

**Performance “Ônibus Lotado”: experiências do corpo-espaço em aulas de dança na Residência Pedagógica****Performance “Crowded Bus”: body-space experiences in dance classes at Pedagogical Residency**

Monise Gomes Serpa<sup>\*</sup>  
Priscila da Silva Correa<sup>\*\*</sup>  
Flavia Pilla do Valle<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute a inserção da dança na escola, considerada uma das linguagens que compõem a disciplina de Arte no currículo da Educação Básica. Tem como objetivo analisar a dança enquanto campo de conhecimento no contexto escolar e seus atravessamentos no processo formativo de estudantes. A experiência relatada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, tendo como fio condutor as discussões sobre corpo e espaço, fundamentadas nos estudos de Rudolf Laban e colaboradores, e nas proposições de Isabel Marques (2010; 2012), que defendem a articulação entre arte, ensino e sociedade. Uma das questões norteadoras foi: como trabalhar as noções de corpo-espaço em dança integradas à formação cidadã? A metodologia baseia-se no relato de experiência, estruturado nos eixos da descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica. O processo resultou na criação da coreografia “Ônibus Lotado: um passo para trás” e possibilitou a conclusão de que o ensino poético-estético, entrelaçado aos desafios das interações sociais cotidianas, pode viabilizar práticas pedagógicas em dança comprometidas com uma educação sensível, crítica e transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Educação. Ensino formal.

**ABSTRACT:** This article discusses the inclusion of dance in schools, recognized as one of the artistic languages within the Art curriculum of Basic Education. It aims to analyze dance as a field of knowledge within the school context and its intersections in the educational development of students. The experience described was carried out as part of the Pedagogical Residency Program, guided by discussions on body and space, based on the studies of Rudolf Laban and collaborators, and the theoretical contributions of Isabel Marques (2010; 2012), which advocate for the integration of art, education, and society. One of the guiding questions was: how to work the notions of body-space in dance integrated with citizenship education? The methodology is based on experience reporting, structured in the axes of informative, referenced, dialogued, and critical description. The process culminated in the creation of the choreography "Crowded Bus: one step back" and made it possible to conclude that a poetic-aesthetic teaching, intertwined with the challenges of everyday social interactions, can enable pedagogical practices in dance that are committed to a sensitive, critical, and transformative education.

**KEYWORDS:** Dance. Education. Formal teaching.

<sup>\*</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-5370>. E-mail: [monise.serpa@gmail.com](mailto:monise.serpa@gmail.com).

<sup>\*\*</sup> Licenciada em Teatro. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9368-0915>. E-mail: [priscilasci@gmail.com](mailto:priscilasci@gmail.com).

<sup>\*\*\*</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-8759>. E-mail: [flavia.valle@ufrgs.br](mailto:flavia.valle@ufrgs.br).

## 1 Introdução: a dança e a escola

A inserção da dança no contexto escolar representa não apenas o reconhecimento de uma linguagem artística no currículo da Educação Básica, mas também a valorização de modos de conhecer que articulam corpo, movimento e experiência sensível. Ao ocupar esse espaço, a dança tensiona práticas pedagógicas tradicionalmente centradas em uma racionalidade descorporificada, abrindo caminho para epistemologias que consideram o corpo como lócus de produção de conhecimento e de leitura crítica do mundo.

Partindo desse entendimento, este artigo tem como objetivo analisar a dança enquanto campo de saber no currículo escolar, explorando seus atravessamentos nos processos formativos de estudantes. A reflexão em questão ancora-se em uma experiência desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Artes, realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Tomando como eixo a relação corpo-espço, investigamos como a criação em dança pode se constituir como dispositivo pedagógico sensível, crítico e transformador, a partir das vivências cotidianas das/os estudantes e da articulação com os marcadores sociais da diferença. Cabe destacar que o PRP é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com universidades públicas, com o intuito de fomentar projetos articulados entre instituições de ensino superior e escolas da educação básica, em diálogo com o/a professor/a regente, denominado/a preceptor/a.

A respeito deste trabalho, uma das questões que nos orientou foi: como trabalhar as noções de corpo-espço, por meio da dança, articuladas à formação cidadã? A experiência em busca dessa resposta resultou na produção de uma performance gravada em vídeo, intitulada “Ônibus lotado: um passo para trás”, fruto de uma construção coletiva baseada na exploração de repertórios corporais da turma. A inspiração surgiu a partir dos relatos das/os estudantes, que, em uma atividade prática, trouxeram suas vivências cotidianas no transporte público como forma de pensar o corpo no espaço. Tais narrativas revelaram as marcas de gênero, classe e raça na relação corporal com o ambiente urbano.

Para discutir a relação entre corpo e espaço na dança, recorreremos ao artista e pesquisador Rudolf Laban (1978), uma das principais referências sobre o tema. O autor nos mostra que o espaço se torna perceptível por meio do movimento, sempre atravessado pela presença, visível ou não, de elementos. Nessa relação espaço-movimento, o Sistema de Análise do Movimento Laban e os Fundamentos de Bartenieff (LMA/BF) colaboram significativamente para uma compreensão mais profunda do processo. Cabe destacar que o

sistema foi inicialmente proposto por Laban e posteriormente desenvolvido por estudiosas/os, entre elas Irmgard Bartenieff.

Segundo o LMA/BF, existem três categorias de espaço: geral, interno e individual. O espaço geral refere-se à área além da extensão corporal máxima. Essa noção é ampliada por Flavia Valle e Cibele Sastre (2022) ao relacionarem o espaço geral nas artes cênicas com o local de ensaio, tipos de palco ou rua - elementos arquitetônicos que compõem a relação do corpo com o espaço e com quem nele habita, como a plateia. O espaço interno contempla o interior do corpo, incluindo musculatura, ossos, ar, órgãos e a dimensão subjetiva. Já o espaço individual ou cinesfera refere-se ao entorno imediato do corpo, o que se alcança sem deslocamento e que o acompanha nos deslocamentos. Valle e Sastre (2022) ainda consideram esse o espaço onde o movimento mais se evidencia e, portanto, central na análise do gesto. Para elas, essa compreensão das relações espaciais corporificadas favorece a criação de conexões entre o interno e o externo, o dentro e o fora; gerando outras perspectivas, lugares de fala e modos de existência.

À proposta das aulas, baseadas nos estudos de Laban, agregamos a perspectiva de Isabel Marques (2010; 2012), que parte da concepção da dança integrada à arte, ao ensino e à sociedade. Segundo a autora, a dança impregna de sentidos a nossa existência, (re)criando o mundo em que vivemos. Para isso, constrói códigos abertos, fluidos, indefinidos, divergentes, inesperados. Na dança, assim, o corpo é protagonista no processo de produção de saberes, é com ele que lemos, sentimos e transformamos o mundo.

Nessa frente, Marques (2012) afirma que “é com o nosso corpo que lemos o mundo”. Por isso, estabelecer relações entre a dança e a vida cotidiana são, portanto, fundamentais para desenvolver uma leitura crítica do mundo. Isso implica propor experiências sensíveis e reflexivas nas aulas, que estimulem as/os estudantes a observar, apreciar, refletir, experimentar e (re)criar a realidade que vivenciam.

Ainda de acordo com Marques, o corpo é, em si, uma rede de vínculos sociais e afetivos. Por isso, ao dançar, temos a oportunidade de nos percebermos em relação, compreendendo-nos como sujeitos históricos e cidadãos.

Tendo em vista todos esses pressupostos teóricos, este trabalho busca discutir a relevância da dança no contexto escolar como campo de saber capaz de questionar valores sociais estabelecidos e propor outros sentidos por meio da criação coreográfica e da vivência coletiva. Com isso, esperamos contribuir com os debates contemporâneos sobre o reconhecimento da dança como conhecimento, linguagem e prática artística legítima na escola.

## 2 Metodologia

A metodologia deste trabalho aproxima-se do que Gil (2002) chama de pesquisa descritiva, pois descreve as características da população ou fenômeno envolvido, estabelecendo relações com a atuação prática; abordagem muito comum em contextos educacionais. Essa descrição, no presente caso, apresenta-se em forma de um relato de experiência de um tempo vivenciado durante a graduação em Licenciatura em Dança de uma universidade pública. O relato de experiência, nesses termos, é:

Um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. (Mussi et al, 2021, p.65).

Nossa experiência relatada aqui ocorreu em uma escola da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul, entre os meses de maio de 2023 e abril de 2024. Participaram 14 estudantes, cinco meninos e nove meninas, com idades entre 13 e 14 anos, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental. A produção do material que fundamenta este artigo surgiu a partir de oito aulas inseridas em um planejamento mais amplo, elaborado pelas professoras.

As aulas eram organizadas em três momentos principais: boas-vindas, desenvolvimento da aula e avaliação do processo. O primeiro momento visava o acolhimento da turma, a introdução ao tema e o aquecimento corporal. Utilizávamos recursos como músicas, frases colocadas em diferentes partes da sala, perguntas escritas no quadro ou no chão, desenhos espalhados pelo espaço, dinâmicas de integração e exercícios de dança que estimulavam a consciência corporal e espacial.

No segundo momento, realizávamos exercícios específicos de criação de movimento, com base em dinâmicas de improvisação e jogos cênicos. O terceiro e último momento consistia em rodas de conversa nas quais dialogávamos sobre as sensações, percepções e reflexões da turma em relação à aula. Esse momento também era utilizado para avaliar o processo coletivamente e planejar a aula seguinte.

Os instrumentos de registro do processo foram: diários de anotações das professoras, registros em imagem (fotografias e vídeos) e os diários de bordo elaborados pelos/as próprios/as estudantes. As imagens foram utilizadas exclusivamente para fins pedagógicos, como material avaliativo interno das docentes, sem qualquer divulgação pública, respeitando a privacidade da turma, decisão previamente combinada com as/os alunas/os.

As imagens e os vídeos do processo de criação e da performance final permitiram acessar camadas da experiência nem sempre perceptíveis ao vivo, devido à complexidade

envolvida na performatividade artística. Esses registros subsidiaram o planejamento das aulas seguintes, orientando sugestões, ajustes e aprofundamentos, além de possibilitar o acompanhamento mais detalhado do percurso de cada estudante.

Ao final da experiência, o vídeo da performance foi exibido apenas para a turma, como forma de apreciação, contextualização e análise da criação artística, em diálogo com as questões sociais e culturais abordadas, tal como discutem Möndinger et al. (2012) sobre o papel das artes no contexto educativo. Para enriquecer essa análise, foram também apresentadas obras de companhias de dança que abordam temas semelhantes, como a Sansacroma, companhia composta por dançarinas/os negras/os da periferia de São Paulo (Capão Redondo).

A análise dos dados obtidos no processo foi inspirada na metodologia da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A partir da leitura dos registros, incluindo os diários das professoras, os registros audiovisuais e os diários de bordo das/os estudantes, foram identificadas categorias emergentes relacionadas às temáticas de corpo, espaço, criação e cidadania. Essas categorias foram organizadas com base na elaboração de unidades de sentido, buscando analisar como os discursos e gestos expressos, ao longo da prática, revelam modos de percepção, participação e elaboração subjetiva da experiência artística e educativa vivida pelas/os alunos/as na escola.

Dessa forma, este texto configura-se, conforme Mussi et al. (2021), como descritivo-informativo, por caracterizar a vivência da turma em um processo de criação artística; descritivo-referenciado, ao dialogar com produções do campo da dança e áreas correlatas; descritivo-dialogado, ao articular experiência e teoria; e descritivo-crítico, por refletir sobre as potencialidades e os desafios implicados na produção de conhecimento a partir da prática.

### **3 Meu espaço pessoal e o espaço coletivo: estabelecendo relações e criações a partir das experiências cotidianas**

O elemento espaço, de acordo com Marques (2010), está diretamente ligado ao corpo que se move, ao corpo dançante, considerando tanto a cinesfera (espaço pessoal), quanto o espaço cênico (o espaço coletivo) e o espaço qualitativo (que se refere à dinâmica dos movimentos). Segundo a autora, apesar de cada uma dessas dimensões apresentar especificidades, elas se entrelaçam quando o corpo está em movimento. Desse modo, as relações espaciais corporificadas são primordiais na dança, pois é no espaço que o corpo se manifesta, executa o movimento e se posiciona no mundo.

Ao se situar no mundo, a partir de uma metodologia da dança no contexto, como propõe Marques (2010), as dimensões arte, ensino e sociedade se interseccionam, estabelecendo relações não hierarquizadas e multifacetadas. A autora enfatiza a importância de não reduzir o ensino da dança à mera reprodução de movimentos, descolada de sua realidade histórica, social e cultural. É necessário, então, convocar o corpo a se colocar no espaço de forma ativa, abrindo caminhos para novas leituras de mundo e para a produção de outros sentidos.

Os corpos que habitam a sala de aula carregam experiências cotidianas, e, no nosso trabalho, buscávamos trazê-las tanto como fonte de inspiração para as criações quanto como ponto de partida para refletir sobre o contexto social, cultural e histórico que atravessa a turma. Nos exercícios propostos, essas vivências eram convidadas a emergir, permitindo que o gesto ganhasse corpo, palavra e potência.

Quando os limites entre as dimensões pessoal e coletiva são tensionados por situações de violação, instaura-se um desafio à convivência em sociedade. Destaca-se que uma sociedade marcada por desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade produz formas distintas de acessar o corpo e o espaço, e modela, de maneira assimétrica, as formas de nos relacionarmos com ambos.

Segundo Marques (2010, p. 35), as/os praticantes de dança, quando inseridos em uma metodologia no contexto, tornam-se leitoras/es críticos do mundo, abrindo “caminhos para impregnar de sentidos possibilidades de ser, de estar, de existir, de viver o/no mundo”, sendo capazes de transformá-lo. Ao afirmarmos isso, reiteramos nosso compromisso com uma educação transformadora, pautada na igualdade, na justiça social e na inclusão.

Em uma das primeiras atividades realizadas com a turma, propusemos experimentações por meio de jogos e brincadeiras corporais, promovendo interações entre os corpos e com o espaço. O objetivo era explorar diferentes ritmos, agilidade e coordenação motora, relacionando esses aspectos às dimensões sociais, culturais e históricas; etapa essencial no ensino da dança na escola.

Para isso, escolhemos a brincadeira de roda “Guerreiros Nagô”, de tradição popular, cuja origem está na conhecida “Escravos de Jó”. A escolha por essa versão se inscreve em políticas antirracistas na educação e propõe uma releitura da cultura brasileira a partir da perspectiva dos povos africanos escravizados. Trata-se de um gesto que busca reconhecer e valorizar heranças afro-brasileiras, diante de uma sociedade marcada por um histórico racista de apagamento e desqualificação da cultura negra (Ferreira, 2019; França & Marcella, 2020). Esses estudos destacam as contribuições da professora e artista multimídia Kiusam de

Oliveira, que defende o uso da versão “Guerreiros Nagô” como contraponto à versão colonizada da música “Escravos de Jó”.

A atividade consistia em se deslocar entre círculos desenhados no chão, dispostos em forma de roda, acompanhando a música em sentido horário. A letra dizia: “Guerreiros Nagô jogavam caxangá, tira, bota, deixa Zambelê ficar. Guerreiros com Guerreiros fazem zigue, zigue, zá.” Quanto à coreografia, havia movimentos específicos marcados pela canção: no trecho “tira, bota”, as/os estudantes deveriam sair para frente do círculo e depois retornar; no “zigue, zigue, zá”, o deslocamento ocorria para a direita no primeiro “zigue”, para a esquerda no segundo “zigue”, e novamente para a direita no “zá”. O desafio era fazer com que, ao final da música, cada pessoa ocupasse um círculo da roda.

A prática exigiu múltiplas tentativas do grupo, em que se testavam diferentes estratégias para alcançar um ritmo comum e uma execução coletiva harmônica. Entre as alternativas propostas pelos/as estudantes, destacaram-se: a troca de lugares entre pessoas que apresentavam mais dificuldade; a ideia de retirar quem “errava”, o que foi prontamente lembrado que essa não seria uma solução possível dentro de uma perspectiva inclusiva e colaborativa; e a sugestão de cantarem a música juntas/os como forma de marcar o tempo e, com isso, o pulso do movimento; fazer a atividade de mãos dadas; ou ainda só uma pessoa cantar.

Em alguns momentos da prática, ocorreram esbarrões entre os corpos, quando os espaços pessoais foram transpassados. Na partilha coletiva sobre essas experiências, a turma participou ativamente, relatando as estratégias corporais utilizadas para evitar colisões durante os deslocamentos no espaço. Foi nesse momento que surgiu uma discussão sobre o reconhecimento do espaço pessoal, destacando o quanto ele se constitui na relação com o outro. Na dança, essa comunicação corporal dá-se pelo refinamento da percepção do próprio corpo e da presença do outro, como afirmam Flavia do Valle e Rubiane Zancan (2023). Segundo essas autoras, isso ocorre por duas vias: pela manifestação expressiva do sujeito, que amplia sua capacidade de escuta e ação e pela observação do mundo exterior, apontando diferentes caminhos de interação com ele.

Essas reflexões levam-nos a afirmar o quanto a sensibilidade corporal estimulada pela prática da dança permite à/ao praticante desenvolver uma conexão mais profunda com o seu próprio corpo e com os corpos ao redor, resultando em menos esbarrões, menos invasões indesejadas, mais atenção e cuidado. Essa discussão mobilizou a turma, evidenciando o nosso objetivo de alcançar esse estado de sensibilidade no qual o meu corpo importa e o do outro também. Nesse ponto, ao comentarmos sobre os desconfortos causados pela ausência dessa

percepção corpo-espacial em espaços coletivos, como eventos, festas ou o centro da cidade, um dos alunos compartilhou sua experiência em ônibus lotados. Ele relatou que, mesmo já cheio, o veículo continuava recebendo novos passageiros. O cobrador, alheio à situação, insistia ao solicitar: “um passo para trás!”, ignorando as condições dos corpos ali presentes.

Tal circunstância mencionada deixava o aluno profundamente indignado. A partir desse relato, outras pessoas da turma passaram a compartilhar suas sensações de desconforto e angústia diante da invasão de seus espaços pessoais, especialmente as meninas, que relataram experiências mais recorrentes e marcantes em situações de superlotação em ônibus.

Uma das alunas mencionou ter sido assediada por um homem dentro de um coletivo lotado. Em situações como essa, a superlotação agrava ainda mais a violência, pois a redução do espaço pessoal dificulta a percepção da invasão corporal pelos demais passageiros e impede que a vítima consiga se proteger ou denunciar de forma imediata. Essa configuração é frequentemente explorada por agressores, que se aproveitam da invisibilidade provocada pelo aglomerado de corpos para cometer o assédio.

Nesse momento da aula, foi essencial destacar a responsabilidade social e ética que temos com o nosso próprio corpo e com o corpo do outro, e reforçar o quanto as desigualdades de gênero agravam a vivência das mulheres em espaços públicos. Foi possível também discutir de forma coletiva como o ensino da dança pode contribuir para desenvolver a escuta corporal, o respeito às distâncias e o reconhecimento da presença do outro como legítima e inviolável, práticas fundamentais para uma convivência mais justa e segura.

Em uma matéria publicada no portal G1 (2022) sobre o tema, foi apresentada uma pesquisa realizada com mais de mil mulheres em todo o Brasil: 97% delas relataram terem sido assediadas em transportes públicos, e 46% disseram não se sentirem seguras ao utilizar esse serviço. A gravidade dessa situação levou algumas cidades, como o Distrito Federal, a aprovarem leis específicas, como a que criou um vagão exclusivo para mulheres no metrô — o chamado “vagão rosa” (Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013).

Medidas como essa escancaram os desafios da convivência entre os gêneros, revelando que, muitas vezes, a solução proposta pelas políticas públicas é a separação dos corpos femininos como estratégia de prevenção da violência sexual. Essa prática, ao mesmo tempo em que visa proteção, também reforça a ideia de que o corpo da mulher precisa ser contido, isolado, afastado para que possa existir com segurança.

Essas discussões conduzem-nos à compreensão de que o corpo é um locus de inscrição cultural, como propõe Elyse Pineau (2013). De acordo com a autora, as regras sociais moldam nossas posturas, mensuram nossos movimentos, regulam nossos timbres vocais e criam



padrões sobre como devemos lidar com o nosso corpo e com o corpo do outro. Para a autora, tais questões vão incidir no modo como os corpos se apresentam em sala de aula e denotam como a nossa cultura lida com questões referentes a gênero, raça e classe. Tal entendimento torna-se fundante na convivência cotidiana com as/os alunas/os na escola; e, para além de compreender essas dinâmicas, é essencial para uma prática docente comprometida com a justiça social e o direito à cidadania.

Além das questões de gênero, a turma também trouxe à tona desigualdades relacionadas à classe social, especialmente pelas vozes de estudantes que vivem nas periferias da cidade. Essas/os alunas/os relataram as dificuldades enfrentadas no acesso ao transporte público, marcado por horários reduzidos e frota insuficiente, o que acarreta a constante superlotação nos trajetos. Uma aluna chegou a dizer que andar de ônibus a lembrava da sua condição de pobreza, expressando o impacto simbólico e emocional dessa vivência cotidiana. Tais depoimentos partiram de uma aluna negra e de um aluno negro, o que evidencia como a dimensão racial está interseccionada com as desigualdades de classe e de gênero.

Esses apontamentos revelam as complexidades das relações corpo-espço, sobretudo quando reconhecemos seus atravessamentos sociais e culturais. As experiências vividas informam e constituem o repertório corporal das/os estudantes, tornando-se fundamentais para o trabalho pedagógico em dança. Acessar esses repertórios, escutá-los e trazê-los para a prática é reconhecer o corpo como lugar de memória, expressão e transformação.

Nas aulas seguintes, seguimos propondo exercícios de criação para a composição coreográfica que resultaram no videodança “Ônibus Lotado: um passo para trás”. Um dos primeiros consistiu em vivenciar o movimento pendular, realizado em grupos de três pessoas: uma posicionada ao centro - que executava o movimento de pêndulo com o corpo - e outras duas nas extremidades, à frente e atrás, responsáveis por amparar a colega ou o colega durante a experimentação da queda. Após algumas repetições, as posições eram trocadas para que todas/os tivessem a oportunidade de experimentar o pêndulo, trabalhando a relação entre o corpo e a gravidade, e a forma como se dá a entrega ao movimento. Essa atividade também nos permitiu acionar aspectos fundamentais para o trabalho coletivo: a confiança mútua e a responsabilidade com o corpo da outra pessoa.

Para que o pêndulo acontecesse, era necessário que a/o participante ao centro suspendesse o controle da queda, permitindo-se experimentar a entrega e, para isso, precisava confiar que suas/seus colegas estariam atentas/os para ampararem seu corpo. Aquelas/es que assumiam o papel de sustentar o movimento eram convidadas/os a compreender que seu

cuidado era indispensável para que a experiência se tornasse possível e para isso era preciso estarem presentes, disponíveis, conectadas/os.

Vivências como essa colocam em evidência uma dimensão essencial da dança: o “dançar com”, e não o “dançar para” - como aponta Isabel Marques (2010, p. 212). Segundo a autora, entre os múltiplos efeitos dessa aprendizagem estão a capacidade de olhar e dialogar com o outro, de criar vínculos e de construir, coletivamente, projetos nas tramas do cotidiano.

Ainda dentro dessa proposta, planejamos uma ação em filas, na qual o movimento partia do deslocamento do peso corporal para frente, testando os limites do corpo ao ceder à gravidade. A intenção era acionar as sensações vividas nas partidas e freadas do ônibus. Essas experiências também permitiram investigar os limites do corpo diante de forças externas, como se entregar parcialmente à gravidade sem que isso provocasse uma queda indesejada. Outras propostas incluíram: simulações da passagem pela catraca; exercícios com os braços buscando apoio para a sustentação do corpo no trajeto; e movimentos de desequilíbrio, evocando o momento da freada.

Essa sequência foi repetida algumas vezes e finalizada com uma movimentação inspirada na fala do cobrador “dá um passo para trás”, evocada por um aluno que expressou sua inconformidade com a vivência cotidiana no transporte coletivo superlotado. Ao término dessa etapa, para fins de registro do processo, distribuímos o diário de bordo, acompanhado por ilustrações de ônibus, e propusemos à turma a composição de um quadro reflexivo com as seguintes perguntas disparadoras: de que maneira a colaboração do grupo no “ônibus” impactou seus sentimentos? Como você percebeu sua participação no grupo do “Busão lotado: um passo para trás”? Em seguida, realizamos uma roda de conversa para o compartilhamento das vivências, fortalecendo a escuta, o vínculo e a reflexão coletiva sobre o processo.

Em outra aula, após a etapa de aquecimento, dedicamo-nos ao trabalho de presença cênica, com foco na compreensão dos sentimentos e de como eles se manifestam no corpo. Espalhamos pela sala palavras associadas às sensações descritas pela turma em relação à vivência no ônibus lotado, como cansaço, revolta, angústia, tristeza e inferioridade. Cada estudante escolheu uma palavra e, a partir dela, criou um gesto para expressá-la, percebendo quais partes do corpo eram ativadas durante esse processo de construção simbólica e emocional.

Em seguida, retomamos a sequência coreográfica elaborada nas aulas anteriores, agregando a ela as sensações e os gestos desenvolvidos nesse novo exercício. Algumas alunas compartilharam outras situações marcantes vividas no ônibus, como a presença de vendedores

ambulantes, que também foi incorporada à composição, além do momento final de indignação diante da superlotação, sensação recorrente nos relatos do grupo.

Com as decisões coreográficas acordadas, repetimos a sequência algumas vezes para sedimentar a criação. Em seguida, realizamos a gravação do vídeo. A edição ficou sob responsabilidade das professoras, e nosso objetivo era gerar curiosidade e expectativa na turma em relação à exibição final, algo que, de fato, aconteceu: o vídeo gerou grande envolvimento no momento de sua apresentação.

Por fim, a aula final teve como propósito encerrar o trabalho com o tema corpo-espço, retomando as experiências desenvolvidas ao longo do processo. Com giz, escrevemos no chão da sala questões provocadoras como: quem dança? O que se dança? Qual é o meu espaço pessoal? Qual é o meu espaço geral? Qual é o meu espaço interno? Quais são as possibilidades de criarmos diferentes formas de movimento? A partir das respostas e reflexões da turma, aprofundamos as perguntas com demonstrações corporais, explorando como esses conceitos se manifestavam no corpo em movimento.

Como atividade avaliativa, propusemos um exercício de caminhada pelo espaço em diferentes velocidades, ritmos e direções, utilizando distintas partes do corpo e observando como cada pessoa estabelecia seu espaço pessoal e coletivo. Um dos critérios principais era evitar esbarrões. Em diversos momentos, lançamos desafios à turma, a fim de analisar como os corpos buscavam soluções criativas para não se chocarem. Um dos principais mecanismos identificados foi o aguçamento da percepção do próprio corpo e do corpo do outro, tanto em movimento quanto em interação. Ao final da atividade, nenhum/a aluno/a colidiu com outra pessoa, resultado comemorado com entusiasmo pelo grupo. Em nossa conversa final, ressaltamos a importância do “dançar com” como um dos aprendizados fundamentais da experiência.

A partir dessa percepção, a dança passa a ser entendida como um processo de encontro, ético, político e sensível, entre corpos em presença, no qual se constrói uma escuta corporal recíproca. Nela, o movimento do outro não é apenas observado, mas sentido e acolhido. É nesse entrelaçamento que o ensino da dança na escola pode se tornar uma experiência verdadeiramente transformadora, abrindo caminhos para uma educação que valoriza a coautoria, o diálogo e o respeito às diferenças.

Para concluir o percurso, assistimos a dois vídeos: um registro de performance da Companhia Sansacroma (SP) e um trecho de entrevista com sua diretora, Gal Martins. No primeiro, uma dançarina, coberta por um pano amarelo, respira de forma ofegante enquanto caminha pelo corredor de um ônibus coletivo, até que revela seu corpo e passa a interagir com

o tecido. Outro artista, com uma blusa e um tecido dourado envolto na cintura, executa movimentos rápidos com os braços, caminhando de um lado para o outro do ônibus.

Nos comentários da turma, algumas alunas afirmaram que, se estivessem no ônibus durante aquela performance, estranhariam a situação, por não estarem habituadas a manifestações artísticas nesses espaços. Uma delas mencionou que chegaria a se assustar, o que nos levou à reflexão sobre como romper com expectativas padronizadas pode provocar sensações inusitadas; justamente o que se busca em experiências estéticas na arte contemporânea.

Objetivamente, a escolha do vídeo teve como meta estabelecer conexões com o trabalho da turma, evidenciando que a arte pode emergir de realidades cotidianas, como no nosso caso, ou ser levada ao cotidiano, conforme proposto pela Cia. Sansacroma. Ademais, o debate em sala permitiu-nos problematizar os lugares tradicionalmente atribuídos à arte, muitas vezes restritos a espaços considerados “seguros”, como teatros, museus e galerias. Ao tensionar essas fronteiras, ampliamos a potência política e poética da criação artística na escola.

A respeito disso, Eleonora Fabião (2009), ao discutir a ocupação de espaços não convencionais pela arte, destaca a importância de compreendê-la como um lugar da experiência, e não apenas do entretenimento. Para Mödinger et al. (2012), a arte provoca estranhamentos diante do óbvio, rompendo com o lugar comum e instaurando fissuras que nos permitem ressignificar o mundo. E esse estranhamento, segundo Falkembach (2012), convoca-nos a deslocar os sentidos, construir novos significados e ampliar nossa forma de perceber a realidade. Trata-se de um deslocamento que transcende o pensamento racional, conduzindo-nos a uma experiência estética que envolve o corpo inteiro, atravessada por afetos e sensações, como aponta Virgínia Kastrup (2015). Essas vivências, de acordo com a autora, são férteis para os processos inventivos, pois provocam tensões entre o que já se sabia e o que passa a ser conhecido, abrindo espaço para problemáticas, desestabilizações e novas perguntas. Nesse sentido, o debate provocado pelas alunas após a exibição do vídeo aqueceu a turma para seguirmos refletindo sobre as diferentes formas de recepção da arte, compreendendo que a percepção divergente, imprevisível e não rotineira era justamente o tipo de experiência que desejávamos cultivar com nosso trabalho.

Como anunciado, no segundo vídeo trabalhado em sala, exibimos um trecho de entrevista com Gal Martins, diretora da Companhia Sansacroma. Nela, a artista comenta sobre a obra “Outras Pontes: Outras Portas”, realizada em 2006, cujo ponto de partida foi a vivência

das/os moradoras/es da comunidade de Capão Redondo, território periférico de São Paulo onde a companhia está sediada.

Segundo Gal Martins, as/os residentes da região, ao precisarem acessar o centro da cidade, enfrentavam longos trajetos, o que gerava uma forte sensação de isolamento urbano; por ela comparada a um “apartheid”. O título da obra, “Outras Pontes”, faz referência às pontes físicas e simbólicas que separam Capão Redondo do centro da cidade, barreiras que não são apenas geográficas, mas sociais e políticas. Com isso, a companhia passou a ocupar os espaços da rua, caminhando por eles, explorando sua arquitetura e abrindo canais de escuta para as indignações e experiências do cotidiano local, especialmente sobre como essas vivências reverberam no corpo.

A obra supracitada da Companhia incorpora esse contexto vivido pelo corpo negro periférico, tematizando as dificuldades de locomoção, as condições precárias de trabalho, os maus-tratos nos serviços públicos, o racismo cotidiano e a subalternização histórica. Esses elementos ganham forma e potência na linguagem da dança, transformando a dor em gesto, e o corpo em denúncia e criação.

Em uma das imagens mostradas no vídeo, a ponte como limiar entre o centro e a periferia da cidade apareceu como um código provocador de estranhamento para a turma, já que nas periferias de Porto Alegre não há esse tipo de referência geográfica tão evidente. Isso nos levou a refletir sobre como as diferenças culturais e suas complexidades incidem diretamente na composição de uma obra artística, impossibilitando sua dissociação do contexto em que foi criada.

A esse respeito, segundo André Lepecki (2013), a dança é uma teoria social da ação, pois teoriza o contexto social do qual advém. Assim, o trabalho da Cia. Sansacroma e sua dança instigaram-nos a pensar sobre os diferentes modos de vivenciar as cidades, e sobre como cada uma lida com suas desigualdades sociais. A obra também evidenciou a forte relação entre a dança, seu contexto e seu território, o que Lepecki (2013, p. 47) chama de “política coreográfica do chão”.

Na composição coreográfica criada pela turma, essa política também se manifestou: o ônibus coletivo surgiu como espaço de socialização e de enfrentamento de desigualdades, revelando os desafios da superlotação, o desrespeito ao espaço pessoal e a precarização do trabalho, simbolizada na figura dos ambulantes que vendem seus produtos muitas vezes atrelados à pedidos de ajuda, compondo um cotidiano atravessado por urgências sociais.

Tendo em vista o espaço social e político em que a atividade estava sendo executada, reconhecemos a dança na escola também como uma forma de questionar normas e valores

estabelecidos (Mödingen et al., 2012), além de ela também reinventar o mundo em que vivemos. Com esse intuito, incluímos na composição um momento em que o grupo pudesse expressar sua insatisfação diante da sensação de desrespeito ao espaço pessoal vivida no ônibus; algo nem sempre possível de ser verbalizado no cotidiano.

Sobre esse processo de reconhecimento da indignação como mobilizadora da resistência dos corpos em situação de injustiças sociais e de potência criativa também foi percebido na "Dança da Indignação", criada pela Cia. Sansacroma. Nos processos da companhia, busca-se acessar, por meio do corpo, os caminhos da indignação, investigando como as sensações de revolta possibilitavam a criação de movimento em Dança (Martins, Moura e Reis, 2017). Na nossa proposta, a indignação emergiu na turma por meio de gestos corporais intensos e do uso da voz, em que cada estudante escolhia o que dizer e a quem direcionar sua fala, compondo a parte final da coreografia.

De maneira geral, exploramos as diferentes maneiras como a indignação se manifestava no corpo, observando gestos como o uso dos braços em movimento, mãos em riste, balançar de cabeça, respiração ofegante e entonação vocal intensa, criando uma poética mais visceral e integrada aos desejos da turma. Dessa forma, os questionamentos surgidos no processo de criação, sobre convivência, espaço e cidadania, aproximaram-nos da concepção de dança como linguagem, como propõe Isabel Marques (2008). Para essa autora, a dança, enquanto linguagem, dialoga com o corpo e a produção de sentidos, exigindo referências sociais e culturais para se constituir, e, mais do que isso, para ser capaz de problematizá-las e transformá-las em ação educadora.

Acrescentamos ainda que a linguagem artística, lembra-nos Marques (2020, p. 27), é uma ferramenta potente para “impregnar de sentidos” a vida, redimensionando nosso modo de estar no mundo. Essa impregnação dá-se na relação com o cotidiano, quando compreendemos as intersecções entre o político, o cultural, o social e as vivências do aqui e do agora.

Por fim, com base em uma metodologia de dança em contexto, a turma pôde problematizar suas relações coletivas, suas dificuldades em lidar com as diferenças e as situações em que seus direitos, como o respeito ao espaço íntimo, o direito ao coletivo e ao transporte público de qualidade, foram tensionados. Assim, a composição coreográfica construída trouxe à cena a vivência cotidiana no transporte coletivo, atravessada por questões de classe social, gênero e raça, possibilitando refletir como o corpo responde às condições desse espaço. Ainda foi possível ampliar o vocabulário expressivo, dinamizar o movimento e sensibilizar o corpo para a percepção de si e do outro. Com isso, trabalhamos um dos eixos propostos por Mödingen et al. (2013), ao conceber a arte na escola como uma construção

cultural e social, em diálogo com outros saberes, dilemas contemporâneos e subjetividades. Tais discussões permitiram abordar a dança como arte, linguagem e conhecimento, enunciada e mediada pelos corpos, favorecendo uma leitura de mundo mais crítica, ética e sensível.

## 5 Considerações finais

Neste trabalho, tomamos como referência a relação corpo-espço, reconhecendo a importância de aprofundar a percepção de si em relação ao seu entorno e às outras pessoas. A partir das autoras referenciadas ao longo do estudo, buscamos abordar a dança como leitura de mundo e de produzir sentidos outros para os acontecimentos vividos pela turma.

O contexto experienciado pelas/os estudantes, com suas especificidades e diversidades, abasteceu-nos com um repertório potente para a criação coreográfica. Isso nos levou a exercitar uma escuta sensível sobre como essas experiências se manifestavam nos corpos. Ao longo dessa travessia, as conexões entre corpo, movimento, espaço e sociedade se fizeram presentes, conduzindo-nos ao entendimento da arte na escola como uma forma de produzir conhecimento crítico, sensível e engajado.

Na exploração do repertório corporal da turma, por meio de exercícios de sensibilização, aquecimento e presença cênica, chegamos à gravação da coreografia “Ônibus lotado: um passo para trás”, inspirada nos relatos compartilhados ao final de uma das aulas. Ao tratar das relações corporificadas em ambientes de convivência social, a turma trouxe vivências relacionadas ao transporte público, especialmente os desconfortos causados pela ruptura de fronteiras entre o espaço pessoal e o coletivo.

Com isso, reafirmamos a ideia de que a dança, na perspectiva adotada neste trabalho, está necessariamente integrada ao contexto social, sendo inseparável das vivências que a constituem. Buscamos também valorizar os movimentos espontâneos trazidos pela turma durante os exercícios, reconhecendo que, mesmo quando surgiam de maneira despretensiosa ou lúdica, carregavam a singularidade de quem os produzia - como os giros com sons, as quedas, os deslocamentos pelo espaço, ou mesmo o gesto de ir até a janela observar a rua.

Percebemos, assim, o quanto trabalhar a dimensão corpo-espço contribui para o desenvolvimento da percepção de si, do outro e das interações coletivas, situadas em um contexto social, histórico e cultural. A potência da imbricação desses aspectos desafiou-nos a incorporá-los no processo de criação, especialmente na elaboração da partitura corporal e da presença cênica.

No caso em questão, por se tratar de uma situação vivida pela turma e, portanto, atravessada por emoções, memórias e gestualidades vigorosas, a dramaticidade da cena emergiu com força e autenticidade. Essa expressividade também transbordou nas discussões em sala, impulsionando posturas questionadoras, curiosas e sensíveis. Isso nos motivou a construir pontes possíveis entre nossas estratégias pedagógicas e o repertório dos/das estudantes, de forma a manter vivo o processo de criação.

Assim, os processos de ensino-aprendizagem deram-se por uma perspectiva poética e estética, articulada à noção de cidadania, ao refletir sobre os desafios das interações sociais, marcadas por questões de gênero, classe e raça. Por fim, a experiência na Residência Pedagógica reafirmou nosso compromisso com uma abordagem da dança na escola que seja sensível, crítica e transformadora, capaz de integrar corpo, contexto e criação.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Câmara Legislativa-Distrito Federal. Lei aprovada na Câmara cria vagão no metrô só para mulheres. **Notícias**, Distrito Federal, 1º jul. 2013. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/lei-aprovada-na-camara-cria-vagao-no-metro-so-para-mulheres> . Acesso em: 13. fev. 2024.

FALKEMBACH, M.F. Quem disse que não tem espaço para a dança na Escola? *In*: FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M.F. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Medicação, 2012. p.59-131.

FERNANDES, T. B. **Corpo(s) que a coisa tem**: um olhar para a memória e para os procedimentos de criação do grupo mime-se cia de dança-coisa. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193972> . Acesso em: 13. fev. 2024.

FERREIRA, A. da L. **Karingana wa karingana**: por entre histórias africanas e afro-brasileiras. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-racial, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2019.

FRANÇA, R.C; MASELLA, M.B. ARAGÃO, A.M. A educação infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/franca-masella-aragao.pdf> . Acesso em: 16 mar.2025. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.15>

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.



G1. Pesquisa mostra que 97% das mulheres entrevistadas já sofreram algum tipo de assédio no transporte público. **Reportagem**, São Paulo, 17 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/10/17/pesquisa-mostra-que-97percent-das-mulheres-entrevistadas-ja-sofreram-algum-tipo-de-assedio-no-transporte-publico.ghtml> . Acesso em: 16 mar.2025.

KASTRUP, V. Cognição inventiva, Arte e corpo. *In*: RODRIGUES, A.M. et. al, **Arte, corpo e pesquisa**: experiência expandida. Belo Horizonte: ABRACE, p.71-82, 2015.

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

LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p.41–60. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>

MARQUES, I.A. Ensino e sociedade em dança. **Olharce**, Fortaleza, v. 1, p. 58-59. 2008.

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

MARQUES, I.A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucker, 2012.

MARTINS, G.; MOURA, D.; REIS, R. **A dança da Indignação**. São Paulo: Papel Brasil, 2017.

MÖDINGER, C. R. et al. **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**: práticas pedagógicas e colaboração docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

MUSSI, R.F. de F.; FLORES, F.F; ALMEIDA, C.B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PINEAU, E.L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, M.de A.(Org). **Performance e Educação**:(des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.37-58.

VALLE, F.P.do; SASTRE, C. O espaço interno e interrelações: apontamentos a partir do sistema LMA/BF. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 37, p. 327–343, 2020. DOI: 10.5965/1414573101372020327. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101372020327>. Acesso em: 20 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101372020327>

VALLE, Flavia Pilla do. ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Para Quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, Ed. 1, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2237-2660123696vs01>. Acesso em: 20 set.2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-2660123696vs01>

Artigo recebido em: 25/03/25 | Artigo aprovado em: 13/05/25 | Artigo publicado em: 02/07/25