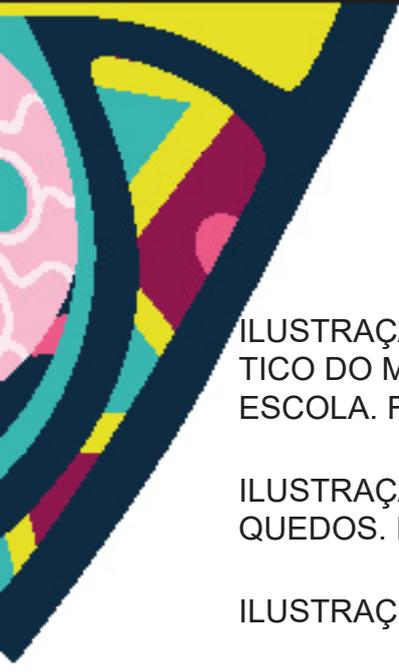
Aos meus alunos do Projeto Meninos do São João que me receberam no seu universo musical e permitiram compartilhar seus saberes e fazeres através de uma experiência estética e artística maravilhosa, onde o corpo-brincou, criou e transformou vidas.





Não é possível sonhar e realizar o sonho, se não se comunga este sonho com as outras pessoas.

Paulo Freire



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: MAPA POTENCIAL. IMAGEM INSPIRADA NO MAPA RIZOMÁTICO DO MATERIAL EDUCATIVO DO INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. FONTE: INSTITUTO ARTE NA ESCOLA	23
ILUSTRAÇÃO 2: AULA DE EXPERIMENTAÇÃO DE BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS. FOTO: LIU MOREIRA	31
ILUSTRAÇÕES 3 E 4: AULA BRINCANDO COM BALÕES. FOTO: LIU MOREIRA	32
ILUSTRAÇÃO 5: AULA DE EXPERIMENTAÇÃO DE BRINCADEIRAS. FOTO: LIU MOREIRA	34
ILUSTRAÇÕES 6 E 7: RODA DE CONVERSA. FOTO: LIU MOREIRA	38
ILUSTRAÇÃO 8: AULA DE DANÇA E MÚSICA NO CAMPINHO DO BAIRRO VISTA ALEGRE. FOTO: LIU MOREIRA	41
ILUSTRAÇÕES 9, 10 E 11: BRINCANDO COM ELÁSTICO. FOTO: LIU MOREIRA	43
ILUSTRAÇÃO 12: DESCRIÇÃO DOS SÍMBOLOS DO CORPO SEGUNDO SISTEMA LABANOTAÇÃO. FONTE: ANN HUTCHINSON (IN: FERNANDES, 2006)	53
ILUSTRAÇÃO 13: GRÁFICOS PLANOS, NÍVEIS E DIREÇÕES DE LABAN. FONTE: WIKIPÉDIA ENCICLOPÉDIA LIVRE	54
ILUSTRAÇÃO 14: TRES ESTUDANTES EM UM ICOSAEDRO NO ART OF MOVEMENT STUDIO, MANCHESTER, 1949. FOTO: ROLAND WATKINS. FONTE: REVISTA DIAGONAL	54
ILUSTRAÇÃO 15: GRÁFICO DO ESFORÇO DE RUDOLF VON LABAN. FONTE: WIKIPÉDIA ENCICLOPÉDIA LIVRE	55
ILUSTRAÇÃO 16: CAMINHO PARA A ESCOLA. FOTO: LIU MOREIRA	58
ILUSTRAÇÃO 17: ESCOLA E.T.I. DO CAMPO MARCOS FREIRE. FOTO: LIU MOREIRA	64
ILUSTRAÇÃO 18: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: NO BALANÇO DAS ÁGUAS. FOTO: LIU MOREIRA	68

ILUSTRAÇÃO 19: ATIVIDADE RODA DE APRESENTAÇÕES. FOTO: LIU MOREIRA	70
ILUSTRAÇÃO 20: ATIVIDADE VONTADE PROPRIA. FOTO: LIU MOREIRA	71
ILUSTRAÇÃO 21: RODA DE CONVERSA, EXPLICAÇÃO DO CONCEITO DE NÍVEIS. FOTO: LIU MOREIRA	72
ILUSTRAÇÃO 22: ATIVIDADE NA BATIDA. FOTO: LIU MOREIRA	73
ILUSTRAÇÃO 23: ATIVIDADE APOIOS. FOTO: LIU MOREIRA	73
ILUSTRAÇÃO 24: ATIVIDADE CAI CAI BALÃO. FOTO: LIU MOREIRA	74
ILUSTRAÇÃO 25: ATIVIDADE NO RITIMO. FOTO: LIU MOREIRA	75
ILUSTRAÇÃO 26: ATIVIDADE DESAFIO. FOTO: LIU MOREIRA	76
ILUSTRAÇÃO 27: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: BRINCANDO COM TERRA. FOTO: LIU MOREIRA	77
ILUSTRAÇÃO 28: ATIVIDADE EXPLORANDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS. FOTO: LIU MOREIRA	79
ILUSTRAÇÃO 29: ENSAIO PARA O ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: BRINCANDO COM TERRA. FOTO: LIU MOREIRA.	80
ILUSTRAÇÃO 30: ENSAIO PARA O ESPETACULO DUCAMPO. FOTO: LIU MOREIRA	81
ILUSTRAÇÃO 31: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: ADENTRANDO A MATA. FOTO: LIU MOREIRA	82
ILUSTRAÇÃO 32: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: NO BALANÇO DAS ÁGUAS. FOTO: LIU MOREIRA	83
ILUSTRAÇÃO 33: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: NO BALANÇO DAS ÁGUAS FOTO: LIU MOREIRA	84
ILUSTRAÇÃO 34: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: BRINCANDO COM TERRA. FOTO: LIU MOREIRA.	85
ILUSTRAÇÃO 35: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: BRINCANDO COM TERRA. FOTO: LIU MOREIRA.	85

ILUSTRAÇÃO 36: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: VOAR É PRECISO. 86
FOTO: LIU MOREIRA.

ILUSTRAÇÃO 37: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: VOAR É PRECISO. 86
FOTO: DORIVAN BORGES.

ILUSTRAÇÃO 38: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: QUEM TEM MEDO DE 88
FOGO? FOTO: PIVA BARRETO

ILUSTRAÇÃO 39: ESPETÁCULO DUCAMPO – CENA: QUEM TEM MEDO DE 88
FOGO? FOTO: DORIVAN BORGES

ILUSTRAÇÃO 40: ESPETÁCULO DUCAMPO. MENINOS DO SÃO JOÃO, PRO- 89
FESSORES E ALUNOS DA ESCOLA E.T.I EURÍDICE DE MELO. FOTO: DORI-
VAN BORGES.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MODELO DO QUADRO USADO PARA DIÁRIO DE CAMPO 62/63

QUADRO 2: QUADRO REFERÊNCIA PARA OS QUESTIONAMENTOS PRE- 66
SENTES NA PESQUISA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E.T.I. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

LISTA DE ANEXOS – CD 01

1- PROJETO MENINOS DO SÃO JOÃO - ENTREGUE A ESCOLA DE TEMPO INTE-
GRAL DO CAMPO MARCOS FREIRE E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE PALMAS-TO.

2- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA (ASSINADA
PELA DIRETORA)

3- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (ASSINADA PELOS PAIS)



4- LISTA DE CHAMADA DO PROJETO

5- DIÁRIO DE CAMPO

6- ENTREVISTAS DOS ALUNOS (MATERIAL TRANSCRITO DE ENTREVISTA (GRAVADA)

7- ROTEIRO DO ESPETACULO "DUCAMPO"

8- RELATÓRIO DE REALIZAÇÃO DO PROJETO – ENTREGUE A ESCOLA E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO.

LISTA DE ANEXOS – CD 02

1- VÍDEO DOCUMENTÁRIO DA PESQUISA: CORPO-BRINCA: CORPO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO PROCESSO CRIATIVO DO GRUPO DE BANDA PERCUSSIVA MENINOS SÃO JOÃO, EM PALMAS-TO

LISTA DE ANEXOS – CD 03

1- ESPETÁCULO DUCAMPO – REALIZADO DIAS 23 E 24 DE NOVEMBRO DE 2015 NAS ESCOLAS

- E.T.I PADRE JOSIMO

- E.T.I. EURÍDICE DE MELO

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	14
CAPÍTULO 1 – PONTO DE PARTIDA: CORPO-BRINCA	
1.1 A cultura lúdica: reflexões sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira.....	25
1.2 O ato de brincar e a experiência criativa.....	30
1.3 Os brinquedos e as brincadeiras no contexto dos Meninos do São João.....	37
1.4 Sobre a relação dança, brincadeira e o processo criativo.....	40
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: CORPO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	
2.1 A experiência estética como ação educativa/cultural.....	45
2.2 Corpo lugar de experiência	47
2.3 Corpo como experiência estética no processo criativo.....	51
2.3.1 Campos de estudo da Coreologia de Rudolf von Laban.....	52
2.3.1.1 Labanotação (Labanotation).....	52
2.3.1.2 Corêutica.....	53
2.3.1.3 Eucinética – Expressividade.....	54
2.3.2 Conscientização dos Movimentos e os Jogos Corporais.....	56
CAPÍTULO 3 – O CAMINHO	
3.1 O método da pesquisa.....	58
3.2 Procedimentos de registro e análise dos dados.....	61
3.3 Aproximação com o Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João.....	64
3.4 O percurso metodológico da pesquisa: sobre o processo criativo.....	65
3.4.1 Sobre o trabalho corporal.....	67
3.4.1.1 Processo de Sensibilização e Expressão – conhecer o corpo: Conscientização dos Movimentos junto aos Jogos Corporais.....	68
3.4.1.2 Processo Lúdico – experimentar o corpo: ato de brincar como campo Exploratório.....	77

3.4.1.3 Processo Criativo – criar com o corpo: sobre e espetáculo “DuCampo”..	79
---	----

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Processos da experiência: o corpo nas vozes e na dança do Grupo Meninos do São João.....	90
4.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	90
4.1.2 Os professores de música.....	94
NOTAS FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100



RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como objetivo investigar e registrar quais sentidos o “corpo” assume durante a experiência artística e estética vivenciada pelo Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, da cidade de Palmas-TO, fundamentando-se na interação corpo-música-movimento, para a criação do Espetáculo “DuCampo”. Como alicerce teórico, foram utilizadas concepções de educação, experiência estética, percepção corporal, estruturação de aulas de dança e processos de criação artística, principalmente a partir de pensadores como Paulo Freire, J. Dewey, Jorge Larrosa, Rudolf Laban, Merleau-Ponty, Isabel Marques, Angel Vianna e Fayga Ostrower. Dessa forma, esta investigação busca trazer reflexões sobre o corpo como experiência estética na ação educativa/cultural, além de apontar as contribuições do processo criativo, a partir do ato de brincar, na ampliação do repertório cultural e maior sensibilização e expressividade no fazer musical junto aos processos arte-educativos. Os procedimentos adotados para registro foram o diário de campo, registro audiovisual, fotográfico e entrevista semiestruturadas, que fazem parte de um material que engloba 3 CDs em anexo: CD - 01, onde constam todos os documentos que fizeram parte dessa pesquisa; o CD-02, compreende o vídeo documentário do processo de aulas e montagem do espetáculo, e o CD-03 com o Espetáculo “DuCampo”, em sua íntegra. Os resultados obtidos trazem as falas dos alunos e professores, levantadas nas rodas de conversa, e revelam as diversas significações assumidas pelo corpo na criação do espetáculo, notadamente em propostas de brincadeiras inseridas no contexto cultural em que se deu a pesquisa. Assim, o trabalho é uma “criação em processo”, aberta e inacabada, que fortalece as relações do “ser-com-ele”, “ser-com-outro” e “ser-no-mundo”, por meio de um “corpo-em-ação”, partindo da valorização do universo lúdico presente no contexto da criação artística e sua documentação.

Palavras-chave: Brincadeiras. Experiência estética. Música. Dança. Meninos do São João.

ABSTRACT

This quality research aimed to investigate the register which feelings the “body” takes up during the artistic and aesthetic experience lived by the Percussion Group Band Meninos do São João, in the city of Palmas-TO, based on the body-music-movement interaction, to create the show “DuCampo”. As a theoretical basis, it used conceptions of education, aesthetic experience, body perception, dance classes structuring and artistic creation processes, mainly through minds like Paulo Freire, J. Dewey, Jorge Larrosa, Rudolf Laban, Merleau Ponty, Isabel Marque, Angel Vianna e Faiga Ostrowa. This way, this investigation searches for reflections over the body as an aesthetic experience on the educational/cultural action, in addition to point out the contributions of the creative process, starting from the act of playing, on the improvement of the cultural repertory and bigger sensibilization and expressivity on music making of the Art education processes. The procedures used to register were the Camp Diary, audiovisual and photographic recording and semistructured interviews that they are part of a material that includes 3 CDs attached: CD - 01 , which contains all the documents that were part of this research; CD - 02 includes the video documentary lessons and assembly of the show process , and the CD- 03 with the Show “ DuCampo “ in its entirety. The results obtained were the speeches of students and teachers, taken during the conversation circles, and reveal the various meanings assumed by the body during the creation of the show, remarkably on games proposed on the cultural context the research took part. Thus, this work is a “creation in process”, open and unfinished, which strengthens the relationship among the “being-with-him”, “being-with-other” and “being-in-the-world” through a “body-in-action”, starting from valuing the playful universe present on the artistic creation environment and its documentation.

key words: Play; Aesthetic; Experience; Music; Dance, Meninos do São João.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O corpo não é coisa nem ideia, é movimento, expressão criativa e sensibilidade.

NÓBREGA, 1999.

Nesta pesquisa, pretendo não somente registrar uma experiência profissional como professora, tanto da rede municipal de ensino quanto de projeto social, mas também expor acontecimentos, memórias, sentimentos e palavras que marcaram minha trajetória de vida. Uma trajetória que toma novos rumos ao encontrar-se com a música. Assim, reescrevo minha história a partir de novas experiências.

Considero importante ressaltar que a presente investigação tem como impulso maior a experiência, a partir de uma abordagem pessoal, social, estética e lúdica, envolvendo música e dança que surge ao longo da minha trajetória enquanto bailarina e educadora no decorrer de 20 anos. A oportunidade desse diálogo de linguagens artísticas se dá no contato com o Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, no final de 2014. Esse projeto integra o “Ponto de Cultura e Memória Rural Meninos¹ do São João” e é coordenado pelo professor, músico e compositor Dorivan Borges. Com isso, começo a vivenciar uma nova experiência que une o universo lúdico e a interação corpo-música-movimento.

Em um primeiro momento, trago minha trajetória como bailarina, estudante e educadora. Procuo descrever o caminho que me levou até a dança, depois, a prática docente em projetos sociais até a chegada da música, momento em que surge o “admirar”, pelo trabalho do Grupo Meninos do São João, palavra que, segundo Vaconcelos e Brito (2006, p. 37), representa “[...] mais que um olhar, o devassar da realidade pela objetivação e pela apreensão. É, ainda, procurar entendê-la profundamente em suas inter-relações”. É nessa busca pelo sentido² do corpo nas interrelações geradas no processo criativo, a partir do ato de brincar, que tem início minha pesquisa.

Logo depois descrevo a trajetória do Grupo Meninos do São João, campo da minha investigação, abordando sua história e as ações desenvolvidas ao longo de

¹ A palavra menino(s), ora é usada com letra maiúscula para designar o nome do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, ora com letra minúscula, para designar os meninos (alunos e alunas) do grupo, importante ressaltar que fazem parte do projeto meninos e meninas.

² A palavra sentido ligado ao corpo nos remete à faculdade de sentir, compreender e relacionar o corpo em experiência.

sua existência. Faço uma breve descrição de sua realidade e dos sujeitos integrantes do grupo até o momento em que passo a integrar a equipe docente, como professora de dança. Durante esta pesquisa, tenho o corpo como uma prática de interação³, uma ação proposta que aponta reflexões por meio da relação entre si mesmo, o outro e o mundo. Ao falar do homem enquanto ser relacional, Freire (1996) afirma que ao transformar o mundo o sujeito se transforma, e isso só se faz possível através das relações, ação aqui estabelecida pela vivência do universo lúdico em interação com a música e a dança.

No entanto, como descrever essa experiência junto ao Grupo Meninos do São João? Para mim, a prática sempre foi anterior à teorização, por isso é um grande exercício e também conflito achar uma convergência entre a experiência prática e a escrita. Assim, opto por trabalhar essas linguagens a partir da valorização da experiência como caminho para o ensino e aprendizagem. A ideia foi produzir CDs⁴ (em anexo), contendo o material documental da pesquisa; um vídeo documentário e o Espetáculo “DuCampo”, em sua íntegra. Acredito que desta forma a pesquisa foi além de um registro escrito, englobando todo o universo artístico e estético desenvolvido ao longo do processo criativo. Cito como referência uma importante descrição do “ato de pesquisar” do Prof. Eugênio Tadeu Pereira em sua tese de doutorado “Práticas lúdicas na formação vocal do teatro”, destacando que “[...] o que move o ato de pesquisar é a busca de algo que falta e, talvez, jamais seja completado, mas que precisa ser coerente com aquilo que somos, deflagrando, assim, nosso modo de pensar e agir” (PEREIRA, 2012, p. 27).

Trago nesta pesquisa um pouco do meu modo de pensar e agir relacionado à dança, na tentativa de compreender mais sobre o corpo em experiência, junto aos processos educativos. Trata-se de uma ação educativa/cultural, que tem como tema gerador o ato de brincar, com o objetivo de investigar e registrar quais os sentidos esse “corpo” assume durante a experiência vivenciada pelo Grupo de Banda Percus-

³ A terminologia interação é nesta pesquisa utilizada a partir do conteúdo semântico do termo “ação” – atividade, energia, movimento. É uma “ação entre” relacionada a capacidade de relação entre: pesquisador-sujeito, professor-aluno, música-dança.

⁴ Em anexo: 3- CD-01: constam todos os documentos que fizeram parte dessa pesquisa, desde o projeto entregue a escola, autorizações, lista de chamada, o diário de campo, as entrevistas de 6 alunos do grupo (transcritas), o roteiro do espetáculo e relatório de realização das apresentações. O CD-02: compreende o vídeo documentário da pesquisa, com todo o processo das aulas, montagem do espetáculo e entrevistas dos alunos e professores do projeto; o CD-03: o registro do Espetáculo “DuCampo”, em sua íntegra, realizado em duas escolas de Tempo Integral de Palmas-TO, para cerca de 1500 alunos da rede pública de ensino divididos em 4 sessões, sendo 2 em cada escola

siva Meninos do São João. Uma investigação que pode contribuir, a partir dessa experiência artística, estética e lúdica, para outros contextos arte-educativos, valorizando o corpo enquanto corpo-social e lúdico.

Minha trajetória

Pensando no entrelaçar de histórias, parto da minha trajetória para descrever os caminhos desta pesquisa, trajetória esta que sempre esteve relacionada às experiências artísticas. Enquanto bailarina, iniciei meus estudos aos seis anos de idade com aulas de Ballet Clássico, na cidade de Anápolis-GO. Primeiramente, uma prática que em minha memória fazia parte de um sonho de “toda menina”: ser bailarina. A paixão pela dança seguiu até a cidade de Palmas-TO, onde fui morar aos 16 anos e passei a fazer parte da Cia. Contágus de Dança e Teatro.

Nessa Companhia, a dança se tornou profissão, e ali tive contato com outras modalidades como o jazz e a dança contemporânea. Passei a atuar também como professora, e a desenvolver projetos culturais em escolas da cidade. Viver para a dança, pela dança e da dança, foi escrevendo meu caminho. Diante disso, minha decisão foi buscar uma graduação que unisse a prática já experienciada com a dança e a teoria necessária para uma formação universitária, que tivesse como foco a arte.

Na Universidade Federal de Viçosa-MG encontrei essa formação, por meio da graduação em dança, tive contato com projetos de extensão universitária relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Além desses projetos, atuei como bailarina no Grupo Êxtase, uma Companhia de Dança Contemporânea, formada por alunos do curso de Dança. Esse grupo realizou apresentações em escolas públicas da região da Zona da Mata Mineira, promovendo, divulgando a arte e contribuindo para a formação de plateia.

No decorrer de toda minha prática em dança, não havia consciência dos valores estéticos, éticos, morais e culturais imersos no processo educativo vivenciado. Como bailarina clássica, eu seguia os padrões e regras impostos por essa técnica, em que a estética estava associada ao belo, que tinha como modelo os grandes *ballets* de repertório (Giselle, A Bela Adormecida, O Quebra Nozes, etc), universos artísticos que faziam parte de uma cultura europeia. Minha referência eram corpos que não eram

meus, estava presa em um “corpo concha”⁵ (LANGVELD apud MARQUES, 2011b).

Segundo Marques (2011b, p. 33), sair desse padrão significa tornar a dança “[...] um convite à crítica e a transformação de corpos/pessoas”. Significa ser “corpo crítico e social”. Por outro lado, essa não era minha realidade. Quando eu dançava, me distanciava do meu contexto enquanto corpo brasileiro; era imposto um padrão que se diferenciava do meu corpo dançante, do meu corpo real. Assim, foi necessária a quebra de padrões para que, como bailarina e arte-educadora, não só, aceitasse o convite para viver a experiência do “corpo crítico e social”, bem como, levasse até meus educandos nas aulas de dança. Angel Vianna⁶, também descreve sua caminhada para fugir dessa padronização, buscando “[...] o melhor uso do corpo, não só para executar movimentos, como também para expressar tudo aquilo que pulsa dentro do ser” (VIANNA apud RAMOS, 2007, p. 16-17), ainda nas palavras da autora é a ligação “dança-vida”.

Na universidade, atuando como professora e bailarina, foi possível ampliar meus estudos e assumir novos caminhos junto a minha prática corporal que, a partir da graduação, se tornaram a base do meu trabalho como educadora. Procurei incorporar em meus projetos educacionais a noção de um trabalho voltado para a conscientização, expressividade e sensibilização corporal, por meio do diálogo e do universo lúdico, assim como coloca Johnson (1983, apud MARQUES, 2011b), trabalhar o corpo enquanto “projeto de comunidade”.

Refletindo sobre a fuga da padronização estética, presente em técnicas como ballet clássico, jazz, dança de salão entre outras modalidades de dança, busquei em estudiosos como Paulo Freire, Rudolf Von Laban, Isabel Marques e Angel Vianna, um novo suporte teórico-prático. Um trabalho corporal cuja preocupação com a formação dos alunos estivesse pautada no contexto, nas experiências de vida, como preconiza Freire (1999), em que a educação, antes de tudo, fosse um ato de amor e coragem, embasada no diálogo, no debate e na produção coletiva do conhecimento; em que os movimentos surgissem de suas ações cotidianas, como propõe Laban (1978), tornan-

⁵ Termo utilizado por Langveld apud Marques (2011b) em que o autor compara o caramujo e o ser humano, afirmando que nossos corpos não são conchas, cascos ou invólucros nos quais nos escondemos e por meio dos quais nos isolamos do mundo.

⁶ Nome artístico de Maria Ângela Abras Vianna, bailarina, professora, coreógrafa, pesquisadora e artista plástica. Casou-se com Klauss Vianna e juntos dirigem a escola de Dança Klauss Vianna, na qual Angel inicia seu trabalho pedagógico com a dança aprofundando estudos de anatomia, fisiologia e cinesiologia: Disponível em: <http://www.angelvianna.org.br> acessado dia 10 de janeiro de 2016.

do-se, assim, mais significativos e realmente transformadores.

Após a graduação retornei à Palmas-TO, onde atuo como professora de dança concursada da rede municipal de ensino, na Escola Municipal Anne Frank, e trago como proposta de trabalho, projetos interdisciplinares de dança. Para tal, parto de temas geradores para a criação de espetáculos artísticos com alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, apresentados na escola e nos teatros da cidade. Foi a partir dessa relação com projetos educacionais que surgiu a presente pesquisa, fruto de inquietações vivenciadas na escola ligadas à necessidade de um trabalho voltado para “corpos lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos” (MARQUES, 2011b, p. 34), Corpos que, dançando, pudessem estabelecer outros diálogos com o mundo à sua volta.

Na música, meu percurso foi bem diferente, o fazer-sentir por meio da dança estava muito mais próximo da minha vida do que a produção musical. Isso porque, durante minha trajetória nas escolas de dança, a orientação musical não ocorreu de forma regular. Na universidade, a disciplina de música, estava restrita à teoria, não possibilitando uma aprendizagem voltada para a experimentação musical bem como o diálogo dessa linguagem com outros universos artísticos e educacionais. No entanto, sempre existiu uma grande paixão e admiração por essa prática. Vejo como desafiador integrar um grupo em que a música percussiva é o foco de trabalho. Isso fez com que a minha admiração e encantamento pelos alunos aumentasse ainda mais, pois, nesta pesquisa, também me coloquei como aprendiz, aberta à troca de saberes, pois “não existe ensinar sem aprender”, coloca Freire (2001), ao escrever uma carta aos professores.

O projeto Meninos do São João

O “Ponto de Cultura e Memorial Rural Meninos do São João”, que durante a realização dessa pesquisa contava cinco anos, atende uma população carente de conhecimento acadêmico e sistematizado, na área de música. Oferta atividades relacionadas à música percussiva para os alunos da Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire, filhos de reassentados, impactados por barragens, moradores da região próxima a um aterro sanitário da cidade de Palmas-TO. Mesmo com tantas dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores do local, o trabalho dos profissionais

da área de música complementa a ação educacional e tenta garantir aos alunos da rede pública, condições de apropriação e produção musical.

O Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João faz parte do Ponto de Cultura e Memorial Rural Meninos do São João, teve início em 2011, fruto da iniciativa do músico e professor Dorivan Borges em trabalhar a cultura tradicional do campo, “por meio da música e ritmos populares da região norte e nordeste”⁷ nas escolas rurais de Palmas. O projeto está em funcionamento há cinco anos e é composto por ações pedagógicas, artísticas e ambientais, envolvendo oficinas de construção de instrumentos percussivos com material reciclado, oficinas de música percussiva e rodas de conversa, para discussão de alunos e professores, sobre suas aulas e histórias de sua região.

O projeto conta, em seu corpo docente, com Dorivan Borges, Murilo Fernando Borges, seu filho e músico percussionista autodidata, e Márcio Belo, músico percussionista e fundador do grupo Tambores do Tocantins, da cidade de Porto Nacional. À convite do professor Dorivan passei a fazer parte da equipe do projeto como professora de dança em 2014, em um primeiro momento, fazendo acompanhamento do grupo em seus ensaios e apresentações.

Ao longo dos anos, o projeto destaca que sua finalidade não é a formação de músicos profissionais e sim a formação do ser social e cultural, assim como afirma Freire (1996, p. 18) capaz de “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. Visa, com a prática musical, mediar a produção do conhecimento, tendo a arte como caminho para a ação cultural.

O encontro

Em 2014 fui convidada para assistir aos ensaios e às apresentações do Grupo Meninos do São João e para integrar à equipe de docentes do projeto, na tentativa de ampliar o trabalho corporal, a partir da incorporação da dança em seu fazer musical.

Ao conhecer o trabalho do grupo, sua linguagem musical percussiva e a realidade

⁷ Nas palavras do professor de música, Dorivan, essa era uma necessidade para as crianças e adolescentes da região, conhecer a cultura tradicional do campo, local onde moravam e divulgar essa cultura através da música percussiva. Nessa investigação, não procuro entrar na concepção de cultura tradicional ou erudita, nem nas denominações dos ritmos populares pertencentes às regiões brasileiras.

de sua comunidade, percebi o quanto seria enriquecedora essa experiência, uma oportunidade de troca e interação por meio da união entre música e dança, uma forma de estabelecer outras possibilidades de diálogo com o mundo daqueles alunos. O encontro com o grupo não foi somente uma junção de duas linguagens, mas uma mescla de histórias, de realidades e uma mistura de culturas e gerações. Nesse contexto, surge o ato motivador dessa pesquisa, a possibilidade de uma nova experiência a partir da interação corpo-música-movimento.

Cenário das primeiras aulas do projeto e tendo por entorno a Serra do Carmo, a Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire nos permite fugir da cidade, sentir novos ares, com um clima ameno e uma paisagem inspiradora. Inicialmente as aulas do projeto aconteciam na quadra esportiva da escola, às 16 horas e 30 minutos, após o término das aulas de ensino regular. Os alunos eram responsáveis por buscar os instrumentos guardados em uma sala da escola, levar para a quadra esportiva e preparar esses instrumentos para a aula. O grupo é dividido por naipes, segundo seu instrumento: grave (tambores mais graves), médio (tambores médios) e agudo (xequerê, chocalho, afoxé, ganzá).

No entanto, por problemas burocráticos entre os gestores educacionais com relação à locomoção dos alunos após as atividades do projeto, esse local sofreu alteração. Dessa forma, as aulas passaram a ser realizadas no campo de futebol do bairro Vista Alegre, zona rural de Palmas. A transferência desse novo roteiro deixou de atender crianças que já participavam do projeto há quatro anos, isso devido à distância entre as habitações e o local das atividades. Destarte, houve redução do número de alunos do projeto, passando de 40 para 25 alunos, limitando-se aos moradores desse bairro. Infelizmente as crianças que não puderam participar, sentiram-se excluídas e evidenciou-se um quadro de ociosidade, o mesmo em que se encontravam anteriormente ao projeto.

A partir desse contexto, os sujeitos da presente pesquisa são 25 crianças e adolescentes, de 8 a 17 anos de idade, sendo 15 meninos e 10 meninas, moradores do bairro Vista Alegre, zona rural da cidade de Palmas-TO. São estudantes do 3º ao 9º do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral Marcos Freire e pertencem a famílias carentes que foram reassentados há dez anos nesse local. O recorte, ao escolher primeiramente a escola e a posteriori o campo de futebol, se deu por estarem

localizados na mesma região em que os alunos moram, facilitando a locomoção deles ao projeto.

Problematização

A partir da linha de pesquisa Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes, inserida no Programa Prof-Artes⁸, adoto um referencial teórico que busca evidenciar os valores da experiência como produção coletiva do conhecimento. Isso por meio da arte inserida no contexto educacional, tendo o processo de criação como veículo artístico dessa experiência que produz um novo olhar para si mesmo, para os outros, para a dança e, conseqüentemente, para o mundo. A problematização é apoiada na concepção de Paulo Freire (1996). Logo, o diálogo problematizador tem como foco a realidade que cerca o sujeito, primando pela relação ação/reflexão/ação. O ato de brincar é uma ação que, problematizada, junto à interação corpo-música-movimento, possibilita estabelecer relações e uma nova ação é, assim, gerada com a transformação dessa ação em criação – Espetáculo. Esta pode ser novamente problematizada pelo sujeito dentro de sua práxis, isso porque trata-se de um processo em produção.

Após contato com o grupo, primeiramente em suas apresentações e posteriormente em suas aulas, observei que o corpo estava sendo preterido durante o processo de ensino. Foi registrada, em reunião com os professores do projeto, a falta de uma orientação corporal específica, que contribuísse para ampliar as possibilidades de ação junto aos processos de aprendizagem na prática musical e para uma maior expressividade e sensibilidade corporal. Partindo desse diagnóstico, foram feitas rodas de conversa entre os integrantes do grupo e foi identificado o interesse em ampliar suas atividades no projeto. Posto isso, em consonância com os professores de música e os integrantes do projeto, iniciou-se uma proposta de corpos em interação.

Por conseguinte, a partir desse diálogo problematizador, surgiu a seguinte questão de pesquisa: quais os sentidos do corpo no contexto da interação corpo-música-movimento?

⁸ Prof-Artes é um programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Disponível em: <http://www-dev.ceart.udesc.br/?id=58> acessado dia 13 de Outubro de 2015.

Justificativa

Este estudo contribui ao levantar questões relacionadas à importância da prática corporal como ação educativa/cultural em projetos dentro e fora da escola. Acrescenta, ainda, ao conjunto de conhecimentos científicos do tema, trazendo algumas especificidades, quando trata do corpo em uma prática de interação estética e artística, que surge a partir do universo lúdico e leva à ação cultural. “O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo”, coloca Marques (2012, p. 27). Ainda segundo a autora citando Freire (1982) Brincar possibilita estabelecer relações e as relações são sempre transformadoras. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a expressividade e sensibilização dos alunos junto ao seu fazer musical e sua prática corporal, possibilitando transformar esse corpo, dando novos sentidos a ele durante a experiência estética. Desse modo, pensar a criação do espetáculo é buscar como caminho o fazer-sentir música e dança em um só corpo, permitindo novas experiências nas dimensões individuais e coletivas, é o corpo-brinca: como experiência estética no processo criativo.

A estrutura do texto

Tendo em vista a natureza desta pesquisa e seus inúmeros desdobramentos, apresento, a seguir, o mapa potencial⁹, como representação do referencial teórico-prático que sistematizou esta investigação. Sigo o caminho de um caracol, que dentro da simbologia a partir das formas helicoidais nos remete a movimento permanente, ou evolução. Uma forma em movimento que teve um ponto de partida “corpo-brinca”, de onde emergiu o tema gerador – o ato de brincar, que conduziu o processo criativo a partir do corpo como experiência estética. É uma “criação em processo”, termo utilizado por Salles (1990), que caracteriza o processo criativo como dinâmico, inacabado em constante movimento, pois faz parte de uma rede em permanente produção, sem estabelecer um fim. Procuro descrever as etapas do processo criativo dessa pesquisa seguindo a imagem abaixo.

⁹ Mapa potencial inspirado no material educativo proposto pelo Instituto Arte na Escola. Disponível em www.artenaescola.org.br, acessado dia 01 de Agosto de 2015.

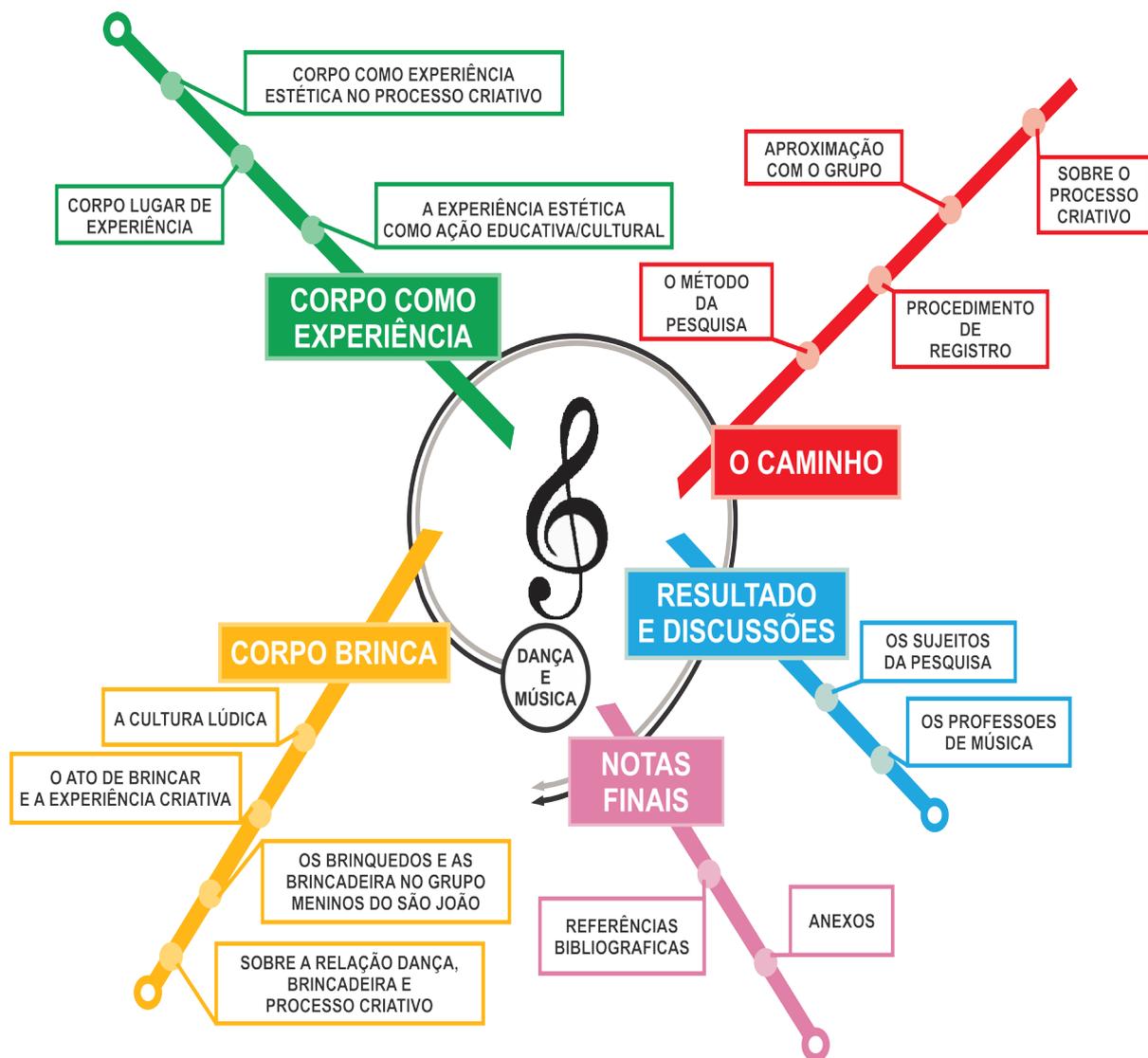
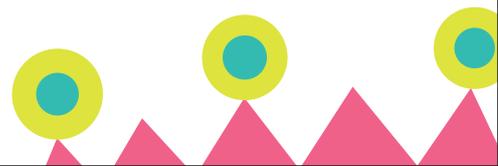


Ilustração 1 – Mapa Potencial
Fonte: www.artenaescola.org.br. Inspirado no Mapa Rizomático do material educativo do Instituto Arte na Escola.

Como ponto de partida desta investigação, pretende-se olhar a temática da cultura lúdica, enfatizando três aspectos: primeiro analisar alguns dos elementos que a compõem: o jogo, a brincadeira e o brinquedo sob diferentes abordagens; segundo, destacar como veículo de experiência criativa, a brincadeira e o brinquedo; e por fim, contextualizar o ato de brincar no Grupo Meninos do São João. Os estudos da autora Isabel Marques fazem o elo entre os “corpos que brincam” e os “corpos sociais” interligando os temas dessa pesquisa.

No segundo capítulo são abordadas questões a respeito da experiência estética em John Dewey (2010), Jorge Bomdía Larrosa (2015), Duarte Júnior (1981) e Hampâté Bâ (1982). A problematização dessa pesquisa, como já mencionada, tem como referência os estudos sobre a educação e ação educativa/cultural que marcam a trajetória de Paulo Freire. Proponho ainda nesse capítulo uma reflexão sobre o corpo como experiência estética presentes nos estudos de Laban (1978), Merleau-Ponty (2014), Isabel Marques (2010, 2011a, 2011b, 2012), Fayga Ostrower (2014) e Angel Vianna (2007), como base teórico-prática para as aulas e viés para o processo criativo em intersecção com o tema gerador, brinquedos e brincadeiras. No terceiro capítulo são descritos, o percurso metodológico e seus desdobramentos, a partir das significações assumidas pelo corpo em experiência estética, ao longo do processo criativo.

No quarto capítulo trago as vozes dos alunos, e dos professores de música como referência para registrar os resultados dessa pesquisa. Por fim, nas Notas finais em anexo 3 CDs: CD-01: documentação da pesquisa (projeto, autorizações, lista de chamada, diário de campo, entrevistas transcritas, roteiro do espetáculo e relatório das apresentações). CD-02: vídeo documentário da pesquisa. CD-03: Espetáculo “DuCampo”.



CAPÍTULO 1- PONTO DE PARTIDA: CORPO-BRINCA

1.1 A cultura lúdica: reflexões sobre o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

A cultura lúdica tem sido foco do interesse de pesquisadores em diferentes áreas, como a Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação, Artes, dentre outras; estudos que buscam entender a criança a partir do universo lúdico. Por conseguinte, torna-se necessário, como ponto de partida dessa pesquisa, compreender, de forma geral e crítica, o que tem sido estudado nesse campo, tendo em vista a possibilidade de encontro com as ideias e conceitos propostos por alguns autores e o contexto desta investigação.

Sendo assim, apresento neste capítulo algumas reflexões sobre a cultura lúdica e alguns dos seus elementos formadores: o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Partindo do jogo dentro da perspectiva sociológica, tomo como referência o pesquisador francês, Gilles Brougère, em seu artigo “A criança e a cultura lúdica” (In: KiSHIMOTO, 2014, p. 19-32), onde ele busca analisar o brincar enquanto fenômeno cultural. Para o autor, a cultura lúdica é um conjunto de experiências lúdicas que são acumuladas, é “um conjunto vivo, diversificado” (BROUGÉRE, 2014, p. 25), que vai se transformando e se moldando conforme os indivíduos, os grupos, o meio social, a cidade e o sexo da criança.

Os sujeitos que a produzem são os indivíduos que dela participam. Destarte, “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando” (BROUGÉRE, 2014, p. 26). Essa cultura é, então, produto de uma interação e produzida pelo sujeito social. Trata-se de uma experiência lúdica que tem como seu co-construtor o indivíduo, que está ativo enquanto ser propositor das regras, leis, hábitos e atitudes de uma sociedade. Dewey (apud AMARAL, 2014, p. 96), nos traz como definição de sociedade um processo cooperativo e associativo, de modo tal que, as experiências, ideias, emoções e valores, sejam transmitidos e tornados comuns.

É nessa instância de processo cooperativo e associativo, em busca não da unidade, mas, de experiências, ideias, emoções, valores compartilhados e comuns ao sujeito social, que se caracteriza o conceito de cultura lúdica, nessa pesquisa. No entanto, o aluno integrante do Grupo Meninos do São João, assume não o papel

de co-construtor, mas, de co-criador do Espetáculo “DuCampo”. Brougère (2014), ao utilizar o termo “construção”, percebe que a dimensão de criação seria mais adequada. Concordo com o autor, pois essa é a dimensão que melhor descreve o sujeito no processo criativo, como co-criador. Sobre o processo de construção da cultura lúdica Brougère (2014, p. 32) propõe:

O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos de construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano).

A partir dessas ideias propostas por Brougère, temos que a interpretação da criança diante da brincadeira leva à abertura, à produção de sentidos, assumidos pelo corpo do indivíduo que participa da ação lúdica. Essa produção de sentidos vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, que investiga o corpo-lúdico no contexto da interação corpo-música-movimento. Posto isso, faço aqui o convite para vivenciar a prática corporal de forma lúdica através do corpo que brinca, levando em conta aspectos importantes acima propostos, como a valorização da experiência do aluno para fonte de repertório e base de criação; a aprendizagem progressiva que inicia a prática de forma mais simples até atingir níveis mais complexos, acompanhando o desenvolvimento dos alunos; além dos elementos heterogêneos, formadores da cultura lúdica, os brinquedos e brincadeiras presentes no cotidiano desses alunos.

Logo, é através da experiência criativa que essa pesquisa busca trilhar seu caminho. Durante todo processo de criação, a interação e a criatividade são propostas como veículo de comunicação entre os alunos, os professores, e os objetos lúdicos. Como co-criadores do espetáculo, eles assumem o papel de sujeitos lúdicos, críticos e sociais (MARQUES, 2011b), participam não só da criação, mas, da interpretação do processo.

Outra referência sobre os estudos do jogo infantil é o filósofo do período Romântico, Friedrich Froebel. O autor sustenta que é na coletividade que o ser humano se completa. Destacando assim, a importância de propor a experiência através de uma ação lúdica coletiva, valorizando a liberdade e a espontaneidade por meio dos jogos

e brincadeiras.

A característica essencial do brincar nessa pesquisa é, enquanto fonte de experiência criativa, uma experiência que se passa em um espaço-tempo, sofre influência do meio e do indivíduo que a vivencia. Desta maneira, o brincar pode ser um lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica. Um espaço potencial, onde o indivíduo pode experimentar o viver criativo, onde o corpo em experiência estética e artística, ganha novo sentido e significações. Acima de tudo, trata-se de uma experiência cultural, pois segundo Winnicott (1975, p. 139), representante na área da psicologia, “a experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira”. Sua contribuição está relacionada com a compreensão do desenvolvimento humano, baseada em trabalhos clínicos com bebês e crianças. Desse estudo, surge a sua concepção da capacidade humana de viver criativamente, valorizando a experiência cultural que nasce no brincar.

Para o estudioso “... o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento” (WINNICOTT, 1975, p. 147). É a partir da proposta de uma investigação, enquanto experiência cultural, promovida pelo contato com o universo lúdico de crianças e adolescentes, que surge a pesquisa “corpo-brinca”, definindo um caminho para o corpo em experiência, sem perder de vista as dimensões lúdicas, estéticas e artísticas tão fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Para entender melhor o universo da cultura lúdica, proponho a seguir uma reflexão sobre os elementos presentes nessa cultura: o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Ao falar do ser humano (bebê, criança, adolescente, adulto) e das suas necessidades enquanto ser social, cultural e simbólico, é possível salientar inúmeras atividades que fazem parte do seu cotidiano. Certamente, atividades como acordar, alimentar-se, trabalhar, exercitar-se, criar, inventar, construir, produzir, etc. Todas, atividades que possuem uma finalidade, um objetivo. Sendo assim, onde se encaixa o jogo, a brincadeira e o brinquedo em nossa cultura?

Tentar definir estes termos não é tarefa fácil. Ao longo dessa pesquisa pretendo trazer alguns conceitos, relacionados a esses fenômenos, afirmando que mais importante que diferenciá-los é conhecer o que têm em comum. A palavra jogo é um termo do latim “jocus”, que quer dizer gracejo, brinquedo, divertimento, atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento, passatempo sujeito a regras.

Por sua vez, brincar é uma palavra de origem latina. Vem de “vinculum” que quer dizer laço, e é derivada do verbo “vincire”, que significa prender, seduzir, encantar. “Vinculum” passa assim do seu significado inicial “laço” para “adorno, joia” e vira brinco, até chegar à ideia de brincar, brinquedo, brincadeira, sinônimo de divertir-se.

A partir das definições apresentadas pelo dicionário etimológico, pode-se perceber que ao longo da história, esses fenômenos e suas definições vão se transformando, se adaptando, interagindo simbolicamente segundo a época e cultura que fazem parte. Nesta perspectiva, Kishimoto reafirma a dificuldade de se definir o termo jogo, pois assim como a brincadeira, podem ser entendidos, nomeados e praticados de formas diferentes. Segundo a autora, “A variedade de fenômenos considerados como jogos mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (KISHIMOTO, 2011, p. 17). Ela ainda complementa que “Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou o distanciam” (KISHIMOTO, 2011, p.18).

Logo, como aproximar ou distanciar termos que possuem tantas peculiaridades? Primeiramente vamos tentar descrever os termos em questão: o jogo, a brincadeira e o brinquedo, segundo alguns estudiosos, a partir de diferentes abordagens. Para Pen-teado (2011, p. 189), “O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica, na brincadeira”. Assim, o jogo se caracteriza pela presença de regras, já a brincadeira seria a própria ação lúdica, mas será que as brincadeiras não possuem regras? Ambas são atividades que promovem a experiência do processo cultural, interagindo simbolicamente, de modo simples e complexo. Nelas a criança desenvolve sentidos, adquire habilidades, estabelece vínculos, reconhece objetos e suas características, é uma atividade relacionada à ação. “Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Para Froebel (1912, apud KISHIMOTO, 2014. p. 71) existem dois modos de uso para o jogo: “*fim em si mesmo*: auto-expressão, espontaneidade e *meio de ensino*: busca de algum resultado”. Partindo dessa delimitação de uso do jogo, posso afirmar que nessa pesquisa, tanto “fim em si mesmo” quanto “meio de ensino”, contemplam o objetivo da ação lúdica. A brincadeira é usada como recurso de experiência criativa, assim como coloca Dantas (2014), um recurso libertador da espontaneidade e do imaginário, mas que, no entanto, desempenha um papel de grande importância no ato criador, porque nesta investigação também busca algum resultado.

Sobre os elementos fundamentais da brincadeira, Vygotsky (1991) traz a situação imaginária, a imitação e as regras, contrariando a concepção de Penteadó (2011), que dá somente ao jogo a definição de atividade dotada de regras. Contudo, o brincar, aqui já descrito por Kishimoto (2011) como “lúdico em ação”, também possui as suas regras. É possível verificar isso em brincadeiras como a amarelinha, elástico, bola de gude, queimada, que por outro lado, também podem ser consideradas por muitos, como jogo.

Para vivenciar a situação imaginária, a imitação e as regras, é necessário que o indivíduo se envolva nessa atividade lúdica, que nas palavras de Brougère (2014, p. 20) é uma “atividade dotada de uma significação social [...]”, pois, “[...] quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BROUGÈRE, 2014, p. 23). Vale ressaltar, que brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações (FORTUNA, 2004, p. 04). Acredito que através das brincadeiras e brinquedos são possibilitados novos sentidos ao corpo em experiência estética no processo criativo. Assim, a brincadeira coloca o corpo para dançar, sem estabelecer movimentos rígidos e codificados, no ato de brincar o aluno explora o corpo lúdico, respeitando a autonomia, a liberdade e vontade de dançar. Ao dançar brincando, o sujeito se transforma.

Tanto a brincadeira quanto o jogo, contém a ideia de vínculo, laço, promovem a relação consigo mesmos e a interação entre os grupos; são formas de comunicação com o mundo, pois “É no brincar, e somente no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Para Winnicott, a matéria-prima do brincar são os impulsos criativos, motores e sensoriais. Por conseguinte, a brincadeira é um espaço potencial para se experimentar o viver criativo, é uma atividade que desenvolve o físico, a mente, a auto-estima, a afetividade, torna a criança ativa e cria símbolos que representam sua cultura, sua comunidade, seu grupo. Não podemos esquecer que um dos maiores símbolos da brincadeira, é o brinquedo.

O brinquedo nos auxilia a entender um pouco melhor esses fenômenos; é uma referência no tempo e na nossa memória, e caracteriza, muitas vezes, a cultura de uma sociedade. Isso porque, ele tem uma dimensão material, social e cultural. Para Kishimoto (2011, p. 24) “é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. A propósito, do brinquedo e seu papel na brin-

cadeira Bomtempo (2011, p. 75), chama a atenção para o fato de que, “O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e a representação, agir e imaginar”. Nesta investigação a manipulação com o brinquedo estimula a imaginação, gera a ação, aqui registrada pela prática corporal, que leva à dança, uma forma de representação.

Segundo Bomtempo (2011, p. 75), o brinquedo “[...] é suporte de representações, introduzindo a criança no universo de sentidos e não somente ações”. É na busca de novos sentidos para o corpo em experiência estética que caminha este estudo, fazendo surgir da vivência lúdica, possibilidades de movimentos que contribuam para o processo criativo. A dimensão lúdica colabora com o processo de ensino e aprendizagem, interligando a prática corporal e a música, cria uma nova forma de aprender através de uma experiência criativa e lhe confere uma relação espontânea e comunicativa, de experimentação e exploração de movimentos para a dança.

Assim identifica-se no ato de brincar, parafraseando Pereira (2012), ao falar do jogo, “[...] um campo exploratório que proporciona aos brincantes um leque de experiências que podem levá-los a ações na esfera da criação”, um verdadeiro espaço de criação cultural, que promove o diálogo entre o ser consigo, com o outro e com o meio, tendo o corpo como experiência no processo criativo. Nesta perspectiva “a brincadeira abre possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver” (FORTUNA, 2006, p. 03), brincando, dançando e tocando.

1.2 O ato de brincar e a experiência criativa

Brincar possibilita estabelecer relações; e as relações são sempre transformadoras.

FREIRE apud MARQUES, 2011.





Ilustração 2 – Aula de experimentação de brincadeiras e brinquedos. Abril de 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

O sentido de experiência criativa está relacionado à possibilidade de pensar os processos educacionais, estéticos e artísticos de maneira mais completa, produzindo novas formas de experimentar a partir da criatividade, da ação interativa e comunicativa. Seria experimentar o viver criativamente, como proposto por Winnicott (1975). Aprender brincando, assim como registrado nessa imagem (ilustração 2), que traz a interação do aluno com o pião. É fazendo, inventando, criando, representando, compartilhando que o aprender se torna mais divertido, é na simplicidade do brincar, que

o aluno pode se reinventar. Nesse viés, Kishimoto, descreve algumas possibilidades de ações relativas ao jogo:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, e desempenho de ações sensorio-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (2011, p. 40-41).

No meu modo de compreender a brincadeira e o jogo contribuem para a experiência criativa, ao passo que permite ações que estão relacionadas ao desenvolvimento do ser como um todo. A partir deste ponto de vista, a criança vivencia muito mais que ações físicas ao brincar, “envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la” (KISHIMOTO, 2011. p. 40). Afinal, nessa atividade a criança torna-se ativa, cria uma forma particular de expressão, interação, pensamento e comunicação. Como resultado, a ação lúdica interfere na formação do sujeito, enquanto corpo social, associado ao mundo em que vive, inter-relacionado à suas dinâmicas cotidianas. Logo abaixo, (ilustrações 3 e 4), pode-se perceber que fazendo uso de objetos simples como o balão é possível estabelecer novas dinâmicas corporais dentro das ações cotidianos dos alunos.



Ilustrações 3 e 4 - Aula brincando com balões. Abril de 2015.
Quadra da E.T.I. do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Segundo Kishimoto (2011, p. 29), estudos de Bruner (1976), “[...] demonstram a importância da brincadeira para a exploração [...]”, para o autor “o brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação”. É, assim, um campo exploratório que leva a criação (PEREIRA, 2012). Ainda tendo como exemplo a aula de experimentação de balões (ilustrações 3 e 4), é visível que no brincar o aluno amplia suas ações corporais, explora outras dinâmicas de movimento, destarte, abre novas possibilidades de criação.

A brincadeira, como tema gerador do processo criativo, tona-se campo exploratório de movimentos, uma alternativa para a incorporação da dança no fazer musical do Grupo Meninos do São João, que através do corpo-brinca, pode ir do brincar-dançando para o dançar-brincando¹⁰. Nas palavras de Marques (2011b, p. 32), “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos”. Incorporar a dança no fazer musical desse grupo é possibilitar transformações em seu repertório cultural, valorizando-os como fontes vivas de criação.

O processo de ensino e aprendizagem, a partir do universo da brincadeira, é um caminho complexo que requer, não só ações livres e espontâneas, mas a identificação e participação do aluno além da medição do adulto, para se atingir a dimensão educativa. “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 2011. p 41). O professor, nessa pesquisa, tem o papel de potencializar a aprendizagem do corpo-lúdico, que a partir dos movimentos do ato de brincar estimula a prática corporal, fazendo surgir à dimensão educativa no processo criativo.

A criança, ativa e curiosa pode transformar os processos elementares (brincar) em processos mais complexos (dançar), conforme pode-se verificar nas aulas de experimentação de brincadeiras (ilustração 5). Seria a construção do conhecimento significativo através das brincadeiras, pois na busca de alternativas para as situações criadas no contato com a brincadeira, estabelece-se uma relação que leva à transformação. É justamente quando a brincadeira promove a fuga de determinadas situações estanques e artificiais que ela é mais educativa, por meio da

¹⁰ Inspirado no tema da aula realizada no dia 20/09/2014, realizada pelo Instituto Caleidos de São Paulo-SP. Um encontro que dá aos participantes, crianças e adultos, uma oportunidade para o aprendizado da arte, de forma lúdica, tendo a dança como ponto de partida.

amplitude e profundidade das experiências que ela põe em jogo, mobilizando todo ser (MARQUES, 2011b). A brincadeira faz da experiência lúdica meio de explorar novas ações, movimentos, novos fazeres. Platão (1948 apud KISHIMOTO, 2014, p. 61) destaca a importância do “aprender brincando” para desenvolver assim o ato criativo. Nas aulas de experimentação de brincadeiras (ilustração 5), buscou-se desenvolver a criatividade através da experiência do brincar por meio do jogo de peteca, bambolê, pular corda, amarelinha, bolinha de gude (peteca), queimada e pião. Nesse contexto, a aula se configura enquanto espaço coletivo, campo exploratório para o corpo, sem perder a liberdade e espontaneidade do corpo que brinca.



Ilustração 5 - Aula de experimentação de brincadeiras. Maio de 2015.
Quadra da E.T.I. do Campo Marcos Freire.

Foto: Liu Moreira, 2015.

Pensando na experiência criativa não se pode deixar de lado o resultado desse processo, a criação. Esta “[...] se transforma em possibilidade de comunicação entre os homens, pois é impregnada de significados transmitidos” (DIAS, 2011, p. 58). Marques (2011b) nos convida a questionar, que tipo de concepção de corpo é trabalhado em nossa sala de aula, “corpos conchas” ou “corpos sociais”? Em toda criação, ordenada por uma ideia, sentimento, expressão e pela relação do homem com o mundo, deve-se levar em consideração que tipo de corpo é esse, que participa da criação. Uma criação que se passa também dentro de um todo social e que segundo DIAS

(2011, p. 58) “concretiza-se dentro de um espaço coletivo cultural”.

Nesse sentido, um “corpo concha”, é um corpo restrito ao processo criativo baseado em técnicas, passos e coreografias fechadas, prontas; assim como uma concha rígida, impede o diálogo entre o corpo, o outro e o meio. Ao representar, damos forma às experiências humanas significativas; Dias (2011) lembra que representar é tornar novamente presente, presentificar vivências. Representar é dialogar, é comunicar, é dar forma ao “corpo social”, é expandir para além dos domínios da vida cotidiana.

Sendo assim, nessa pesquisa presentificar vivências a partir do ato de brincar, traz para a cena o repertório dos nossos alunos, vai além do projeto Meninos do São João e chega até a escola, até a comunidade e teatros da cidade. Antes de reunir em forma de coreografia a experiência vivenciada com as brincadeiras e brinquedos, foi preciso brincar com as múltiplas possibilidades de movimento do corpo lúdico, em estreita conformidade com a ideia de “corpo-brinca”, palavra-chave desta investigação, optando por “corpos sociais” e não “corpos concha”.

Barreto (2004) comunga com essa proposta do corpo social ao falar sobre as linguagens expressivas, como a dança e a música, tal qual, ações fundamentais no processo de produção do pensamento, da imaginação criativa e enquanto formas expressivas que despertam a consciência estética. Posto isto, acredita-se que esse pode ser um caminho para trabalhar as linguagens expressivas na escola e em projetos sociais, tendo como objetivo o corpo social, lúdico, crítico e cidadão.

De acordo com Dias (2011, p. 57), as linguagens expressivas “são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas[...]”. Ao brincar, os alunos conhecem melhor seu corpo, re-significam os movimentos lúdicos experimentados pela prática corporal e são estimulados pela música a reverem estes movimentos sob novos pontos de vista, dando forma às experiências vividas.

Importante lembrar que as experiências vividas pelo ser humano em seu cotidiano são os elementos formadores da sua cultura. No Romantismo o mundo passa a ser visto a partir de uma dimensão mais poética, reconhecendo a natureza boa da criança que nessa época é comparada à alma do poeta; nesse período, o jogo era considerado sua forma de expressão. Já na contemporaneidade, o jogo e a brincadeira vêm sendo utilizados como instrumentos e estratégias junto aos processos de ensino e aprendizagem, conferindo a importância desses fenômenos enquanto veículo, lugar,

espaço de relação, experimentação e criação, visando o desenvolvimento infantil. Ainda sobre a criança, sujeito da interação social, segundo Kishimoto (2014, p. 63), “[...] é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade”.

Nessa pesquisa, o jogo e a brincadeira são usados como forma de expressão espontânea ou natural da criança e adolescente, como campo exploratório de experiências corporais, que leva à criação das cenas coreográficas do espetáculo. No ato de brincar, os alunos vão experimentando seu corpo e os movimentos que se tornam significativos para cada brincadeira. Isso multiplica as possibilidades corporais de forma lúdica, contribuindo para a criação coreográfica em dança.

Para Dewey (apud AMARAL, 2014. p. 80) “[...] o êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas das crianças, interesses e experiências sociais”. Iniciar o trabalho, a partir das brincadeiras, contribui para a comunicação entre o aluno e seu meio e, assim como coloca Dewey (1961), fortalece “o indivíduo como elemento ativo nas relações sociais”. A brincadeira pode ser um espaço potencial das relações sociais; nesse sentido, o autor diz ainda que brincando, “elas observam mais atentamente, e deste modo, fixam na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor” (apud AMARAL 2014, p. 99).

Criar um espetáculo de dança e música, tendo como tema gerador as brincadeiras, dá às crianças a oportunidade de criar novas possibilidades de trabalho corporal, a partir de uma experiência lúdica. Assim como coloca Amaral (2014, p. 102), a liberdade permitida à criança dentro da forma ativa da educação, constitui um fator para o desenvolvimento intelectual e moral da mesma. Gera o interesse pela atividade e a conexão com sua realidade. Dewey (apud AMARAL, 2014, p. 103), “nos traz uma importante definição da palavra interesse, para o autor inter-esse = estar entre, implica diminuir a distância entre o aluno e o objeto a ser estudado, tendo em vista estimular a união orgânica entre eles”. Desta forma, diminuindo a distância entre o aluno e a criação do espetáculo, pode-se vislumbrar um processo pautado no “aprender fazendo”, “aprender brincando”, “aprender dançando e tocando”. Logo, a brincadeira diminui a distância entre os alunos e a dança.

Espera-se com as brincadeiras, estimular nos alunos do Grupo de Banda Per-

cussiva Meninos do São João, os gestos de emoção, de alegria, animação, confiança; sensibilizar o seu fazer musical, ampliando seu repertório expressivo através de um corpo que brinca-dançando e dança-brincando, descobrindo, assim, uma nova forma de dançar a partir dos movimentos experimentados no ato de brincar. Para Dantas (2014, p. 114), “[...] pode-se dizer que toda a motricidade é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade”.

Em conformidade com esse pensamento, na busca de uma nova experiência criativa, o corpo como experiência estética quer ir além de uma instrumentalização, codificação ou sistematização de movimentos. Pois, “Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo, com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica” (KISHIMOTO, 2014, p.148).

Nesse sentido, a brincadeira passa a ser além de um campo exploratório para ser, também, espaço de invenção; o corpo como experiência estética se re-inventa, re-cria, assume novos sentidos junto do processo criativo, quando parte do universo lúdico. O sujeito social passa a ser capaz de se comunicar corporalmente com o mundo, pois viveu aquele momento como parte de um processo cooperativo, associativo, presentificado em sua própria realidade.

Em síntese, usar as brincadeiras como tema gerador no processo criativo, é dar lugar para o exercício da imaginação e da criação, fazendo uso de diversas formas de expressão como a música e a dança. É ver no brincar a capacidade de pensar, sentir, imaginar, criar, explorar, dançar e tocar. Brincando, os alunos realizam diversos movimentos de forma muitas vezes inconscientes que podem ser usados para a criação em dança, enquanto brincantes criam novas possibilidades e combinações a partir do corpo lúdico.

Segundo os conceitos de jogo e brincadeira aqui descritos, optamos por limitar o fenômeno “brincadeira” como ponto de referência nessa pesquisa, que vê as dimensões educativa, estética e artística como caminhos para aprendizagem, interligadas às concepções de corpo e experiência, que formam a base dessa investigação. Reconhecendo desde já que esse recorte é apenas um caminho dentre as várias leituras possíveis para os que estudam a cultura lúdica.

1.3 Os brinquedos e brincadeiras no contexto do Grupo Meninos do São João

Para que o ato de brincar tenha maior significado junto ao fazer cotidiano dos alunos é preciso que haja também uma identificação, não só do brincar enquanto espaço de criação, mas do sujeito social com a ação lúdica que pratica. Sobre essa identificação, destaca-se:

Só é possível viver na brincadeira um papel em toda a sua profundidade e complexidade, quando o ator se identifica plenamente com ela, emergindo, portanto, simultaneamente, como seu autor. Nisto é que reside a propriedade libertadora da espontaneidade, condição do ato criador (PENTEADO, 2011, p. 189).

Tendo em vista essa identificação do sujeito com a ação lúdica, por conseguinte, com o espetáculo, buscou-se escolher brincadeiras que melhor condiziam com o contexto dos Meninos do São João, enquanto crianças e adolescentes de 08 a 17 anos de idade, alunos de escola pública da zona rural e integrantes de um projeto social de banda percussiva. Era importante tornar o ato de brincar uma atividade significativa, vivenciada pelos próprios alunos. Neste viés, a escolha das brincadeiras se deu pelos alunos, por fazerem parte do seu cotidiano, sua escola e comunidade.



Ilustrações 6 e 7 - Roda de Conversa. Abril de 2015.
Quadra da E.T.I. do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

O primeiro momento com os alunos caracterizou-se por uma “roda de conversa” (Ilustrações 6 e 7). Esse momento teve como objetivo estabelecer um primeiro contato com o grupo, constituir por meio da “roda” um caminho para o “aprendizado da convivência”, como coloca Warschauer (1993), ao mesmo tempo, propiciar a proximidade,

a segurança, a troca de saberes entre alunos e professores. A ideia era sentar junto, ficar lado a lado, falar com o grupo, trazer à tona de forma mais informal, as brincadeiras e brinquedos que fazem ou fizeram parte um dia do cotidiano desses alunos.

Esse *primeiro momento* se desdobrou em duas etapas. Na *primeira etapa*, através das rodas de conversa, foram relatadas todas as brincadeiras e brinquedos que vieram à mente dos alunos e que faziam parte do seu cotidiano. Suas escolhas foram registradas no diário de campo e em uma cartolina, na presença dos alunos, cujos instrumentos de registro serão descritos posteriormente no capítulo sobre o processo metodológico.

As brincadeiras citadas nas rodas de conversa foram: futebol, beti, guerra de barro, queimada, amarelinha, pula corda, pique esconde, caiu no poço, pega-pega, telefone sem fio, bandeira estourou, queda de braço, guarda anel, verdade ou consequência, sete pecadinhos, mofou, passou levou, pega no alto, gelinho gelão, vaca parida, pega ajuda. Os brinquedos citados foram: bola, estilingue, boneca, carrinho de tijolo com sabugo de milho, pipa, ioiô, carrapeta, peteca¹¹, peteca de índio¹², arminha de tampa, tambor de lata, carrinho de buriti, viola de buriti, bateria com panela, soldadinho, cavalinho de pau, elástico, bambolê. Nesse encontro comentou-se sobre cada uma das brincadeiras e brinquedos, e os alunos tiveram a oportunidade de explicá-los, dizer suas regras e maneira de brincar, com base na sua experiência.

Na *segunda etapa*, a partir das brincadeiras e brinquedos descritos, também em uma roda de conversa, decidimos quais as brincadeiras iríamos trabalhar para o espetáculo. Os critérios que nortearam essa seleção foram: alternar entre brincadeiras que fossem individuais e coletivas, excluir da seleção o futebol (por ser uma atividade que é muito praticada nas aulas de educação física), e não escolher nenhuma brincadeira ou brinquedo que pudesse gerar atos de violência (arminha de tampa, estilingue, queda de braço, passou levou, vaca parida, etc). Sendo assim, em votação com os alunos, formam escolhidas as brincadeiras: amarelinha, elástico, pião, queimada, bambolê, peteca, ioiô, peteca de índio e pular corda.

Após a escolha dessas brincadeiras e brinquedos, passamos para o *segundo momento*, quando decidiu-se como estes objetos seriam levados para as aulas. Em

¹¹ Termo utilizado pelos alunos do projeto Meninos do São João para designar a brincadeira Bola de Gude, que também pode receber outras designações dependendo de cada região e/ou país.

¹² Termo utilizado pelos alunos do projeto Meninos do São João para designar a brincadeira Peteca, que também pode receber outras designações dependendo de cada região e/ou país.

conversa com os professores, para atender a quantidade de alunos e também por questões financeiras da escola onde o projeto era realizado, foi decidido que os objetos seriam providenciados pela equipe diretiva do projeto Meninos do São João. Os brinquedos e objetos adquiridos para a realização das brincadeiras foram: giz para desenhar o formato do jogo da amarelinha, peteca de índio, bambolê, ioiô, elástico, bola de gude, bola de queimada, pião e corda para a brincadeira de pular corda.

Os três próximos momentos, aqui descritos brevemente, fazem parte das etapas do processo criativo do espetáculo “DuCampo”, e serão aprofundados no capítulo 3, que trata do processo metodológico desta pesquisa. Sendo assim, no *terceiro momento* ocorreu o contato com as brincadeiras de forma individual e coletiva; o *quarto momento*, se caracterizou pela fase de experimentação dos movimentos, na prática dessa brincadeira para, enfim, no *quinto momento* ocorrer a criação das cenas do espetáculo, a partir dos movimentos das brincadeiras.

1.4 Sobre a relação dança, brincadeira e o processo criativo.

Dançando, propiciando situações em que os corpos possam brincar – criar vínculos – estaremos também contribuindo para a educação de corpos sociais, cidadãos brincantes que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem.

MARQUES, 2011.

A linguagem da dança incorporada à prática musical dos alunos, de forma lúdica, transforma essa atividade, e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o universo do grupo. Desta maneira, esse processo criativo pode ser uma possibilidade de ampliar o repertório corporal e expressivo dos alunos. Cerrisara (2014, p. 131) afirma que através da brincadeira “o comportamento da criança vai abandonando o campo perceptivo imediato e vai ingressando no campo dos significados”. A dança surgida do ato de brincar pode dar novos sentidos ao corpo dos sujeitos desse grupo, pois seus movimentos ganham novas significações ao serem vivenciados nas brincadeiras.

Por conseguinte, a conduta lúdica presente nas brincadeiras, oferece a oportunidade para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam

tentados pelo medo do erro e punição (KISHIMOTO, 2014). Através da atividade lúdica, os alunos têm a oportunidade de experimentar movimentos corporais sem medo, sem constrangimento, sem a cobrança do certo ou errado. Experimentam o corpo brincando, logo, dançam sem medo, pois a estrutura dessa dança não é fixada em uma técnica sistematizada, e sim, pautada na experiência do corpo-lúdico, aberta ao diálogo e as relações, durante todo o processo criativo.

Nessa instância, a ideia é que os alunos comecem a assimilar a ação de brincar como meio de explorar seus movimentos para a dança e para a música, apontando, assim, a potencialidade do brincar para a descoberta de novas formas de dançar e se expressar corporalmente (ilustração 8). Acredito que o brincar possa ser um espaço potencial de criação e experiência cultural, no que tange à criação do espetáculo “DuCampo”. Usando a brincadeira podemos despertar nos alunos a conduta criativa espontânea citada por Kishimoto. Conduta registrada logo abaixo (ilustração 8), nessa imagem os alunos ressignificam a brincadeira da amarelinha em movimento cênico para o espetáculo. A brincadeira, junto da música dá um novo sentido ao corpo em cena.



Ilustração 8 - Aula de dança e música. Setembro, 2015.
Campinho de futebol, bairro Vista Alegre.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Na pesquisa as brincadeiras escolhidas são interativas e promovem uma ação comunicativa com o objeto (brinquedo e instrumentos musicais) e com o outro, favorecendo a experiência coletiva. Nessa perspectiva, a brincadeira gera grande quantidade de movimentos, do mais simples ao mais complexo, através de uma situação

lúdica, que permite comunicar e compartilhar um mundo de significados de forma corporal. Kishimoto (2014) define esse processo como “ato comunicativo”, ao citar Bateson (1977) que descreve o jogo a partir da metacomunicação. Nesse conceito, o jogo estaria ligado a “ações de não jogo”, conceituação que pode relacionar-se a presente pesquisa, quando o lúdico vai além do jogo e/ou brincadeira, e é ressignificado através da dança e da música.

Bruner (1978, apud KISHIMOTO, 2014, p. 144) “entende que cada criança aprende ao solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo”. O autor aponta três elementos que participam da aprendizagem: a aquisição de nova formação, sua transformação ou recriação e avaliação. Com base nesses elementos da aprendizagem de Bruner (1978), a “aquisição de nova informação”, relaciona-se aqui à descoberta de uma nova movimentação proposta pelo corpo na ação lúdica, é a descoberta por meio das brincadeiras. A “transformação” está ligada à internalização dos movimentos do brincar e sua transformação em movimentos dançados, seria o brincar-dançando se transformando em dançar-brincando.

Assim os alunos estariam recriando seus próprios movimentos, dando novo significado ao processo criativo do espetáculo. Por último a “avalição”, segundo Kishimoto (2014, p. 144) “[...] representa sua compatibilidade e possibilidade de expressão”. Seria o espetáculo, resultado dessa experiência estética e cultural a partir do ato de brincar, que uni o universo lúdico, a dança e a música no mesmo processo criativo.

A experiência cultural vivenciada pelos alunos do Grupo Meninos do São João nesse processo criativo, pode ser comparada ao que Winnicott (1975), em seus estudos descreve como uma terceira maneira de viver “onde há experiência cultural ou brincar criativo”. Essa terceira área seria o produto “das experiências da pessoa individual (bebê, criança, adolescente, adulto) no meio ambiente que predomina” (WINNICOTT, 1975, p. 148); seria a maneira pela qual os indivíduos se relacionam com o mundo, formando sua experiência do viver. O brincar é um espaço potencial para se vivenciar uma experiência cultural, reunindo as experiências individuais e coletivas em um mesmo lugar; é um campo exploratório de experiência que pode levar a criação em dança.



Ilustrações 9, 10 e 11 – Brincando com elástico. Maio, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Nesse entendimento pode-se dizer que a brincadeira é fonte viva de ludicidade para a vivência da prática corporal. Na imagem (ilustrações 9, 10 e 11), os movimentos corporais da aluna são registrados passo a passo, durante a experiência com a brincadeira do elástico, de forma lúdica o corpo ultrapassa seus limites, vence desafios, cria estratégias durante a brincadeira. Assim, sem o rigor de nenhuma técnica o corpo está de forma livre e espontânea disponível para a prática corporal. Entretanto, é importante ressaltar que a experiência da prática corporal a partir da dimensão lúdica, não se limita a um produto cênico (espetáculo, peça teatral, recital de música etc), mas se processa no decorrer das ações do indivíduo, na criação e recriação de cada vivência desse processo. Isso revela as múltiplas possibilidades surgidas do ato de brincar, e que podem transformar o mundo, de forma significativa, tendo o sujeito brincante como co-criador desse processo.

Portanto, pretendo registrar como a vivência corporal e musical podem constituir processos de experiência criativa quando experienciados pela dimensão lúdica, possibilitando através das relações do sujeito, novos sentidos para o corpo em experiência. Para isso, foi necessário estabelecer uma relação mais espontânea com a dança e a música, pautada na liberdade de expressão e entrega à experiência corporal de forma gratuita e despreocupada. Segundo Angel Vianna (apud RAMOS, 2007, p. 26), é impressionante “o que o corpo é capaz de fazer quando é deixado livre”.

Por consequência, surgem algumas questões: a experiência cultural poderá ser fortalecida pelo potencial criativo e livre do ato de brincar? As brincadeiras e brinquedos realmente auxiliam na ampliação do repertório de movimentos para a criação em dança? Corpos que brincam são corpos que dançam? Essas e outras inquietações permearam o universo dessa investigação, levando a descobertas, caminhos e reflexões sobre o processo criativo.

Corpos que, dançando, criam vínculos, tornam-se corpos relacionais (MARQUES, 2011b). Proponho nessa pesquisa assumir o desafio de ir além do corpo estático, fechado e limitado, “corpo concha”; mas possibilitar, por meio da incorporação da dança no fazer musical do Grupo Meninos do São João, “projetos comunitários”, que segundo Marques (2011b, p. 33) “imprimem e constroem também, formas de dançar, formas dos corpos existirem nos tempos e espaços das dinâmicas sociais ao dançarmos”. O dançar aqui está interligado ao brincar, é imaginar, inventar, comunicar, interagir, é relação, é representação, é corpo em experiência lúdica e estética.

Segundo Pereira (2012, p. 62), o corpo “é lugar onde processamos o que recebemos e devolvemos o recebido ao ambiente de acordo com os nossos meios de transformar os acontecimentos e dar significados a eles”. Logo, o corpo é lugar que vive em experiência e, através das suas relações, gera transformações e ganha novos sentidos.

Apresento, a seguir, a experiência estética como ação educativa/cultural, a partir das concepções de autores que comungam com a ideia da experiência enquanto importante caminho para o desenvolvimento do ser na sua totalidade, chamando a atenção para suas necessidades junto aos processos educativos e culturais. Trago, ainda, estudos sobre a percepção corporal e a dança como referência para a descrição desse corpo-vivo em experiência que, nas palavras de Barreto (2004, p. 104) “[...] é o próprio ser humano que sente, pensa, e age no mundo, percebido, imaginado e vivido”.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: CORPO COMO EXPERIÊNCIA

2.1 A Experiência Estética como ação educativa/cultural

Ao longo do texto, algumas reflexões foram delineadas acerca da cultura lúdica e seus elementos formadores. Também foi abordado o ato de brincar como caminho para a experiência criativa, apresentando um pouco da história dos brinquedos e brincadeiras e sua importância para a ação educacional junto ao Grupo Meninos do São João. A descrição da ação lúdica e sua relação com o grupo contextualizou os sujeitos da pesquisa e interligou sua experiência ao problema dessa investigação, caracterizada pela necessidade de incorporar novas vivências em seu fazer musical. Assim, a experiência esteve presente em muitos dos conceitos descritos, pois percebo que é impossível falar do corpo e não falar de experiência, palavra que permeou o universo desse estudo e se faz caminho para toda a prática corporal de interação.

Para entender como se deu o processo de criação do Espetáculo “DuCampo” por meio dos brinquedos, das brincadeiras e do trabalho corporal e musical, utilizo conceitos de experiência, abordando para isso John Dewey, Jorge Bondía Larrosa, Duarte Júnior e Hampâté Bâ, relacionando suas ideias às concepções de Paulo Freire. São autores que ressaltam a importância do valor formativo nas experiências vividas. Aqui, destaco o campo da arte, em específico a dança, para pontuar esse aporte teórico-prático.

Para Larrosa (2015, p. 28), “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que ao passar, nos forma e nos transforma”. É também encontro, relação, presente ao longo da pesquisa na forma de vários sentimentos como medo, desconfiança, timidez, encantamento, descontração, alegria, diversão, responsabilidade, satisfação, surpresa etc. O historiador Tierno Bokar Salif, aborda a concepção de coletividade e tradição, evidenciando a cultura dos povos africanos, em que “[...] o saber é a luz que existe no homem” (BOKAR apud HAMPÂTÉ BÂ, 1992, p. 181). É a herança, o conhecimento transmitido pelos ancestrais que partem do individual para o coletivo, assumindo o papel de potencial gerador de uma memória/experiência coletiva.

Destarte, trazer a linguagem corporal através do universo lúdico para a prática

musical desse grupo de alunos, teve como desafio a “herança” cultural, corporal e musical trazida com cada indivíduo, e o “novo” com a chegada da dança em sua prática. A interação, além do pensar-sentir-agir música, esteve intrinsecamente relacionada à criação. De forma intensa e transformadora, esse processo, acima de tudo coletivo, foi como uma travessia para o inesperado, em que todos foram sujeitos criadores. Larrosa (2015, p. 25) destaca que “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Foi a partir da experiência desse sujeito, que é corpo, memória, sentimento e ação, que busquei evidenciar, por meio das brincadeiras, a incorporação da linguagem da dança no fazer musical do grupo, uma experiência cultural, estética e artística. Duarte Júnior (1981, p. 136) retorna à raiz grega da palavra *estética* para resgatar seu significado, “estética - *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo”.

O corpo, nesta investigação, foi vivenciado no conceito de experiência coletiva, indo do sentir a si próprio e o outro, para o sentir o mundo de forma integrada; parte da movimentação presente no ato de brincar para uma estética corporal coletiva, no que se refere ao exercício do grupo durante o processo de criação. Resulta, assim, em uma experiência artística e estética, que Dewey (2010, p. 125) define da seguinte forma: “[...] artístico se refere primordialmente ao ato de produção, e estético, ao de percepção [...]”. Embora o vocabulário dessa conceituação separe a dimensão ativa e a receptiva, a experiência com as brincadeiras, a música e a dança pode revelar profunda conexão entre elas. O ato de brincar foi proposto neste estudo como ação/movimento, relação que levou à sensibilização e expressão coletiva quando transformada em dança, abarcando as dimensões ativas e receptivas, a apreciação e o ato de produção.

A escolha por uma pesquisa qualitativa que tivesse como foco uma ação educativa/cultural, pautada na importância do valor formativo da experiência junto aos processos de ensino e aprendizagem, entrelaça as concepções dos autores acima citados e cria a base para a fundamentação da problematização. Reunindo as ideias

de Dewey, Larrosa, Duarte Júnior e Hampâté Bâ, temos como experiência algo que nos passa e através das relações com o mundo, nos transforma individual e coletivamente. Posto isto, nós somos os sujeitos dessa transformação.

Paulo Freire, educador, pedagogo brasileiro, um dos pensadores da história e representante da pedagogia crítica, defende a educação da autonomia, libertadora e humanizadora. Segundo Freire, assim como para os autores já mencionados, o ser humano é um ser relacional, “É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexiva” (FREIRE, 1979, p. 08). O sujeito, menino do São João, tem papel ativo na solução do seu problema através de sua própria ação (sua práxis). Logo, a experiência é que gera essa ação, que após iniciada deve promover uma reflexão e gerar novas ações, capaz de transformar, criar e re-criar a dinâmica do mundo em que vive. Quando promove uma ação-reflexiva o sujeito deixa de importar ideias, técnicas e modelos e passa a ser sujeito crítico-social, ativo em sua relação com o mundo e a cultura de que participa.

Nesse sentido a problematização surge a partir da experiência do corpo-lúdico, que engloba em sua ação-reflexão o corpo em experiência estética no processo criativo, incorporando a dança no fazer musical do Grupo Meninos do São João. Da interação corpo-música-movimento com a cultura lúdica surgem propostas de criação relacionadas às brincadeiras e os movimentos surgidos dessa ação. Assim, possibilita olhar de várias formas para si mesmo, para os outros e para o mundo. O questionar, aqui também pode ser entendido como experimentar uma mesma proposta de diferentes maneiras como “corpos dançantes” (Marques, 2011b), mudando a relação com o espaço, com objetos, a dinâmica do movimento, a direção, a qualidade, intencionalidade e a finalidade, dando novos sentidos ao corpo em experiência.

Nas palavras de Freire (1979), uma “atuação-reflexão”, que nessa pesquisa se dá pela/na experiência. Uma experiência cultural como já descrito por Winnicott (1975), pois é produto das experiências individuais e coletivas do sujeito com o meio, que se inter-relaciona ao brincar, a sua capacidade de pensar, sentir, imaginar, criar, explorar, dançar e tocar.

2.2 Corpo lugar de experiência

Nesta pesquisa, corpo e experiência estética se fundem para estudo do processo criativo, que envolve o homem enquanto ser relacional. Para Freire (1979), um ser que é capaz de atuar, operar e transformar o meio em que vive, também é capaz de assumir novos sentidos para seu corpo em experiência e relação com o mundo. Então, quais os sentidos do corpo contemplaram o universo desta pesquisa? Segundo Merleau-Ponty (2014, p. 14), “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele”. Assim como o autor, concordo com a concepção de mundo como espaço de experiência. No decorrer da pesquisa, ficou clara a importância da relação “ser-no-mundo” para uma experiência real e significativa. Sobre isso, Merleau-Ponty (2014, p. 03) expõe que:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Diante da visão do mundo a partir do saber da experiência, o corpo adquiriu o sentido de “pivô” de nossas experiências, uma concepção merleauPontyana também presente nos estudos de Laban (1978). Os autores convergem em suas concepções quando destacam o corpo como um todo que possui partes interligadas, envolto não só em ações funcionais, mas também em situações expressivas que foram vivenciadas nas experiências motoras, assim como o ato de brincar, dançar e tocar, permitindo que os alunos acessassem o mundo e os objetos, aqui representados pelos brinquedos e instrumentos musicais.

Aproximo os pensamentos de Laban e Merleau-Ponty, no tocante às questões do corpo e suas significações, destacando a experiência como a base para relação do homem com o mundo e os objetos. Nesta investigação, o universo lúdico, fez a “ponte”, com a interação corpo-música-movimento, no decorrer da experiência proposta para o processo criativo do espetáculo, trazendo novos sentidos ao corpo. Outros conceitos fundamentais para os autores envolvem a noção de corpo como expressão, como espaço expressivo e comunicativo. No entanto, pode-se perceber que a linguagem corpórea é muitas vezes preterida em nossa sociedade, que vê na oralidade sua forma principal de comunicação.

Nesse sentido, Thérèse Bertherat (2010) nos fala da necessidade de escutar o nosso corpo, “corpo vivo”. Pensando o processo criativo como uma ação comunicativa, é importante observar com maior cuidado o que o corpo tem a nos dizer, pois o corpo fala, assim como no título de seu livro, “O corpo tem suas razões”. A linguagem do corpo é, segundo Gicovate (2001), a fala do corpo com gestos, fisionomias e movimentos. Quando esta vai além da execução musical, torna-se significativa, expressiva. Assim o corpo passa a compreendê-la quando incorpora ao seu mundo, quando promove uma interação. De acordo com o pensamento de Merleau-Ponty (2014, p. 193),

Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar às coisas através dele, é deixá-lo corresponder a solicitação que se exerce sobre ele, sem nenhuma representação.

A arte e o brincar são maneiras de representar esse movimento significativo, de comunicar por meio do corpo suas experiências. É a oportunidade de experimentar a plasticidade do corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com as diversas modalidades artísticas. Fonseca (1995, p. 182) reflete sobre o potencial que tem a experiência cultural quando coloca:

A noção de corpo, por meio da experiência cultural, integra o emocional, o afetivo, o mágico, o fantástico, o objetivo e o subjetivo. Em uma palavra, a noção de corpo transforma-se na noção do psíquico. Com bases nesses dados, o corpo transforma-se em um instrumento do pensamento e da comunicação. Reconhece-se o que se é nele e com ele.

Nesse conceito, o autor transfere ao corpo a característica de instrumento do pensamento e comunicação. Laban e Merleau-Ponty buscam fugir dessa terminologia do “corpo-objeto”. Contudo, fazem uso de termos que a carregam. Laban (1978, p. 67) propõe que “O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra que cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é parte de um todo”. E ainda segundo o autor “[...] o corpo é instrumento através do qual se comunica e se expressa” (LABAN, 1978, p. 88). Mesmo negando essa denominação do corpo como objeto, quando o compara a uma obra de arte, Merleau-Ponty, reporta à mesma terminologia. Em sua significação traz que “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um

meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 122).

Como é perceptível, a interpretação do corpo como “pivô, instrumento, veículo, meio” pode preconceber uma visão racionalista e mecanicista, questionada pelos autores, que, todavia acolhem o corpo como espaço de expressão e comunicação, que necessita ser instrumento-veículo para comunicar-se. Não há como pensar a comunicação sem um meio para que “fale”. Destarte, para promover a comunicação, trago, nesta pesquisa, a terminologia de prática corporal a partir da interação, em que busco propor uma experiência lúdica, onde o corpo não é objeto que leva a algo, mas gera uma ação que interage com os objetos (brinquedos), com o mundo, consigo mesmo e com o outro e, a partir desse interagir, se reconhece em uma ação educativa/cultural que dialoga e só assim se comunica.

Definir o corpo como objeto seria limitá-lo ao estático, voltando à conceituação de Langveld (apud MARQUES, 2011b), seria limitá-lo a um “corpo-concha”. A proposta é trazer um estudo envolto na ideia de uma nova experiência, em que o corpo se expressa e se comunica, “não é o que está aí até agora, mas o que está sendo em seu contínuo de seu pensamento vivente, na sua realidade processo” (GAMBOA, 1998, p. 105), conduzindo-nos à percepção da vida por meio da arte. Na dança, corpo é arte que dança. Para Nóbrega (1999, p. 05), “O corpo não é coisa nem ideia, é movimento, expressão criativa e sensibilidade”.

É nessa perspectiva, de experiência a partir da ação lúdica, que a interação corpo-música-movimento é retomada ao se falar em dança, uma linguagem que se tornou meio de expressão incorporada ao trabalho musical do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João. Por meio da dança, encontrou-se um novo núcleo de sentidos para o corpo na prática desse grupo, “corpo-sensível”, “corpo-expressivo”, “corpo-ação” e “corpo-brinca”. Brincando foi possível trazer, de forma lúdica, a espontaneidade dos gestos na cena, torná-la mais sensível e expressiva e, com isso, oportunizar aos alunos novas experiências através da arte. Sobre a relação corpo-dança-mundo, Merleau-Ponty traz:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários a conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando

de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 203).

Somos convidados a adentrar nessa brincadeira, nessa dança. Afinal não podemos esquecer, segundo Rubens Alves (1998, p. 153), “[...] a sabedoria sem palavras que mora no corpo”. Trazer a dança para o horizonte desse projeto possibilitou a comunicação do corpo para além da execução da música, por meio de seus instrumentos percussivos e entorpeceu o corpo de sentidos. Assim, o corpo-objeto e muitas vezes dócil, preso à execução instrumental, passa a ser “corpo-ação”, que, na confluência de concepções, ideias, pensamentos que norteiam esta pesquisa, busca, além de ações práticas, conduzir o aluno para o desenvolvimento de um ser sensível, criativo, expressivo e sujeito de suas experiências.

2.3 Corpo como experiência estética no processo criativo

Essa investigação propõe uma experiência criativa de interação por meio da dança, cujo enfoque é o corpo e os sentidos assumidos por ele no processo criativo do espetáculo “DuCampo”. Segundo Laban, o corpo é o agente realizador dos movimentos, é a partir dele e de seus movimentos, que somos capazes de nos relacionar com o mundo. Nesse sentido, a elaboração das aulas, escolha da análise e discussão dos dados, tiveram como base os estudos coreológicos de Laban (1978), a metodologia “Dança no Contexto” de Marques (2010) e os Jogos Corporais, método desenvolvido por Angel Vianna (2007). Vale ressaltar que esses estudos são utilizados como possibilidade de trabalho e não como base única e fundadora do processo criativo aqui proposto.

“A coreologia é a ciência da dança ou a lógica da dança” (LABAN apud RENGEL, 2003, p. 35), é um sistema de estudo da dança que segundo Marques (2010) engloba diversos campos que se relacionam: o sistema de notação que permite a escrita da dança e o registro do movimento (Labanotation), a interação do corpo com o espaço e o potencial criativo advindo desta interação (Corêutica) e os fatores dinâmicos do movimento corporal e seu potencial funcional e expressivo (Eucinéutica). Em sua metodologia, Marques (2010) utiliza os elementos estruturais da linguagem da dança pro-

postos por Laban (1978), para construir sua proposta chamada “Dança no Contexto”.

Já os Jogos Corporais são definidos por Angel Vianna como uma “improvisação que é ao mesmo tempo uma criação musical e teatral” (RAMOS, 2007, p. 44). Uma das características básicas desses jogos é deixar o corpo “experienciar uma movimentação fruto de um relacionamento espontâneo com o outro ou com um objeto” (RAMOS, 2007, p. 44). Ainda segundo Ramos (2007), experienciar “é o fazer buscando uma descoberta”. Desta forma, na relação do nosso sujeito menino do São João com os Jogos Corporais, ele experimenta e deixa fruir sua capacidade de criação, o que possibilita descobertas sobre o seu corpo em movimento. Esses jogos são trabalhados com os alunos, em uma primeira etapa das aulas de dança, antes do contato com as brincadeiras e brinquedos, visando estimular a descoberta de seus movimentos, a percepção de si, do outro, do meio, de sua dança.

2.3.1 Campos de estudo da Coreologia de Rudolf Von Laban

Logo abaixo descrevo os campos de estudo da Coreologia com o intuito de esclarecer um pouco mais sobre esse termo, defendido por Laban como prática acadêmica da dança, um sistema de estudo caracterizado por uma metodologia própria que permite analisar, registrar e comunicar dados teóricos e práticos. Segundo Rengel (2003, p. 35), a coreologia “não trata só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente, são uma unidade inseparável”. Laban dividiu sua pesquisa em três campos: a Labanotação, a Corêutica e Eucinéctica.

2.3.1.1 Labanotação (Labanotation)

É um sistema de sinais gráficos criados para registrar o movimento humano, que foi originado das pesquisas de movimento realizadas por Rudolf von Laban, no período entre guerras na Europa. Segundo Cohen (apud FERNADES, 2006, p. 34), esse sistema “[...] descreve padrões de colocação de peso, mudanças em nível e direção do espaço, duração do movimento (tempo e ritmo), padrões de toque, orientação e padrões desenhados no chão”. Em outras palavras, a Labanotação é o registro exato

de uma coreografia, deixando os aspectos qualitativos para a interpretação de cada dançarino, ou conforme a intenção do diretor da construção (FERNANDES, 2006, p. 35).

Nosso objetivo de pesquisa não é aprofundar no sistema de registro do movimento proposto por Laban, e sim, perceber aquilo que os alunos experimentaram dentro do processo de criação do espetáculo “DuCampo”, registrando as transformações e o modo como interpretam suas experiências, por meio dos sentidos assumidos pelo corpo no decorrer desse processo.

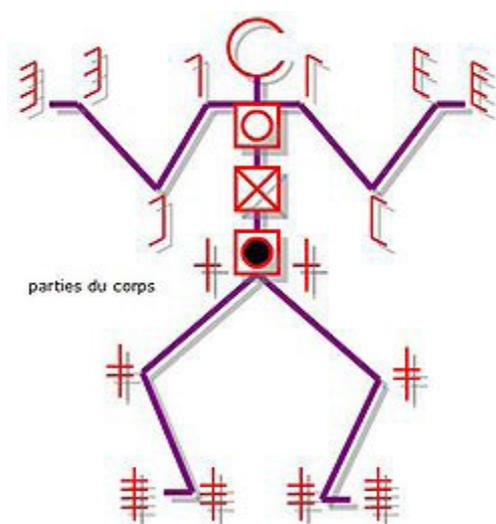


Ilustração 12 – Descrição dos símbolos do corpo segundo o Sistema Labanotação. Foto: Ann Hutchinson (1977 apud FERNANDES, 2006).

2.3.1.2 Corêutica

Termo que deriva da palavra Choreutics, também nomeada de Harmonia Espacial, a Corêutica é o estudo da organização espacial dos movimentos. Assim, o espaço é concebido a partir do corpo, onde cada pessoa tem seu lugar próprio, chamado de Cinesfera ou Kinesfera e, segundo Preston Dulop (apud Marques, 2011) o espaço vital de cada um, abrangendo todas as direções até as extremidades que alcançam. É importante ressaltar que a Corêutica não pode ser trabalhada separadamente dos conceitos de Eucinéutica, que se referem aos padrões espaciais e dinâmicas do movimento. Segundo Fernandes (2006, p. 242), “a Corêutica refere-se a integração do Corpo, Expressividade, Forma e Espaço, nas variadas Escalas Espaciais ou fragmentos das mesmas”. Trata do espaço no corpo e do corpo no espaço (RENGEL, 2003,

p. 36). Ainda de acordo com Fernandes (2006), essas quatro categorias da Corêutica podem se relacionar através de estímulos de “afinidade” ou “desafinidade”. As afinidades são associações que podem ser feitas no movimento do nosso cotidiano, sendo assim considerados por Laban como tendências naturais dos seres vivos. Um exemplo pode ser dado quando mobilizamos algo pesado para baixo (afinidade).

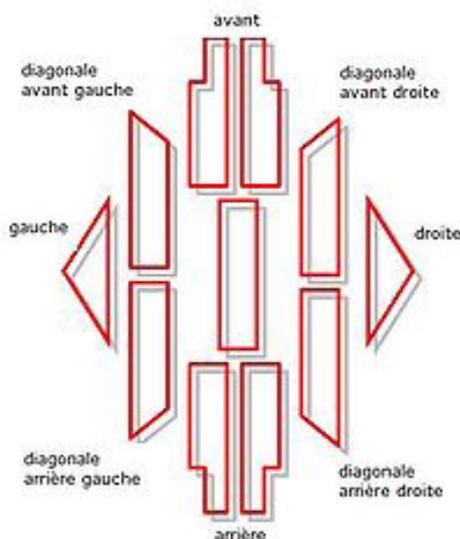


Ilustração 13 – Gráfico dos planos, níveis e direções de Laban.

Foto: www.commons.wikimedia.org/wiki/File:Labanotation2.JPG



Ilustração 14- Três estudantes em um icosaedro no Art of Movement Studio, Manchester, 1949

Foto: Fotografia: Roland Watkins. In: www.revistadiagonal.com/articles/analisi-critica/espacio-rudolf-laban/.

2.3.1.3 Eucinéctica – Expressividade

Como já mencionado anteriormente, é o estudo dos aspectos qualitativos e da dinâmica do movimento. É o estudo das qualidades que garantem expressividade ao movimento (RENGEL, 2003). Esse estudo levou Laban à conceituação da palavra esforço e dos quatro fatores do movimento: Fluxo (livre ou contido), Espaço (indireto ou direto), Peso (leve ou forte), Tempo (desacelerado ou acelerado).

- Peso
- Espaço;
- Tempo
- Fluxo

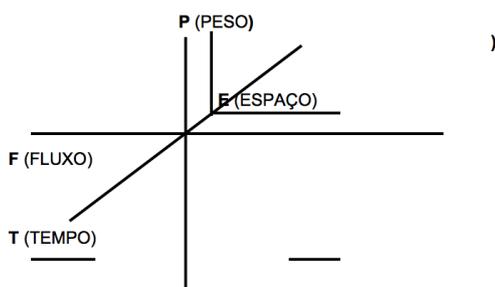


Ilustração 15- Gráfico do Esforço de Rudolf von Laban.

Foto: Site enciclopédia livre

Essa categoria também é chamada de Expressividade. Nesta pesquisa utilizaremos a relação *Expressividade* em conexão corporal como forma de analisar os resultados dos processos que orientaram o trabalho corporal: Processo de Sensibilização e Expressão, Processo Lúdico e Processo Criativo. Esses três processos, que serão descritos dentro das etapas do trabalho corporal, estão interligados por quatro sentidos atribuídos ao corpo nesta investigação, sendo corpo-sensível, corpo-expressivo, corpo-ação e corpo-brinca. Para essa análise, busco avaliar como as qualidades expressivas trabalhadas ao longo das aulas em conexão com o ato de brincar, contribuíram para os sentidos assumidos pelo corpo no espetáculo “DuCampo”, usando o diário de campo, fotografias, filmagens e as entrevistas realizadas com seis alunos do Grupo Meninos do São João, sendo dois de cada naipe – grave (tambores mais graves), médio (tambores médios) e agudo (xequerê, chocalho, afoxé, ganzá), após o espetáculo.

Segundo Preston Dulop (1998), a coreologia como “estudo da dança”, engloba a relação entre o dançarino, o som, o movimento e o espaço geral. Nesta pesquisa, o dançarino-brincante é o foco central, é o intérprete da dança e por isso interfere diretamente na forma como uma coreografia comunica seus aspectos estéticos, sociais e

culturais (MARQUES apud SANCHES, 2006). No capítulo quatro retomo essas relações, enfatizando as transformações do dançarino-brincante, sujeito desta pesquisa.

Nos relatos após a prática realizada, ainda que de forma subjetiva, os alunos são estimulados a mencionar as sensações e sentimentos internos que vivenciaram (pensamentos, medos, dúvidas) e quais as atitudes externas, promovidas por eles (brincadeiras, criação das cenas, prática musical), são percebidas no corpo após o espetáculo.

2.3.2 Conscientização dos Movimentos e os Jogos Corporais

Segundo Teixeira (2008, p. 74), o que caracteriza o trabalho corporal com a consciência? “É saber usá-la”, e ir além da realização de superficialidade com consigo e com o mundo. É uma atividade corporal cuja principal modalidade é o sentido. Assim, a experiência aqui proposta tem como foco ir além da superficialidade das relações; quer despertar o corpo do dançarino-brincante para que ele saiba que tem um corpo e pode senti-lo através das relações que estabelece com os objetos, com o meio e consigo. A ideia é dar espaço para a expressão dos sentimentos do corpo que dança, através do despertar desse corpo. Acredito que o universo lúdico pode contribuir para ampliar essa capacidade expressiva do corpo, por facilitar e estimular a prática corporal durante o ato de brincar.

No entanto, o termo “Conscientização do Movimento” adotado por Angel Vianna, como um método ou técnica de trabalho corporal, não se caracteriza por uma técnica pronta. Teixeira (2008, p. 76) esclarece que não se trata de “... uma receita, mas um estímulo, uma direção, um aperfeiçoamento, uma integração consigo, uma aceitação e um convite à reflexão”. É nesse sentido que adotamos o convite à reflexão do corpo em experiência, ainda como uma pesquisa em processo, dinâmica e aberta ao diálogo, que tem a realização de seu espetáculo, não como uma conclusão, mas como mais uma etapa em constante produção e transformação.

Nesta pesquisa a conscientização dos movimentos ocorre concomitantemente às atividades dos Jogos Corporais, por acreditar que um complementa o outro, auxiliando ao mesmo tempo, o despertar do corpo, a sensibilização e a expressividade desse corpo para a cena. A partir das relações estabelecidas com o corpo nos

Jogos Corporais, desperta-se a conscientização para o movimento e abre-se aos fluxos de um corpo em experiência repleto de novas percepções, capaz de ressignificar a vivência lúdica em dança, gerando novos sentidos ao corpo em experiência. É isso que torna essa prática uma nova forma de ampliar os horizontes do corpo que dança.

Comungo com as ideias de Maria Helena Imbassaí (2008), quando esta fala da relação de consciência corporal e sensibilidade; a autora afirma que a sensibilização do corpo é o ponto de partida para o processo de conscientização corporal, “canal de onde se abrem as portas da percepção do corpo” (IMBASSAÍ, 2008, p. 51). Desta forma, os Jogos Corporais são utilizados como recurso para a sensibilização e a busca de uma maior expressividade do Grupo Meninos do São João em seu fazer musical, ampliando as possibilidades desse corpo que vai para a cena. Assim, no Processo de Sensibilização e Expressividade a atenção maior é para as sensações, a postura, a dinâmica dos movimentos, a tonicidade e o equilíbrio do corpo.

CAPÍTULO 3 – O CAMINHO



Ilustração 16 – Caminho para a Escola. Abril, 2015.
Estrada de terra que leva para a E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

3.1 O método da pesquisa

A escolha por esses estudos e metodologias aqui brevemente descritos, se deu por estar inter-relacionados aos conceitos da experiência como capacidade de perceber o corpo numa prática gerando processos de aprendizagem. Por essa razão, foram selecionados como base para o trabalho prático desenvolvido junto ao Grupo Meninos do São João. O desafio de observar, adentrar o universo musical desse grupo, representado pelo caminho que leva até a escola (ilustração 16) e, *a posteriori*, promover uma experimentação de música, integrando o universo lúdico e a prática corporal por meio da linguagem da dança, foi lançado no início desta pesquisa qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa tem como característica a fonte direta dos dados, o ambiente natural e a preocupação com o contexto da

história em que seus participantes estão inseridos. O pesquisador faz a mediação do processo de diálogo entre investigador e os sujeitos da pesquisa com o objetivo, de acordo com Psathas (apud BOGDAN 1994, p. 51), de “perceber aquilo que eles experimentam e o modo como interpretam suas experiências”.

Os questionamentos presentes nesta investigação descritiva e as indagações que foram surgindo, estão registrados no diário de bordo com dados do pesquisador, entrevistas (alunos, professores), fotografias, vídeo documentário do processo criativo e do espetáculo (produto). Assim, o método da pesquisa participante surge como proposta metodológica deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa-ação social de base empírica. A pesquisa-ação, para Thiollent:

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A partir desse ponto de vista, a investigação se definiu pelo desenvolvimento de uma ação, motivada pela ausência de um trabalho corporal específico com o grupo, e que foi caracterizado pelo processo de incorporação das aulas de dança na prática musical do Grupo Meninos do São João. Esse processo teve como resultado a criação de um espetáculo, gerado como proposta de experiência artística participativa, que surge das vivências dos alunos com o ato de brincar, a prática corporal e a prática musical. O tema gerador para o processo criativo, como já mencionado, foram as brincadeiras e os brinquedos (tradicionais), presentes em seu cotidiano como pião, peteca de índio, peteca (bola de gude), elástico, amarelinha, pular corda, queimada, bambolê, ioiô, etc.

Ao utilizar o universo lúdico relacionado ao contexto desses alunos, o professor assume o papel de mediador e/ou estimulador da criação, enquanto o aluno passa a ser o sujeito do processo criativo do espetáculo. Para comunicarem-se verdadeiramente por meio do corpo, os alunos precisam ser sujeitos de sua ação e enxergarem-se em seus movimentos, livres para experimentar e criar. Sobre o papel do professor, Paulo Freire afirma:

[...] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que par-

tipam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. (FREIRE, 1982, p. 35)

Minha função como pesquisadora nesta investigação vai além de um registro das ações vivenciadas ao longo do processo. Utilizo esta pesquisa como forma de estimular a produção de conhecimento e a consciência crítica do processo experienciado pelo grupo para a criação do espetáculo. Tendo o corpo em experiência estética, espero que os alunos possam assumir o papel de protagonistas e atores sociais em sua história e através das relações, transformar seu corpo em um corpo social, crítico, em “corpos dançantes” (MARQUES, 2011, p. 34).

Pensando nisso, adoto o eixo fenomenológico-hermenêutico como eixo epistemológico da pesquisa. O fenômeno é formado pela “interação” corporal. Já os sujeitos, alunos que vivenciam a essência desse fenômeno, estão em intensa relação durante todo o processo de criação. O percurso da pesquisa instiga o significado desse fenômeno, o sentido do corpo como experiência estética no processo criativo. Sobre o eixo fenomenológico-hermenêutico, Gamboa (1998, p. 104-105) afirma que:

[...] as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas dão prioridade ao sujeito que interpreta os fenômenos. O sujeito conduz o processo do conhecimento desde as representações da experiência fenomênica até a essência. O objeto se constrói a partir da experiência fenomênica, obtida através das representações, dos dados, dos depoimentos, dos discursos, dos textos etc.

Mais adiante, Gamboa (1998, p. 105) nos inspira e nos conduz a relacionar a vivência e a experiência dos alunos em um contexto de interação com ele mesmo, com o outro e com o mundo, conforme segue:

As concepções mais frequentes definem o homem como “ser-no-mundo”, “ser-com-outros” e “ser-inacabado”. O homem ser-no-mundo significa que ele é relacionamento essencial, radical, universal com “sua terra”, “ser em situação”, dotado de consciência e liberdade que age no mundo com o mundo e sobre o mundo, é sujeito transformador de seu mundo, é um indivíduo em contínua interação com o meio sociocultural, é interioridade, consciência ou polo de relação com o mundo exterior. Na sua relação fundamental com o mundo, o homem deve assumir-se a si mesmo e assumir também, sua situação; se auto-constrói e constrói o mundo, é transformador da realidade e se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. O homem é um ser de relações. O homem situado no mundo se encontra no mundo com os outros. Existe como “ser-aí” como experiência vivida, como situacionalidade e como “ser-com-outros”. É intersubjetividade, pessoa com uma história de

vida que participa de sua comunidade e de sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social que precisa desenvolver atitudes como a dialogicidade e a solidariedade que devem estar presentes na sua inter-relação com os outros seres humanos. O homem também é concebido como encarnação do fenômeno humano com necessidade do outro, é também, “inacabamento” e “pura possibilidade”, ser aberto à própria experiência de vir a ser plenamente ele mesmo no seu relacionamento com o mundo e os demais homens, capaz de autodirigir-se, dotado de “perspectividade humana”, “não é o que está aí até agora, mas o que está sendo no contínuo de seu presente vivente, na sua realidade processo”.

Nesse sentido, quando o autor coloca o homem “ser-no-mundo”, relaciono aos alunos, em sua intensa interação com seu meio sociocultural, enquanto integrante de um projeto que está inserido em sua escola, seu bairro e em sua comunidade. O projeto é, então, “espaço de relações”, que possibilita, por meio da experiência estética e artística, que os alunos assumam seu papel de ser social, cultural, sensibilizando-se ao mesmo tempo que dialoga e se relaciona com o mundo e com o outro. O “ser-aí” e o “ser-com-outros”, nas palavras do autor, são frutos da experiência vivida, registrados nesta pesquisa como uma experiência que parte do ato de brincar para a interação corpo-música-movimento, que está “no contínuo de seu presente vivente, em sua realidade processo” Gamboa (1998, p. 105). O sujeito é “ser inacabado”, assim como todos os homens o são, ser de “pura possibilidade”, palavra que marca o percurso desta pesquisa, que quer abrir novas possibilidades de interação do aluno com o mundo.

3.2 Procedimentos de registro e análise dos dados

São instrumentos de registro da pesquisa, diário de campo, entrevista semi estruturada, fotografias e filmagens. A escolha do diário de campo se deu pela necessidade do registro cotidiano das atividades, em que fosse possível acrescentar observações, reflexões e apontamentos sobre a vivência dos alunos, de maneira individual e coletiva, durante todo o processo de criação do espetáculo. Sobre as diversas formas do diário em anexo no CD-01 temos:

A prática do diário remonta às origens da escrita. Existem numerosas formas de diário. Alguns são mais narrativos (eles reportam ao dia-a-dia, às atividades de troca) ou psicossociológicos (trazendo a vivência e o que é concebido de um grupo). O diário é uma ferramenta eficaz para quem quer compreender sua prática, refletir, organizar, mudar e torná-la coerente com suas ideias. O

objetivo do diário é guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões (HESS; WEIGAND, 2006, p. 17).

Minha escolha foi por trabalhar com as duas formas de diário “CD-01 em anexo”, onde pudesse não só fazer o registro do cotidiano das aulas, colocando minhas percepções, questionamentos, informações e até mesmo algumas angústias, bem como, trazer a vivência dos alunos e o que era desenvolvido nas aulas. Antes de iniciar a pesquisa com o Grupo Meninos do São João, tive contato com seus ensaios e apresentações, pude realizar algumas observações registradas informalmente. Essas impressões moveram meu interesse em iniciar a pesquisa com esse grupo, em saber como ocorria a preparação corporal do grupo antes de suas apresentações e por que sua movimentação em cena era tão restrita à execução dos ritmos de cada música, em seus instrumentos percussivos.

Durante a fase de intervenção da pesquisa junto ao grupo, passei a fazer o registro diário de cada encontro. O diário era dividido em: conteúdo das aulas, observações e roda de conversa. A parte de conteúdo era elaborada antes das aulas, com as atividades principais que pretendia trabalhar com o grupo, segundo o objetivo daquela aula. A roda de conversa compreendia uma etapa de diálogo com os alunos e os professores e era dividida em dois momentos: um realizado antes do início da aula, para explicar sobre as ações que seriam desenvolvidas naquele dia, e o outro era realizado após as atividades, para conversa sobre o que havia sido realizado e quais as impressões do grupo e dos professores sobre aquele momento. Após o término da aula, eram descritas as minhas observações sobre aquela aula; essas reflexões geradas sobre a prática com o grupo contribuía para a formulação das próximas aulas e para o direcionamento da pesquisa.

Importante lembrar que tais reflexões ocorriam espontaneamente, sendo uma forma de expressar pensamentos e sentimentos, que iam além de instrumentos formais de análise. São comentários que auxiliaram a compreender melhor o grupo, bem como acompanhar as transformações dos sujeitos dessa pesquisa. Trago a seguir o quadro com o modelo do diário de campo utilizado.

Quadro 1 – Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO – PROJETO MENINOS DO SÃO JOÃO		
ESCOLA MARCOS FREIRE		
LOCAL DA AULA: QUADRA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO MARCOS FREIRE		
NOME DO PROFESSOR: LIU MOREIRA – DANÇA		
DORIVAN, MURILLO E MÁRCIO BELO - MÚSICA		
OBJETIVO DA AULA:		
CONTEÚDO DA AULA: DATA:	CONTEÚDO DA AULA: DATA:	CONTEÚDO DA AULA: DATA:
-	-	-
OBSERVAÇÕES:	OBSERVAÇÕES:	OBSERVAÇÕES:
RODA DE CONVERSA: 1º Momento- 2º Momento-	RODA DE CONVERSA: 1º Momento- 2º Momento-	RODA DE CONVERSA: 1º Momento- 2º Momento-

Quadro 1 – Modelo do quadro utilizado para diário de campo.

Os registros desse diário nortearam também a análise de resultados que tinham como foco o intérprete na cena (alunos do Grupo Meninos do São João) e os sentidos assumidos pelo corpo ao longo do processo criativo acentuados no espetáculo “DuCampo”. Além do diário, foram realizados registros audiovisuais, com a finalidade de captar imagens dos alunos durante as aulas e apresentações e registrar o espetáculo, resultado do processo criativo, contidos em 2 CDs. No CD-02 - Vídeo documentário - foram registrados o local das aulas, os instrumentos musicais, as aulas de música e dança, a montagem das cenas do espetáculo a partir das brincadeiras, e trechos do espetáculo mesclados com a fala dos professores de música e dança e dos alunos sobre suas impressões durante o processo criativo. No CD-03 - o Espetáculo “DuCampo” - está registrado uma das apresentações do espetáculo na E.T.I Eurídice de Melo, para 400 crianças do Ensino Fundamental I e II.

As imagens foram um importante recurso para registrar justamente o nosso intérprete na cena, uma cena que foi mudando ao longo do processo. Primeiro iniciamos na quadra da escola, ambiente conhecido dos alunos, cercado por natureza de todos os lados, sem a interferência de sons e ruídos da cidade grande. Logo depois, o cenário era ainda um local conhecido, agora mais próximo da casa dos alunos, o campinho de futebol do bairro Vista Alegre, ainda na zona rural da cidade. Por fim, no espetáculo, o cenário foi o teatro de duas escolas de tempo integral, um local desconhecido pelos alunos, que permitiu levá-los para novos contextos.

Essas filmagens e fotografias não foram realizadas com a finalidade de análise de movimentos e sim para registro do corpo em experiência na cena e das mudanças desse corpo ocorridas no decorrer do processo. Para as discussões, no capítulo quatro, utilizei as minhas observações das aulas, e as descrições das rodas de conversa contendo a opinião e comentários dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nas aulas bem como as transcrições de falas (dos alunos), nas entrevistas gravadas, no meio do processo de criação e após realização do espetáculo.

3.3 Aproximação com Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João



Ilustração 17– Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire . Abril, 2015.
Foto: Liu Moreira, 2015.

No ano de 2015 iniciei minha pesquisa junto ao Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João, já como professora de dança. Nesse período o grupo estava passando por algumas modificações em sua formação, vários alunos estavam concluindo o 9º ano do ensino fundamental, por consequência, iriam sair da escola e do grupo. Assim para começar essa investigação, foram realizadas reuniões com a direção e coordenação da Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire, a fim de explicar como seria realizada essa pesquisa junto a esse grupo de alunos.

Na sequência, foi realizada uma visita nas turmas do 3º ao 9º ano da escola para falar sobre a criação do espetáculo e das novas atividades e ações do grupo. Os alunos que se mostraram interessados foram convidados para uma reunião na escola, acompanhados de seus pais ou responsáveis legais, para nesse

encontro oficializarem sua participação na pesquisa, através da assinatura de autorizações. Essa reunião foi um momento muito importante, pois, pude me aproximar das famílias dos alunos do grupo e conhecer melhor um pouco da sua realidade, dificuldades e necessidades em relação à sua participação no projeto. Fomos convidados para um grande desafio, que felizmente foi compartilhado por todos.

Após essa reunião foi definido o local, dia e horário das aulas. A princípio ficou dedicado que as aulas aconteceriam na quadra da Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire, três vezes na semana, sendo segunda-feira, quarta-feira e quinta-feira. Para não interromper as aulas de ensino regular da escola, o horário das aulas seria às 16 horas e 30 min, após o término da última aula dos alunos. Por motivos burocráticos, já explicados em nossa introdução, o local das aulas sofreu alteração. Após as férias de julho, as aulas passaram a ser realizadas no campo de futebol, do bairro Vista Alegre, zona rural de Palmas. Esse local era mais próximo da casa de grande parte dos alunos que compunham o Grupo Meninos do São João.

Assim temos como sujeitos da presente pesquisa 25 crianças e adolescentes, de 8 a 17 anos de idade, sendo 15 meninos e 10 meninas, moradores do bairro Vista Alegre, zona rural da cidade de Palmas-TO. São estudantes do 3º ao 9º do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral do Campo Marcos Freire. Todos os alunos pertencentes a famílias carentes que foram reassentados há dez anos nesse local, devido à inundação da região que moravam anteriormente. O recorte, ao escolher primeiramente a escola e *a posteriori* o campo de futebol, se deu por estarem localizados na mesma região em que os alunos moram, facilitando a locomoção deles ao projeto.

3.4 O Percurso metodológico da pesquisa: sobre o processo criativo

Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e é transmiti-los.

Ostrower, 2014.

Tendo em vista os objetivos gerais desta pesquisa, mencionados anteriormente na descrição do método, procurei selecionar um percurso metodológico que fosse ao encontro dos objetivos proposto no trabalho. Nesse sentido, encontrei na Metodologia Dança no Contexto, desenvolvida por Isabel Marques (2010), um caminho para



melhor descrever a trajetória dessa pesquisa. Como síntese de sua proposta, temos o tripé arte-ensino-sociedade, entrelaçado em quatro princípios básicos: problematização-articulação-crítica-transformação. A partir desses princípios, busquei elaborar a melhor descrição que pudesse relacionar o contexto da minha pesquisa, seus sujeitos e objetivos. Sendo assim, dentro da pesquisa Corpo-brinca temos:

I – Problematização e Crítica:

A problematização e a crítica se dão de forma conjunta ao longo das etapas do processo criativo. Assim como já mencionada são pautadas nas concepções de Paulo Freire (1979, 1982, 1988, 1996, 1999, 2001), tendo como objetivo uma ação educativa/cultural direcionada pela relação ação/reflexão/ação. Desde a primeira etapa da pesquisa, os alunos são vistos como sujeitos sociais, co-criadores de todo o processo. Logo, esse diálogo caminha junto com o processo de criação, que passa por questionamentos, que geram novas ações. É uma criação em processo que se dá de forma colaborativa. Nas rodas de conversa, os alunos são convidados a compartilhar seus pensamentos com o grupo e propor novas regras, novas ações.

Os questionamentos tem relação com os sentidos assumidos pelo corpo ao longo da vivência com as brincadeiras, a criação e apresentação do espetáculo. Abaixo segue o modelo de algumas questões feitas para os alunos nas entrevistas, sobre as mudanças do corpo com a entrada da dança no projeto:

Quadro 2- Questões de pesquisa

Sentidos do corpo	Questionamentos?	Opinião do Dançarino-brincante
Corpo-brinca	Um corpo que brinca é um corpo dançante?	
Corpo-ação	Qual a relação corpo estático e corpo dinâmico na cena?	
Corpo-sensível	Através das aulas de dança você passou a sentir e compreender melhor seu corpo?	
Corpo-expressivo	Seu corpo se comunica através da dança e da música?	



Quadro 2- Quadro como referência para os questionamentos surgidos ao longo da pesquisa.

II- Articulação:

A articulação se dá na interrelação de todos os processos do trabalho corporal, que une os jogos corporais às brincadeiras e os movimentos gerados por elas “em conexão” a dança, a música, a trilha sonora do espetáculo, as impressões e sentimentos registrados no diário de campo (rodas de conversa e observações). As cenas do espetáculo foram divididas de acordo com os elementos da natureza, (terra, ar, água e fogo), já articulação com as cenas se dá envolvendo cada brincadeira e trilha sonora dentro desses elementos.

III- Transformação:

A transformação está ligada à internalização dos movimentos do brincar e sua transformação em movimentos dançados; seria o brincar-dançando se transformando em dançar-brincando. A criança, ativa e curiosa pode transformar os processos elementares (brincar) em processos mais complexos (dançar). Seria a produção do conhecimento significativo através das brincadeiras, pois na busca de alternativas para as situações criadas no contato com a brincadeira, estabelece-se uma relação que leva à transformação. Para Marques (2011a), ao falar das relações transformadoras proposta por Paulo Freire, “Brincar possibilita estabelecer relações: e as relações são sempre transformadoras”.

3.4.1 Sobre o trabalho corporal

A seguir, descrevo os processos que orientaram o trabalho corporal: Processo de Sensibilização e Expressão, Processo Lúdico e Processo Criativo. A opção pelo termo “processo” se deu por caracterizar as etapas dentro de um movimento contínuo, aberto e dinâmico.

Esses três processos servem de parâmetro metodológico para dividir o trabalho em cinco etapas: estudo observação, estudo diagnóstico, estudo corporal, estudo de roteiro e estudo coreográfico. Todas essas etapas estão interligadas por quatro senti-

dos atribuídos ao corpo dentro dessa investigação. O corpo-sensível, capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. O corpo-expressivo, capacidade do ser humano de comunicar corporalmente suas emoções, sentimentos, anseios, dúvidas e conquistas. O corpo-ação, proposta de movimentação ativa, dinâmica e espontânea. O corpo-brinca sentido que parte da movimentação do ato de brincar como campo exploratório para a criação.

3.4.1.1 Processo de Sensibilização e Expressão - conhecer o corpo: Conscientização do Movimento junto aos Jogos corporais



Ilustração18 – Espetáculo “Ducampo” - Cena No balanço das águas Teatro da E.T.I Eurídice de Melo - Novembro, 2015.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança.

Ostrower, 2014.

Esse processo do trabalho corporal é dividido em quatro etapas. A primeira etapa foi caracterizada pelo *estudo-observação*, momento em que foram observadas as aulas de música e apresentações realizadas pelo grupo durante dois meses (período entre fevereiro e março de 2015). Essa etapa teve como foco questões relacionadas à sensibilidade e à expressividade corporal nas aulas e na cena (apresentações), registrado por meio de vídeos e fotografias, a reação do corpo que ora está em seu ambiente de aula (quadra da escola) ora está na cena (eventos da Prefeitura e Secretaria

de Educação de Palmas e apresentações realizadas nas quadras de outras escolas de tempo integral do campo).

Com o término do *estudo-observação*, foi diagnosticado que o corpo, em alguns momentos, é preterido durante o processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se a falta de orientação corporal específica, que contribuísse para ampliar as possibilidades de ação junto ao fazer musical desse grupo, o que restringia o corpo a um corpo estático, preso a reprodução musical.

Partindo desse diagnóstico, foi delineado como caminho desta pesquisa, a incorporação da dança como prática de interação de uma nova experiência estética, de maneira que contribuísse para uma maior sensibilização e expressividade, a partir do universo lúdico. É nesse sentido que as aulas de dança são inseridas como parte do processo criativo do Espetáculo “DuCampo”. As atividades tiveram como base os Jogos Corporais desenvolvidos por Angel Vianna (2007).

O próximo passo foi o *estudo diagnóstico*, etapa que teve como objetivo a comunicação e expressividade. Para isso, foram realizadas oficinas de dança, usando como base os Jogos Corporais, com o intuito de conhecer o repertório corporal dos alunos do grupo, quais as linguagens de dança que eles conheciam e gostavam. Ao longo das atividades, foi sugerido que os alunos explorassem as diversas possibilidades de movimento de cada um deles, trabalhando o improviso, a criatividade, o domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo, com o espaço e as dinâmicas de movimentos. Durante as aulas os professores de música e dança, utilizaram instrumentos percussivos para criar a trilha sonora que ditava o ritmo das aulas. Ao longo das atividades, os alunos foram se aproximando mais e ficando mais disponíveis para o diálogo, ao perceberem que sua história, sua vivência era importante para o grupo e peça fundamental para a criação do espetáculo.

Em rodas de conversa, foram levantadas questões sobre a percepção corporal, o corpo no espaço e o movimento. Os alunos expuseram as dificuldades que tinham com relação à flexibilidade, as limitações relacionadas ao corpo em movimento e o entendimento da dança a partir de estilos como *funk*, hip hop, axé e sertanejo. Esses momentos foram importantes para estabelecer um primeiro contato com o grupo, constituir por meio da “roda” um caminho para o aprendizado da convivência, trazer à tona os sentidos que o corpo assume em sua prática musical. Escolhi duas atividades



Ilustração 19 – Atividade Roda de apresentações. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

1. Roda de apresentações: os alunos foram dispostos em círculo. Inicialmente cada aluno fez sua apresentação pessoal dizendo o seu nome; após todos terem se apresentado, foi feita uma segunda rodada, quando todos repetiram o nome do colega. Novas rodadas foram propostas, com formas diferenciadas de apresentação, onde os alunos escolheram um movimento, ou gesto e os demais repetiam o gesto e o nome da pessoa que se apresentou.

Resultados: durante a atividade foi promovida a comunicação e expressividade de forma espontânea, o que contribuiu para a descontração do grupo, o desenvolvimento de uma maior relação de intimidade uns com os outros, além de trabalhar a memória motora e atenção.

[...] através da atividade do nome pude conhecê-los um pouco mais e descontraí o grupo. É importante que os alunos registrem o nome uns dos outros para se conhecerem melhor, isso porque essa turma do projeto é formada por alunos de várias séries da escola, do 3º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, alunos de 8 a 17 anos, muitos não têm contato durante o dia até participarem das aulas do projeto. Acredito que assim podemos aproximar e fortalecer o grupo (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professoras em 01 de Abril de 2015).



Ilustração 20 – Atividade Vontade Própria. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015.

2. Vontade Própria: nessa atividade é solicitado que os alunos elejam uma parte do seu corpo. Essa parte ganha “vontade própria”; eles fazem movimentos acompanhando o ritmo da música percussiva, que é tocada pelos professores de música. Ao longo da atividade outras partes do corpo são selecionadas para que os alunos explorem as diversas possibilidades de movimento de cada um deles.

Resultados: trabalho com improviso, criatividade, domínio dos movimentos corporais e a integração com o grupo de forma livre e espontânea.

Após esse conhecer coletivo, iniciou-se o *estudo corporal*. Foram propostas atividades como preparação para a montagem coreográfica do espetáculo. Os alunos partiram da movimentação presente em seu cotidiano como: andar, correr, pular, torcer, empurrar, apoiar, pontuar, etc. Essa etapa foi dividida em três momentos: o *primeiro momento* - teve como objetivo desenvolver a dança “em conexão ao corpo”. Ao som percussivo tocado pelos professores de música, são dados estímulos para que, aos poucos, os alunos se movimentem pelo espaço.

Objetivos: trabalhar a percepção corporal, tônus corporal, compreensão das articulações e espaço, noções dos níveis alto, médio e baixo. Também foi possível trabalhar noções de tempo, deslocamento no espaço, dinâmicas de aceleração e desaceleração, direção, integração com o grupo e noção de apoios, por meio das três atividades a seguir:



Ilustração 21 – Explicação sobre os Níveis, antes da atividade Os animais. Abril, 2015. Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire. Foto: Liu Moreira, 2015

1. Os animais: nessa atividade os alunos são orientados a ocuparem livremente o espaço da quadra, deitarem-se no chão (como uma estrela do mar com os braços abertos ocupando toda extensão do espaço que seu corpo puder) de olhos fechados. Ao som percussivo tocado pelos professores de música, são dados estímulos para que aos poucos os alunos se movimentem pelo espaço, começando devagar com cada parte do corpo.

Após essa experimentação, os alunos abriram os olhos e o nome de alguns animais foi citado para que eles reproduzissem, à sua maneira, a movimentação deste pelo espaço. Primeiramente por animais que caracterizam o nível baixo (cobras, lagartixas, lagartos, etc) depois nível médio (gato, cachorro, onças, macaco, girafas, etc) e por fim animais do nível alto (pássaros, borboletas, águias, etc).

Resultados: nessa atividade foi trabalhada a percepção corporal, tônus corporal, a compreensão das articulações e espaço. As noções do que eram os níveis alto, médio e baixo foram discutidas antes do início da atividade e puderam ser compreendidas de forma prática durante a atividade proposta. Nas rodas de conversa, foram levantadas questões sobre sentir o próprio corpo e pensar sobre ele enquanto experiência estética e artística.

[...] Os alunos comentaram que a música que acompanhava a atividade ajudava a fazer a relação com os animais e a mudança da velocidade e o peso deles. Acredito que eles assimilaram bem a aula, e a música contribuiu muito com a rápida compreensão da atividade e de suas variações. (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 29 de Abril de 2015).



Ilustração 22 – Atividade Na batida. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015



Ilustração 23 – Atividade de apoios. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015

2. Na batida: nessa atividade os alunos ficaram distribuídos livremente pelo espaço. A partir de um estímulo musical, os alunos deslocaram-se, andando pelo espaço, acompanhando a batida da música (acento). O professor de música comandava a velocidade com que esse deslocamento deveria ser feito, a direção e suas combinações foram coordenadas pela professora de dança. Com o cessar da música os alunos teriam que congelar em uma pose.

Na segunda parte da atividade foi sugerido que os alunos parassem em duplas ou grupos, conforme a batida final da música: um toque (sozinhos), dois toques

(duplas), três toques (trios) e assim por diante. Em um terceiro momento os alunos trabalharam apoios, ou seja, quando encontrassem os amigos se apoiariam, usando diversas partes do corpo, e ainda os níveis (baixo, médio, alto).

Resultados: na atividade os alunos trabalharam desde a percepção do tempo, deslocamento no espaço, dinâmicas de aceleração e desaceleração, o trabalho de direção e integração com o grupo e apoios. Sobre os conceitos de apoio, foram propostas discussões em roda antes e depois da atividade, para que os alunos pudessem entender um pouco mais sobre a noção de grupo, e a importância de cada integrante ser o apoio para o outro nas aulas e apresentações.

[...] Usando como exemplo os próprios alunos fui demonstrando alguns tipos de apoios e como seria trabalhar com eles. Usei também como exemplo objetos como parede, chão, folha, árvore. Também comentamos como poderíamos usar as partes do nosso corpo para nos apoiar ou apoiar o colega (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 22 de Abril de 2015).



Ilustração 24 – Atividade Cai, cai balão. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015

3. Cai, cai, balão: nessa atividade distribuiu-se balões aos alunos; a seguir, eles os encheram e se posicionaram no espaço da quadra. Primeiramente, foi solicitado que os alunos realizassem movimentos sem deslocamento, começando do nível baixo, passando para o médio e indo para o nível alto. Em um segundo momento eles poderiam se deslocar pelo espaço, utilizando as diversas partes do corpo para movimentar os balões, experimentando equilíbrio, controle, criatividade.

Resultados: essa atividade permitiu desenvolver noções de fluência, percepção do fluxo de movimentos, a postura e reconhecimento do espaço. Nas rodas de con-

versa foram levantadas questões sobre a fluência do corpo, a comparação do corpo com os balões e outros objetos, suas semelhanças e diferenças.

No *estudo corporal* - segundo momento, o objetivo foi desenvolver a dança em conexão aos “ritmos corporais”. É trabalhada, a consciência corporal a partir do conhecimento, a escuta e o acompanhamento musical, a memorização e a autoexpressão criativa, buscando o conhecimento histórico-cultural presente no corpo dos sujeitos desta pesquisa. Surgem, a partir desses dois momentos (apreciação e estudo corporal), movimentos inusitados e alguns líderes que conduzem a criação do grupo.

O desafio é brincar com criatividade, espontaneidade, autoexpressão e espírito de grupo, trabalhando a percepção rítmica, memória motora e criação de movimentos, fazendo uso de seu repertório musical e corporal, que traz a vivência prática como caminho de uma nova experiência. Descrevo abaixo duas atividades desenvolvidas nessa etapa.



Ilustração 25 – Atividade No ritmo. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015

1. No ritmo: nessa atividade os alunos ficaram dispostos em um círculo. Os professores de música iniciaram alguns ritmos: funk, congado, maculêlê, ciranda, forró, swingueira, hip hop, brega. As batidas são variadas, seguindo o ritmo de cada estilo musical. Os alunos deveriam acompanhar os ritmos, promovendo movimentos que achassem que tinham ligação com esse estilo musical. Na segunda parte, foi solicitado que os alunos escutassem a música e descobrissem qual estilo musical estava sendo tocado, e por último, que criassem células coreográficas que eles conhecessem e que representam esse estilo de música.

Resultados: nessa atividade foi trabalhada a consciência corporal, envolvimento com as partes do corpo, a escuta e acompanhamento musical, a memorização e a autoexpressão criativa. Surgem movimentos inusitados, e alguns líderes que conduzem a movimentação do grupo. Nas rodas de conversa os alunos relatam que se divertiram nessa aula, que se sentiram à vontade para criar seus movimentos.



Ilustração 26 – Atividade Desafio. Abril, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015

2. Desafio: os alunos foram dispostos em um círculo. Com o acompanhamento da música percussiva, foi criada uma célula de movimentos, reproduzida pelos alunos. Foi pedido que os alunos complementassem essa célula com movimentos seus; o grupo reproduziu essa célula criada por eles. Em uma segunda parte, os alunos ocuparam o espaço da quadra, repetindo essa mesma célula, em ritmos diferentes. Após esse momento os alunos foram divididos em dois grupos. Cada grupo elaboraria uma sequência coreográfica e apresentaria para o outro grupo, elegendo um representante para ficar à frente. O desafio era brincar com a criatividade, espontaneidade, autoexpressão e espírito de grupo.

[...] Foi um momento de despertar a criatividade dos alunos; pude conhecer melhor o grupo, observar o surgimento de alguns líderes, outros, um pouco tímidos, preferiam seguir os comandos, mas todos à sua maneira participaram. Após o momento de criar as sequências, foi o momento de apreciação. Pude perceber o grande potencial do grupo, foi uma apresentação livre de regras, o público eram os próprios colegas, por isso estavam expressivos, espontâneos e livres (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 06 de Maio de 2015).

Resultados: foi possível trabalhar a percepção rítmica, memória motora e a criação de movimentos, resgatando o que eles têm em seu repertório. Foi uma atividade extremamente rica, que trouxe o empenho do grupo, a integração e socialização de ideias, dando apoio uns para os outros e, mesmo sem perceber, dançaram. Nas rodas de conversa relataram que gostam de desafios e por isso gostaram da aula.

3.4.1.2 Processo Lúdico – experimentar o corpo: ato de brincar como campo exploratório



Ilustração 27 – Espetáculo “Ducampo” – Cena: Brincando com terra. Novembro, 2015.
Local: Teatro da E.T.I. do Campo Eurídice de Melo
Foto: Liu Moreira, 2015.

Processo em que a dança foi desenvolvida conectando-se ao universo lúdico, que teve como objetivo a experimentação corporal, a partir do ato de brincar (ilustração 27). O conteúdo programático da última parte das aulas de dança destaca-se pelo compartilhamento de vivências, primeiramente nas rodas de conversa e depois na prática das aulas de dança. As atividades desenvolvidas nessa etapa foram:

1. Rodas de conversa: nesse momento os alunos puderam descrever brinquedos e brincadeiras que fazem ou fizeram parte um dia do seu cotidiano, de sua família e de sua escola. A partir do diálogo, eles puderam contar histórias que envolviam essas brincadeiras e sua vivência, falar sobre algumas curiosidades sobre os nomes de cada brincadeira em sua comunidade e explicar sua maneira de brincar. Os nomes dessas brincadeiras e brinquedos foram registrados no diário de campo e em uma cartolina. Foi um momento de troca de saberes, de compartilhar histórias, histórias que por vezes se completavam, ora traziam novidades para o grupo e para os professores, que vinham de outras comunidades e que também carregam outras tradições acerca do universo lúdico.

Um momento interessante foi quando os alunos falaram sobre as suas brincadeiras e o nome de cada uma em sua comunidade:

[...] Explicaram, segundo a experiência de cada um, como brincavam, falaram também sobre os nomes das brincadeiras que em outros locais eram diferentes. Como a bolinha de gude, que é uma brincadeira chamada por eles de Peteca. Já a peteca de pena é chamada pelo grupo de Peteca de índio. Foi um momento de interação do grupo, eles se sentiram importantes por saberem de coisas que eu e nem os outros professores sabíamos, um momento de troca de saberes (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 10 de Junho de 2015).

2. Explorando brinquedos e brincadeiras (ilustração 28). Nessa aula foram trazidos alguns desses brinquedos. Os alunos foram divididos em grupos e ficaram livres para escolher o seu brinquedo e brincar. O intuito era conhecer todas as possibilidades de movimentação que poderiam surgir do laboratório dessa vivência, partindo, primeiramente, do simples ato de brincar, de interagir com: pião, bola de gude, elástico, peteca de índio, pular corda, bambolê, ioiô, queimada. Foram explorados os movimentos surgidos a partir dos brinquedos e/ou brincadeiras. Na roda de conversa eles relataram seu divertimento na atividade e a possibilidade de brincar com alguns brinquedos que faziam parte do universo de outros colegas. O espírito de integração e solidariedade foi registrado por diversas vezes, quando colegas se disponibilizaram a ensinar uns aos outros.



Ilustração 28 – Atividade Explorando brinquedos e brincadeiras. Maio, 2015.
Quadra da E.T.I do Campo Marcos Freire.
Foto: Liu Moreira, 2015

[...] Os alunos se divertiram muito; ao tentar colocar os movimentos das brincadeiras no ritmo da música, eles criaram algumas sequências de movimentos sem perceber, sem medo de errar. Isso foi muito importante para cada aluno, pois brincando eles não percebiam que já estavam dançando. Foi um momento de experimentar, sem estabelecer regras e nem limite. [...], quando perguntados se eles estavam dançando. A resposta foi: Mais isso é dançar professora? Isso mostra como o universo lúdico é rico em possibilidades (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 17 de Junho de 2015).

Resultados: essa experimentação criou um leque de possibilidade de novos movimentos que seriam a base para a criação coreográfica do espetáculo, além de ser um momento de conexão uns com os outros, de integração entre o grupo, sua história, seu cotidiano, sua escola e a comunidade onde moram. Também trouxe à tona a valorização do universo lúdico e de brincadeiras tradicionais, que muitas vezes são esquecidas na contemporaneidade. Pude perceber que o contexto desses alunos, que compreende em sua maioria a zona rural, ainda preserva em sua comunidade hábitos tradicionais como: moer café para tomar na hora, plantar e criar animais para seu consumo, brincar na rua, catar fruta no pé (pequi, jabuticaba, buriti, etc), andar de bicicleta, jogar bola no campinho de terra, pular elástico.

3.4.1.3 Processo Criativo – criar com o corpo: sobre o espetáculo “DuCampo”

Antes que possamos ter um corpo disponível para a dança, é preciso sentir que temos um corpo.

Angel Vianna, 2007.



Ilustração 29 – Ensaio para o Espetáculo “Ducampo” – Cena: Brincando com terra
Local: Campinho de futebol, bairro Vista Alegre.
Foto: Liu Moreira, 2015.

O Processo Criativo é resultado das etapas anteriores; a partir da minha vivência como bailarina, coreógrafa e arte educadora, busquei levar para esse grupo a experiência de ser co-criador desse espetáculo. Fez parte desse processo o *estudo de roteiro* e o *estudo coreográfico*. No *estudo de roteiro* foram promovidas rodas de conversa entre os professores de música e dança, para a criação do roteiro do espetáculo. O tema “DuCampo” trouxe à tona os elementos da natureza (água, terra, ar e fogo), o cotidiano dos alunos e as brincadeiras que fizeram parte das oficinas de dança (ilustração 29). O nome foi escolhido entre os professores e depois foi levado até os alunos para que pudessemos conversar sobre essa escolha e o contexto do espetáculo. Após apreciação do grupo, falamos sobre as cenas do espetáculo e como poderia ser o caminho dessas cenas; isso foi apresentado ao grupo e deixado aberto para diálogo e sugestões dos alunos.

Importante ressaltar que os alunos gostaram da ideia e que, a princípio, não fizeram observações durante a roda de conversa. No início foi difícil para o grupo opinar sobre o processo, já que era a primeira vez que estavam fazendo parte de um espetáculo envolvendo dança e música. Normalmente, suas apresentações são compostas pelas músicas que eles aprendem nas aulas, esse repertório musical é selecionado pelo professor de música, segundo o tema de cada evento apresentado. Foi uma proposta diferente, de criação em conjunto, através da experiência do grupo com as brincadeiras e brinquedos; esse “novo”, muitas vezes causa medo, vergonha, timidez.



Ilustração 30– Ensaio para o Espetáculo “Ducampo” – Ensaio das músicas. Setembro, 2015.
Local: Campinho de futebol, bairro Vista Alegre.
Foto: Liu Moreira, 2015.

[...] o trabalho corporal vem ampliando sua movimentação e contribuindo para sua presença de palco, sua postura vem crescendo, aos poucos estão tomando conta da cena. Por diversas vezes se deixam levar pela música soltando sorrisos durante as aulas e apresentações nas escolas. A concentração e o medo de errar na frente do público ainda é um obstáculo a ser trabalhado, muitos internalizam sua expressão por medo de fazer feio, de ser motivo de chacota pelos outros colegas (Informação verbal/Registro do diário de campo, nas observações como professora, em 29 de Setembro de 2015).

Ao longo do trabalho percebi o quanto os alunos cresceram, assumindo seu papel como co-criador desse espetáculo. Começaram a dar opinião sobre a criação das cenas, sobre a escolha da trilha sonora e como poderíamos unir as brincadeiras com a música. Como eles tinham um maior domínio da parte musical, o entrosamento do grupo para a composição da trilha sonora, junto com os professores de música, foi bem rápido, unindo músicas do seu repertório como o maculêlê, o samba reggae, há novos ritmos como o hip hop, o samba e a súcia (ilustração 30).

Logo depois, passamos para o *estudo coreográfico*, caracterizado pela montagem e ensaios das cenas do espetáculo que teve como base a conscientização e trabalho corporal vivenciados nos Jogos Corporais, e como inspiração criadora, as experimentações com as brincadeiras e brinquedos, presentes no *estudo corporal* e escolhidos por eles em rodas de conversa. A abordagem corporal dessa pesquisa partiu da prática corporal e musical, que se expressam na estrutura e organização corporal das brincadeiras, imprimindo novos sentidos ao corpo que dança. Assim, cada corpo brincante se transformou em corpo dançante.

A criação dos movimentos surgiu do ato de brincar conectada à música percussiva do grupo, que teve como referências os ritmos do samba, samba reggae, maculêlê, súaia, hip hop e rap. Todos são interligados aos elementos da natureza para criação do espetáculo. Em algumas cenas, os instrumentos musicais (baquetas, tambores, pau-de-chuva, pandeirões) são experimentados como objetos cênicos, assumindo também novos significados. É um processo que envolve as dimensões sensório-motora e simbólica; a sensação do brincar e o movimento corporal surgido dessa atividade, bem como instrumentos musicais e os brinquedos. Tudo ganha novo significado na criação coreográfica e musical das cenas do espetáculo. Assim temos:

1ª Cena: Adentrando a mata



Ilustração 31- Espetáculo “DuCampo” – Cena: Adentrando a mata. Novembro, 2015.
Local: Teatro E.T.I. Eurídice de Melo.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Cena composta por percussão corporal: sons da natureza, apitos indígenas, chocalhos. Nessa cena os Meninos do São João vão entrando pela plateia com os xquerês, apitos indígenas, chocalhos, ao som da parte introdutória da música “Povos do Brasil”, de Maria Bethânia. Eles vão subindo pela lateral do palco, em luz bem fraca

e se posicionam ao fundo com seus instrumentos. Os alunos tocam acompanhados dos professores de música Dorivan (voz e violão) e Márcio Belo (percussão). Ao final um grupo de alunos deixa os instrumentos no chão e, aos poucos vão ocupando o espaço lateral do palco para a próxima cena. O outro grupo permanece ao fundo com os tambores graves e a caixa, dando o suporte musical para a coreografia da próxima cena.

2ª Cena: No balanço das águas



Ilustração 32- Espetáculo “DuCampo” – Cena: No balanço das águas. Novembro 2015.
Local: Teatro E.T.I. Eurídice de Melo.
Foto: Liu Moreira, 2015.



Ilustração 33- Espetáculo “DuCampo” – Cena: No balanço das águas. Novembro 2015.
Local: Teatro E.T.I. Eurídice de Melo.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Cena que utiliza os instrumentos musicais como extensão do seu corpo: pau de chuva, pandeirões com sementes e as placas de plástico. Na coreografia usamos o trabalho realizado com o elástico para trabalhar a sensação do corpo que estica e encolhe, que alonga e recolhe, para passar a qualidade do movimento dessa cena. Os Meninos do São João representam as águas, com pau de chuva e os pandeirões com sementes, as placas de plásticos representam os raios e trovões. Ao longo da cena eles realizam movimentos lentos de subir e descer, giros remexendo os objetos como se fosse a chuva caindo no chão, a tempestade, os rios e lagos.

3ª Cena: Brincando com terra



Ilustração 34- Espetáculo “DuCampo” – Cena: Brincando com terra. Novembro 2015.
Local: Teatro E.T.I. Eurídice de Melo.
Foto: Liu Moreira, 2015.



Ilustração 35- Espetáculo “DuCampo” – Cena: Brincando com terra. Novembro 2015.
Local: Teatro E.T.I. Eurídice de Melo.
Foto: Liu Moreira, 2015.

Cena das brincadeiras: amarelinha, pular corda, pião. Um dos alunos começa a rodar um pião, com foco nele, sem música; depois ele coloca o pião na mão o foco dele apaga. Ascendem as luzes e três alunas pegam a corda e começam a pular corda; um grupo de alunos está na lateral e cantam a música “o homem bateu em minha porta e eu abri, senhoras e senhores põe a mão no chão, senhoras e senhores pule de um pé só, senhoras e senhores dê uma rodadinha e vá pro olho da rua” (Brincadeira

Popular). Outro grupo de alunos ao fundo faz o acompanhamento musical tocando samba reggae, junto do professor Márcio Belo. O grupo de alunas que estava pulando corda sai, e todos entram no palco pulando amarelinha; ao encontrarem o colega fazem o apoio nele, descem até o nível baixo e dão um grande salto juntos, esse movimento se repete 4 vezes ainda ao som do samba reggae. Logo depois todos os alunos vão para a lateral do palco para a próxima cena.

4ª Cena: Voar é preciso



Ilustração 36- Ensaio do Espetáculo “DuCampo” – Cena: Voar é preciso. Novembro 2015.
Local: Campinho bairro Vista Alegre.
Foto: Piva Barreto, 2015.



Ilustração 37- Espetáculo “DuCampo” – Cena: Voar é preciso Novembro 2015.
Local: Campinho bairro Vista Alegre.
Foto: Dorivan Borges, 2015.

Voar é para os pássaros, os sonhadores e as nuvens. Mas quando os sonhadores assumem a posição de professores, e conseguem transmitir suas ideias e conceitos a ponto de transforma-los em movimentos conscientes, seus alunos sentem-se pássaros. Seus espíritos chegam às nuvens.

(...) Gente é como nuvem, sempre se transforma.

Angel Vianna, 2001.

Nessa cena as baquetas, instrumento musical usado para tocar o tambor, são usadas para representar as asas de um pássaro, sobrevoando a mata. Na primeira parte da cena os alunos são divididos em grupos para cantar trecho do Rap criado por eles:

Grupo 1. Alô rapaziada tô chegando aqui agora, eu vim pra dançar funk, cantar o Rap da escola.

Grupo 2. Eu sou um bom aluno sei de cor não faço cola, e quando bate o sino vou pianinho sem demora.

Grupo 3. Gosto de jogar bola, de brincar de ser atleta, português e matemática, tô bonito tô na média, no conceito educação sei até filosofia, já até tirei um dez na minha caligrafia.

Todos – Todo Menino do São João sabe tocar tambor (entre as frases um toque forte de todos juntos no tambor, 2 vezes), todo Menino do São João sabe tocar tambor (Tum Tum) Sabe tocar, sabe tocar, sabe tocar tambor (Tum Tum) 2 vezes. Na segunda parte da cena todos acompanham o professor Dorivan cantando a música Jardim das Acácias, de Zé Ramalho. Na parte do refrão: ôôôô... fazem as asas dos pássaros, todos juntos em grupo, usando as baquetas. Na terceira parte é tocado o ritmo do Hip Hop, e os alunos fazem o acompanhamento com a marcação do ritmo com os pés.

5ª Cena: Quem tem medo de fogo



Ilustração 38 - Ensaio do Espetáculo “DuCampo” – Cena: Quem tem medo de fogo? Novembro 2015. Parte da brincadeira da queimada. Local: campinho do bairro Vista Alegre. Foto: Piva Barreto, 2015.



Ilustração 39 - Espetáculo “DuCampo” – Cena: Quem tem medo de fogo? Novembro 2015. Local: Teatro E.TI. Eurídice de Melo. Foto: Dorivan Borges, 2015.

A cena teve como base na brincadeiras: queimada. Na coreografia, quatro alunos no fundo marcam a percussão. Os outros vão entrando e perguntando - Quem tem medo de fogo? Até que todos parem no centro do palco, nesse momento eles seguem o comando da professora de dança, que está no centro na frente do grupo, e reproduz a ação de jogar a bolinha de queimada; um grupo segue seus movimentos e outro que está na percussão marca com um toque firme os movimentos. Depois todos vão pra seus instrumentos e falam juntos: queima, queima fogueira, sobe, sobe balão, eu gosto de ser menino, Menino do São João, (4 vezes). Começa baixinho e vai su-

bindo, até começarem a tocar o ritmo da súa, todos juntos. O professor Dorivan faz o acompanhamento vocal com a música Namaqueriki.

6ª Cena: Final

Na cena final é repetida a última música e todos na plateia são convidados a participar, ficar de pé e acompanhar a música, cantando e dançando junto dos Meninos do São João.



Ilustração 40- Espetáculo “DuCampo” – Meninos do São João e os alunos da escola. Novembro 2015.
Local: Teatro E.TI. Eurídice de Melo.
Foto: Dorivan Borges, 2015.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Processos da experiência: o corpo nas vozes e na dança do Grupo Meninos do São João.

Segundo Marques (2012 apud LATHER, 1991, p. 132), “Ouvir vozes/corpos dos alunos faz parte da prática pedagógica, incluindo aquelas do corpo, do inconsciente e do self de cada um”. Com esse pensamento, trago, a seguir, considerações prévias das minhas impressões, registradas nas observações, no diário de campo, nas rodas de conversas e entrevistas com os professores de música e os alunos, sujeitos desta pesquisa, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentaram ao longo do processo criativo do espetáculo “DuCampo”, tentando registrar o modo como interpretam suas experiências, e os sentidos assumidos pelo corpo nesse processo.

4.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Refletindo um pouco sobre os corpos dos sujeitos desta pesquisa, percebi que ao desenvolver a dança de forma diferenciada, optando pela dança educativa de Laban (1978) e pela metodologia Dança no Contexto de Marques (2010) junto dos Jogos Corporais de Angel Vianna (2007), pude me aproximar da realidade do grupo e conhecer seu repertório corporal. Ao “escutar” os alunos ao longo do processo das aulas e criação do espetáculo, percebi que “o professor é alguém que ajuda o outro a ser algo que eles já são, através da escuta e da atenção”¹³. Esse professor mediador/estimulador e não “mestre impositor” cria laços e estabelece relações que permitem uma experiência coletiva e colaborativa, uma ação educativa que nasce do diálogo e da conexão com o corpo (percepção de si e do outro), com a dança (sua apreciação e prática) e com a sociedade (valores, crenças e rotina das pessoas envolvidas).

As mensagens corporais surgidas diante da prática com a dança foram percebidas por meio da mudança da postura física do grupo. Primeiramente, o corpo “veículo” de execução musical, era caracterizado por uma postura curvada, inclinada muitas

¹³ DURÁN, Maximiliano. “A experiência do real na escuta da tradição pré-colombiana”. Palestra proferida no II Seminário Internacional de Filosofia, Poética e Educação. Juiz de Fora MG/BRA em 21 de outubro de 2015.

vezes mostrando sentimentos como timidez e vergonha, tanto nos ensaios quanto nas apresentações do grupo. Era um corpo estático, preso a reprodução musical. As observações feitas ora do corpo nas aulas e ensaios, ora na cena (apresentações), demonstraram a falta de uma orientação corporal, o que contribuía para a postura de todo o grupo. Era preciso investigar o motivo dessa postura e promover, por meio da conexão com a dança, o fortalecimento da autoestima desse corpo como vivência de uma nova experiência, a transformação de um “corpo estático” para um “corpo ação”.

Diante disso, a aproximação de professores e alunos se deu por meio de uma aprendizagem de convivência em rodas de conversa, e na prática corporal e musical, em que voltamos a atenção para conhecer esse corpo que vai para a cena e comunica-se com o “o outro”, “com a sociedade”. Foi fundamental “escutar”, “despertar” o corpo, vivenciando novas experiências com o ato de brincar, levando, para o palco a experiência, enquanto “tudo aquilo que as pessoas sentem, percebem, vivem e transformam em memória para elas” (BENJAMIM apud BARRETO, 2004, p. 122).

Por isso, a escolha do primeiro passo ser o Processo de Sensibilização e Expressão, a partir da conscientização corporal interligada a prática dos Jogos Corporais, foi possível conhecer esse corpo, Menino do São João, e despertá-lo para a importância do trabalho corporal.

Pensando na memória corporal produzida a partir desta pesquisa, trago a voz de alguns alunos sobre os sentidos do corpo-expressivo e do corpo-ação:

[...] Mudou muita coisa, nosso corpo movimentou mais com a dança, ficou mais animado, antes a gente ficava tocando triste. Agora o corpo da gente acompanha os instrumentos, não fica parado como antes (informação verbal/Aluna Adriana, 13 anos).

[...] antes, quando a gente só tocava, ficava desanimado, aí agora que a gente tá dançando também, até as pessoa que tão vendo dá vontade de dançar. Anima quem tá tocando e quem tá vendo (informação verbal/Aluno Josiel, 13 anos).

[...] Agora com a dança no projeto a gente não fica só tocando, a gente dança também. O corpo tá mexendo mais (informação verbal/Aluna Ítaly Cristina, 13 anos).

Muitas vezes, nas conversas surgidas após a aula, os alunos perguntavam [...] mais isso é dança professora? E eu lhes retornava com uma nova pergunta. Por que não? Vocês não estão trabalhando com seu corpo? Aos poucos ao conhecer melhor

seu corpo e sua relação com o meio, com os objetos e com o outro, foram abertas novas portas para aquele corpo que estava restrito a ser dirigido, coordenado, comandado, um corpo que reproduzia e não produzia movimentos. A dança por meio dos jogos corporais permitiu vivenciar as qualidades dos movimentos, abrindo a concha que esse corpo estava condicionado. A ideia foi dar espaço para a expressão dos sentimentos do corpo que dança, através do despertar desse corpo. Assim, os alunos recebem estímulos para expressar suas emoções, ganham confiança para poder se conectar com seu próprio corpo e comunicar-se.

[...] Ah...eu gostei de ter dança no projeto, a gente junta com a música e faz um espetáculo. A gente se sente importante, parece que os alunos daquela escola querem um projeto igual o nosso. (informação verbal/Aluno Josiel, 13 anos).

[...] Com a dança os meninos se envolvem mais com o grupo, agora eles estão mais ligado no projeto (informação verbal/Maikon, 15 anos).

[...] A dança deixou o projeto mais alegre, mais solto, só a música sem ter a dança fica meio parado, meio sem graça, mas com a dança melhorou muito. (informação verbal/Welliton, 17 anos).

Percebo que, ao brincar, os alunos se divertem e se aproximam uns dos outros. Dançam, não como o ensino muitas vezes proposto pelas academias e escolas de dança, baseado em paradigmas tecnicistas e mecanicistas, distanciando o ser que dança de si, de sua autonomia e do seu potencial criativo. Busco, nessa prática, o corpo assim como propõe Barreto (2004, p.127), como “próprio conhecimento, que é desvelado nas experiências sentidas, imaginadas e vividas”. O ato de brincar multiplicou as possibilidades corporais de forma lúdica, permitindo que o corpo em experiência assumisse novos sentidos. O corpo-brinca, contribuiu para que brincando, o corpo fosse além da instrumentalização, assim como na fala dos alunos o corpo ficou mais solto, mais alegre, animado, é o brincar-dançando caminhando para o dançar-brincando.

Ainda é possível perceber que o medo do erro, da punição permeia o grupo antes das apresentações. O estar em público, principalmente tendo como plateia alunos de escolas assim como eles, aumenta o nervosismo e trava o corpo para a ação. Podemos perceber por alguns relatos:

[...] Na apresentação no palco, eu me senti eufórico, nervoso na hora de entrar no palco. Um monte de gente olhando pra você, e você fica lá tocando, com medo de errar. Com medo de passar vergonha, ou alguma coisa do tipo, mas foi maravilhoso. Depois que o público aplaudiu me senti aliviado (informação verbal/Welliton, 17 anos).

[...] Dá um pouquinho de nervoso na hora de tocar, mas todo mundo têm isso (informação verbal/Maikon, 15 anos).

[...] Foi muito bom, assim a gente fica nervosa, mas saber que o povo aplaudiu, a gente fica mais leve, aliviada. O coração para de acelerar (informação verbal/Adriana, 13 anos).

Entretanto, ao mesmo tempo em que surge o nervosismo antes das apresentações, os alunos relataram o quanto se sentem importantes por estar no projeto e por estar no palco diante de tantas pessoas:

[...] Eu me senti artista, porque quando a gente terminou e foi almoçar, veio um bucado de menino pedi autógrafo. Eu fiquei muito feliz (informação verbal/Werik, 11 anos).

[...] Me senti um pouco importante, na parte que nós saímos, as crianças chegou em nós pedindo autógrafo, reconhecendo nosso talento. Eu agradeço à Deus por eles reconhecerem nosso talento, porque nos estamos tocando não só pra nós, mas para o público (informação verbal/Welliton, 17 anos).

Experimentar o corpo brincando pode contribuir para dançar sem medo, sem tanta cobrança, pois a estrutura dessa dança não foi fixada em uma técnica sistematizada, e sim, pautada na experiência do corpo-lúdico. No entanto, sendo a experiência aquilo que nos passa e ao passar nos transforma (LARROSA, 2015), todos esses sentimentos demonstram o quanto o corpo foi despertado para a sensibilidade, temos assim, o corpo-sensível. O medo, alegria, euforia, timidez, encantamento, surpresa, diversão, são sentimentos que fazem parte do processo de conscientização corporal e nos leva a expressividade na cena e na vida. Somos todos seres relacionais como diz Freire (1996), sujeitos da experiência, e território de passagem de nossas vivências. Por isso, o que experienciamos muda nosso corpo, nos afeta e nos transforma. Dessa maneira, foi possível perceber que o corpo deles se sensibilizava ao passo que dialogava e se relaciona com o mundo e com os outros.

Assim, é possível dizer que a dança incorporada na prática musical do Grupo Meninos do São João trouxe, uma nova postura do corpo em cena, pois o corpo que

dança é “também a dança, que é corpo lúcido, lúdico e transformador” (BARRETO, 2004, p.126). A dimensão lúdica colaborou com os processos de ensino aprendizagem, interligando a prática corporal e o fazer musical do grupo. Destarte, promove uma nova forma de dançar, por meio de uma experiência criativa e lhe confere uma relação espontânea e interativa de experimentação e exploração de movimentos para a dança. Parafraçando Fortuna (2006), a brincadeira abre possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser, viver e dançar.

No ato de brincar os alunos puderam desenvolver sentidos, adquirir habilidades, estabelecer vínculos, reconhecer objetos. Através do espetáculo foi possível representar toda sua experiência, presentificar vivências (DIAS, 2011). Logo, experimentar a dança criativamente, não é só dar ao corpo novos sentidos, mas viver cada sentido intensamente, pois o corpo presentificou suas vivências em corpo-expressivo, corpo-sensível, corpo-ação e corpo-brinca, durante a interação corpo-música-movimento.

4.1.2 Os professores de música

De acordo com as reflexões prévias dos professores em rodas de conversa, após minha entrada no projeto, foram levantadas questões referentes ao corpo e suas transformações percebidas nas aulas, nos ensaios e nas apresentações do grupo. Segundo os professores de música, antes da incorporação da dança no projeto, eles não percebiam a importância do trabalho corporal em seu fazer musical. As dificuldades apontadas foram incluídas no planejamento das atividades da aula, a falta de conhecimento e o preparo no que tange aos estudos corporais, aos elementos da dança e à falta de material, referente à prática corporal, disponível para estudo.

É importante lembrar que os professores deste projeto não têm formação acadêmica na área da música, são autodidatas, que se apaixonaram pela arte e pela educação, têm o projeto, como afirma Dorivan Borges (2015), idealizador do ponto de cultura, como um “projeto de vida”. No entanto, isso não tira o valor de seus ensinamentos compartilhados com os alunos, embasados por um repertório compilado ao longo da experiência desses profissionais enquanto músicos, intérpretes e compositores.

É notória a existência do conhecimento que envolve seu fazer-pensar a música, a partir de sua história de vida para cena pedagógica. Não poderia deixar de men-

cionar a dedicação e a paixão desses profissionais pelo projeto e tudo que simboliza estar ali na escola da zona rural fazendo arte, espaço onde “criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2014, p. 05).

Ao trazer os elementos da dança para o universo do projeto através desta pesquisa, promovendo a troca de saberes teórico-prático entre os professores de música, percebo que as dificuldades foram sendo amenizadas, pois, por meio do diálogo, conseguimos compreender melhor nossa função como mediadores do processo criativo. Nas aulas de música e dança, foram propostas atividades que permitiram novas experiências nas dimensões individual e coletiva, uma prática corporal de interação em que professores e alunos se comunicaram por meio da música e da dança de forma espontânea e colaborativa, possibilitando maior liberdade de criação.

Dessa forma, a união das linguagens para criação do espetáculo foi, de acordo com os professores de música, um presente; uma possibilidade de ampliar o repertório não só dos alunos, bem como dos professores. Um processo repleto de criatividade, dedicação, paixão e surpresas, pois se trata de uma “criação em processo”, aberta e inacabada, que cresceu à medida que foram avançando os ensaios e continuará crescendo e se renovando mesmo após a apresentação do espetáculo. Fortalecem-se, assim, as relações do “ser-com-ele”, “ser-com-outro” e “ser-no-mundo” por meio de um “corpo em ação”.

Nesta pesquisa foi proposto muito além de um produto artístico, mas uma experiência estética e artística, por envolver, ao longo do processo criativo, as dimensões ativas e receptivas, a apreciação e o ato de produção na busca de uma ação educativa/cultural.

NOTAS FINAIS

A proposta da pesquisa foi pautada em uma nova experiência estética e artística por meio da incorporação da dança no fazer musical do Grupo Meninos do São João, utilizando a dimensão lúdica como desencadeadora da prática corporal. Por consequência, surgiram algumas questões: A experiência cultural pode ser fortalecida pelo potencial criativo e livre do ato de brincar? As brincadeiras e brinquedos realmente auxiliam na ampliação do repertório de movimentos para a criação em dança? Corpos que brincam são corpos que dançam? E ainda nossa questão maior, quais os sentidos assumidos pelo corpo durante o processo criativo do espetáculo “DuCampo”? Essas e outras inquietações permearam o universo dessa investigação, levando à descobertas, caminhos e reflexões sobre o processo criativo.

Para isso foi preciso assumir o desafio de ir além do corpo estático, fechado e limitado, “corpo concha”, possibilitar através da incorporação da dança, “projetos comunitários”, que imprimissem novas formas de dançar, novas formas de fazer-pensar-sentir o corpo em experiência, tendo assim o corpo enquanto corpos-sociais. O dançar aqui esteve interligado ao brincar, foi imaginar, inventar, comunicar, interagir, foi relação, foi representação do corpo em experiência lúdica e estética no espetáculo “DuCampo”.

Para responder a essas perguntas faz-se necessário reconhecer dentro dos processos de ensino e aprendizagem, outro caminho para se trabalhar a dança e a música, linguagens que constantemente são revestidas por funções do brincar, permeando as descobertas dos alunos por meio de suas experiências estéticas e artísticas no que tange a expressão corporal e musical. Pode-se perceber isso quando essas linguagens saem da imposição de técnicas codificadas, pré-determinadas e prontas, adquirindo um caráter mais dinâmico, livre, inventivo, interativo e, conseqüentemente, relacional. Brincar, nesse ambiente cultural e educacional foi uma ação direcionada como veículo de incorporação da dança e fez surgir um novo caminho para o ensino da dança e música.

É sob essa perspectiva que as brincadeiras, brinquedos, a dança e a música se inter-relacionaram, uma vez que a vivência corporal ocorreu a partir da experiência do brincar, não por meio de técnicas como balé clássico, jazz, dança de rua, dança

contemporânea, dentre outras. Técnicas que tem um repertório de códigos pré-estabelecidos, que são reproduzidos ao longo da história por professores e alunos, nas salas de aula de academias e escola de ensino regular.

A brincadeira é aqui campo exploratório, espaço da inventividade para uma dança que não ignora o corpo social dos nossos alunos. Nas palavras de Marques (2011b, p. 31) esse outro caminho de ensinar tem como objetivo “educar corpos que brincam, se relacionam e criticam, educando, assim, corpos cidadãos capazes de escolher, de participar e de ser/estar no mundo”. Brincando, nosso sujeito, Meninos do São João, pôde usar seu potencial, criar o seu modo de atuar, de dançar e tocar.

No início da pesquisa, foi se tornando evidente a falta de um trabalho corporal sistematizado que fugisse da significação corpo-instrumental assumida pelo corpo na prática musical do grupo. Esse corpo parecia estar restrito a ser “veículo, instrumento, objeto” para execução musical, sem preocupações em estabelecer relações com os processos de ensino aprendizagem e o contexto dos alunos, perdendo suas múltiplas possibilidades de movimento, dinamismo e criação.

Assim, partindo desse problema, delineou-se uma preocupação com os sentidos assumidos pelo corpo ao longo das atividades de dança nesta investigação. No decorrer da prática, percebi a criação de redes que se entrecruzavam entre a prática musical e a prática corporal, indo da experiência individual para a coletiva. Para um melhor desenvolvimento das atividades, o trabalho corporal foi dividido em três: Processo de Sensibilização e Expressividade, Processo Lúdico e Processo Criativo, momentos em que foram promovidas atividades que permitiram conhecer o repertório corporal do grupo, trabalhar a conscientização do corpo desse sujeito e estabelecer uma nova forma de experimentação e exploração de movimento desencadeada pelo ato de brincar.

Nas etapas desses processos, percebi que após as experimentações, primeiramente a partir do trabalho de conscientização corporal através dos Jogos Corporais, os alunos passaram a perceber melhor o seu corpo. Ao mesmo tempo, foi possível estabelecer, por meio das rodas de conversa, um caminho para o “aprendizado da convivência” como já colocado por Warschauer (1993), aproximando pesquisador, professores e alunos.

Ao longo das atividades, a aula de dança assumiu um papel importante não só no fazer musical desse grupo, como também, de forma ainda mais significativa,

em suas vidas. Observo que a experiência estética vivenciada por eles durante esse processo possibilitou a descoberta de um corpo mais sensível, expressivo, criativo e espontâneo. Um corpo que aos poucos está perdendo o medo de se expressar, que demonstra nas atividades um grande repertório de movimentação. Esse repertório contribui para criação do espetáculo de forma colaborativa e aproxima a criação do sujeito quando parte de um tema presente em seu cotidiano.

O tema gerador foi tratado como veículo de uma nova experiência que uniu o pensar, o agir e o refletir nessa prática. Por isso, a escolha das brincadeiras e dos brinquedos tradicionais. Não me refiro aqui ao resgate, que, segundo Marques (2012, p.48), “nos transporta para o passado de forma acrítica e sem possibilidade de transformação”, e sim à experiência que surge da vivência com o ato de brincar e produz conhecimento, resultando na criação de um espetáculo.

Sendo assim voltamos às questões: a experiência cultural foi fortalecida pelo potencial criativo e livre do ato de brincar? Acredito que sim, ao falar da experiência cultural Winnicott (1975), a descreve como uma terceira área do viver, produto das experiências da pessoa em seu meio. Por isso, ao experienciar a dança por meio do brincar, os Meninos do São João, fortaleceram sua experiência cultural, pois o brincar é um espaço potencial de vivência cultural, que reúne as experiências individuais e coletivas em um mesmo lugar.

As brincadeiras e brinquedos realmente auxiliaram na ampliação do repertório de movimentos para a criação em dança? Tendo o brincar como espaço exploratório de experiência, foi possível registrar nas observações do diário de bordo, nas fotografias e filmagens as múltiplas possibilidades de movimento surgidas do ato de brincar. Com o corpo mais livre, solto, alegre e dinâmico, os sujeitos assumiram seu papel de co-criadores do espetáculo e contribuíram, de forma enriquecedora, para o processo criativo. O corpo antes preso à instrumentalização e reprodução de movimentos se viu livre para experimentar, explorar e criar.

Por conseguinte, corpos que brincam são corpos que dançam? Durante toda essa investigação tive como proposta fugir da significação de “corpos concha”, corpos fechados para o diálogo e troca de experiências. Nosso objetivo principal com a prática corporal foi trazer uma nova experiência que justamente valorizasse o corpo dos alunos, enquanto “corpos sociais”, que fortalece as relações do “ser-com-ele”,

“ser-com-outro” e “ser-no-mundo”. Nesse sentido a interação do sujeito com o ato de brincar foi um caminho para transformar esse corpo estático em corpos dançantes. Corpos que partiram do brincar-dançando para o dançar-brincando ao longo do processo criativo do espetáculo.

O trabalho de elaboração do espetáculo ainda é uma “criação em processo”, pois tratar-se de um processo criativo dinâmico, inacabado em constante movimento, que faz parte de uma rede em permanente produção. Busquei, nesse processo, instigar o potencial criador dos alunos, abordando em cada momento vivido a experiência interligada ao ato de brincar ampliado, nesta pesquisa, para um ato de conhecimento. Ostrower (2014, p. 132) afirma que “Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver”.

Assim, na busca de um corpo vivo, o corpo e seus sentidos foram parte da interação corpo-música-movimento, passando de corpo-instrumento de experiência para “corpo-expressivo”, “corpo-sensível”, “corpo-ação” e “corpo-brinca”, uma experiência em processo, em constante movimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa é o registro das transformações de um corpo que, antes de tudo, se propõe a brincar. Não se caracteriza por uma receita, mas um estímulo, uma direção, um caminho, um convite à reflexão do corpo-brinca em experiência estética e artística no processo criativo e que pode contribuir para outros contextos arte-educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. **Concerto sobre o corpo e a alma**. Campinas: Papirus, 1998.
- AMARAL, M. N. de C. P. **Dewey: Jogo e filosofia da experiência democrática**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 79-107.
- ARAÚJO, V. C. de. **Reflexões sobre o brincar infantil**. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf>> Acesso em: 16 Mar. 2016.
- BARRETO, D. **Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BERTHERAT, T. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. Trad. Estela dos Santos Abreu. 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 19-32.
- CERISARA, A. B. **De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 123-138.
- DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 111-121.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. **The school and society**. Chicago: The University Chicago Press, 1961.

DIAS, M. C. M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar.**

In: KiSHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1981.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar.** In: ÁVILA, I. S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47- 59.

_____. **O museu em jogo.** Educared Argentina, 2006.

FREIRE, A.V. **Angel Vianna: Uma biografia da dança contemporânea.** Rio de Janeiro: Dublin, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender, leitura do mundo, leitura da palavra.** Estud. av. vol.15 no.42. São Paulo Maio/Agosto. 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante: propostas e projetos.** In: BRANDÃO, C. R.

(Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-50.

GAMBOA, S. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 91-115.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Trad. Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GICOVATE, S. V. **Corpo, espaço de significações e de saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban**. Londrina: ed. UEL, 2001.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. (1982). **A tradição viva**. In: KI_ZERBO, Joseph (Coord). *História Geral da África, Vol I*. São Paulo: Ática; Unesco. 1982

HESS, R.; WEIGAND, G. A escrita implicada. **Revista Reflexões e Debates**, Universidade Metodista de São Paulo, p. 14-25, abr. 2006.

IMBASSAÍ, M. **Sensibilidade no cotidiano: conscientização corporal**. Rio de Janeiro: Uapê, 2006.

_____. **Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo**. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (coord.). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-57.

KiSHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil**. In: KiSHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

_____. **Bruner e a brincadeira**. In: KiSHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 139-153.

_____. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In: KiSHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 57-78.

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

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil. (palestra). Unicamp, Campinas/SP, 17 a 20 de julho, 2001.

_____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARQUES, I. **A Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Notas sobre o corpo e o ensino da dança**. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011b.

_____. **A. Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

NÓBREGA, T. P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 1999.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico**. In: KiSHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

PEREIRA, E. T. **Práticas lúdicas na formação do teatro**. 2012. 245f. Tese (Doutorado em artes cênicas). Departamento de Artes Cênicas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, E. **Angel Vianna: a pedagogia do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

SALLES, C. A. **Criação em processo**: Ignácio de Loyola Brandão e não verás país nenhum. 1990. 181f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SANCHES, M. F. **Dança e música**: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva. 2009.148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

SÁ, Ivo Ribeiro de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, L. **Conscientização do movimento**. In: CALAZANS, J; CASTILHO, J; GOMES, S. (coord). 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASQUEZ G. S. **Corpo espaço de significações e saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Von Laban**. Londrina: UEL, 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora LTDA, 1975.

