III SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO INOVAÇÃO E TECNOLOGIA

PERSPECTIVAS PARA O TEATRO-DANÇA NA ESCOLA E A DRAMATURGIA AUTORAL JUVENIL: a atuação do PIBID Dança do IFB no CEM Elefante Branco

Marcello Lucas de Araújo Brito[1]
Juliana Cunha Passos[2]
Beatriz da Silva Nunes, Daniele Félix da Costa, Felipe Cardoso Lacerda, Jessica Nadyne Aguiar Oliveira Mendes, Letícia Lima Oliveira, Maisa de Araújo Guanaes, Monique Pinheiro Santos, Paulo Mateusz Vasconcelos Vianna[3]

RESUMO: O presente artigo apresenta um conjunto de ações e estudos sobre Teatro-dança como prática pedagógica no contexto escolar, a partir da análise dos processos criativos de dois espetáculos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Dança do IFB. As experiências, realizadas com estudantes do Centro de Ensino Médio Elefante Branco, salientam o corpo, a pesquisa, a memória e a criação coletiva como fundamentos para o protagonismo juvenil e a construção de dramaturgias autorais. Por meio de abordagens que articulam o corpo, pesquisa temática e criação colaborativa, as práticas promovem reflexão sobre temas sociais, culturais e identitários, como ancestralidade indígena, questões de gênero e pertencimento. Os processos enfrentaram desafios relacionados ao tempo, à familiaridade com a linguagem e às diferenças de engajamento, mas reforçaram a importância da flexibilidade pedagógica, do trabalho coletivo e o uso do corpo como território de conhecimento.
Palavras-chave: Teatro-dança; Dramaturgia; PIBID; Ensino médio.

RESUMEN: Este artículo presenta un conjunto de acciones y estudios sobre danza-teatro como práctica pedagógica en el contexto escolar, a partir del análisis de los procesos creativos de dos espectáculos desarrollados en el marco del subproyecto de Danza del Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente del IFB. Las experiencias, realizadas con estudiantes de secundaria en la escuela Centro de Ensino Médio Elefante Branco, resaltan el cuerpo, la investigación, la memoria y la creación colectiva como fundamentos para el protagonismo juvenil y la construcción de dramaturgia original. Mediante enfoques que articulan el cuerpo, la investigación temática y la creación colaborativa, las prácticas promueven la reflexión sobre temas sociales, culturales y de identidad, como la ascendencia

[1] Mestre em Educação (UnB), Especialista em Arte-tecnologia (UnB) e Licenciado em Artes Cênicas (FADM), professor efetivo de teatro da SEEDF, supervisor do PIBID Dança. E-mail: marcellodlucas@gmail.com
[2] Doutora e Mestre em Artes da Cena (UNICAMP), Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP), docente de Dança do IFB, coordenadora da área de Dança do PIBID IFB. E-mail juliana.passos@ifb.edu.br
[3] Licenciandos/as de Dança do Instituto Federal de Brasília, participantes do PIBID Dança 2024-2026 no CEM Elefante Branco. Jéssica e Monique atuaram na dramaturgia de *Pindorama*, Felipe e Leticia na coreografia, Paulo atuou na preparação corporal de *Castelo de Areia*. E-mails: beatrizrina1@gmail.com danynha_clarkson_2010@hotmail.com fehlipps@gmail.com mendesnadyne294@gmail.com leticialimaq8@gmail.com maisaaraujotwd@gmail.com moniquepinheiro0@gmail.com sziah.sauh@gmail.com

indígena, las cuestiones de género y la pertenencia. Los procesos enfrentaron desafíos relacionados con el tiempo, la familiaridad con el lenguaje y las diferencias en la participación, pero reforzaron la importancia de la flexibilidad pedagógica, el trabajo colectivo y el uso del cuerpo como territorio del saber.
Palavras clave: Teatro-danza; Dramaturgia; PIBID; Escuela secundaria.

Introdução

O presente artigo investiga as potencialidades do teatro-dança como prática pedagógica integradora no ambiente escolar, a partir da análise dos processos criativos de duas obras desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB). O projeto está sendo desenvolvido no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), em Brasília-DF, por meio das aulas de Arte conduzidas pelo professor de teatro, supervisor do PIBID na instituição, em parceria com oito licenciandos/as em Dança. As aulas ocorrem no turno vespertino e são destinadas aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, com idades entre 14 e 16 anos.

Quatro licenciandos/as em Dança foram responsáveis pela construção do roteiro/dramaturgia e da coreografia de *Pindorama: Semente Ancestral*. As atividades, antes chamadas de trilha de aprendizagem e hoje inseridas no itinerário formativo, aconteceram às terças e quintas-feiras no segundo semestre de 2025. Nas terças-feiras, as aulas focavam nas cenas e eram conduzidas por uma dupla de licenciandas; nas quintas-feiras, o foco recaía sobre as coreografias, sob a responsabilidade de outra dupla.

Todo o processo foi supervisionado pelo professor supervisor que acolheu as formas de construção coreográfica e dramática e as ideias dos pibidianos, dialogando tanto com os estudantes da escola quanto com os docentes em formação do PIBID. Sua formação em teatro e sua experiência contribuíram para uma mediação entre os estudantes e os futuros professores, construindo, assim, uma ponte e uma vivência tendo o estudante como protagonista.

A obra *Castelo de Areia* possui um histórico diferente. Trata-se de um trabalho da Cia Elefante Branco[4], construída principalmente por estudantes dos segundos e terceiros anos que, despertados pelas aulas de teatro no primeiro ano, se aprofundaram na prática por meio da companhia criada pelo professor. É, portanto, um trabalho pessoal e paralelo, que contribui para a diversidade cultural, criativa e expressiva dos estudantes que dão continuidade ao teatro no contraturno. Esses estudantes, com idades entre 15 e 18 anos, frequentam o horário vespertino, normalmente às quartas-feiras, em uma janela na qual o professor não tem aulas ou

[4] https://www.instagram.com/ciaelefantebranco/

compromissos na escola, mas cede o tempo para a criação e execução de textos teatrais. Outra dupla de pibidianos foi responsável por auxiliar neste processo criativo, oferecendo aos estudantes atividades de preparação corporal para a cena.

Ambas as montagens emergiram de experiências formativas que articularam corpo, pesquisa, memória e criação coletiva, colocando em evidência o estudante não apenas como intérprete, mas como protagonista na construção dramatúrgica e coreográfica, conforme defende Marques (2012) sobre as perspectivas contemporâneas do ensino da dança na escola.

O trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, amparada por narrativas em camadas que entrelaçam os fazeres artístico, docente e pesquisador. Por meio do PIBID, que oportuniza o contato antecipado com a realidade escolar, os bolsistas podem vivenciar os desafios e as potências do ensino da dança e do teatro na educação básica, especialmente no que se refere à valorização da dramaturgia autoral juvenil.

Ao reunir relatos da criação dramatúrgica, composição coreográfica e preparação corporal, este artigo pretende contribuir com reflexões sobre o lugar da arte na escola como território de experimentação sensível, formação crítica e construção de identidades. Conforme Babin e Kouloumdjian (1988), as experiências narradas apontam para o teatro-dança como uma linguagem expressiva e educacional, capaz de romper com modelos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que reafirma a escola como espaço legítimo de produção cultural juvenil/jovem.

Assim, busca-se evidenciar como o teatro-dança pode atuar como prática integradora, favorecendo o protagonismo dos adolescentes por meio de uma dramaturgia autoral construída coletivamente. De acordo com Marques (2012) e Freire (1996), as experiências narradas — que vão da pesquisa sobre ancestralidade indígena à encenação de conflitos geracionais e de gênero — apontam para a potência da arte como instrumento de expressão, reflexão crítica e existencialista no cotidiano escolar.

1. A dramaturgia na peça *Pindorama: Semente Ancestral*

Apoiando-se no documentário brasileiro *Falas da Terra* (Globo, 2022), que é obra do Programa de Avaliação Seriada (PAS 1) da Universidade de Brasília, a base de criação para a dramaturgia de *Pindorama: Semente Ancestral*[5] foi as inquietações acerca das falas preconceituosas por parte dos não indígenas, sobre a mudança nos costumes e acessos dos povos originários, sem questionar a si próprios(as) quando aderem ou privilegiam hábitos dos

[5] Disponível em Tv Sinpro, YouTube: https://www.youtube.com/live/2X71T6shLmw?si=ncZRvnaCUdZEjTCB

mais diversos em outras culturas, sem que isso traga um tensionamento acerca da fidelidade e restrição aos costumes da cultura brasileira ou de sua região natal. Ou seja, não indígenas sentem-se livres para conhecer, participar e aderir comportamentos e acessórios das mais diferentes culturas, mas em geral recriminam os povos originários quando fazem o mesmo.

Vale ressaltar que toda a peça foi direcionada a não indígenas, para tratar de maneira pedagógica e formativa sobre posturas incoerentes, negligentes e ignorantes a respeito dos povos originários, negros e indígenas. Também cabe ressaltar que a dramaturgia ocupou-se em trazer reflexões fundamentais aos jovens de todas as origens, como a questão presente na fala: "Raizeira 1- [...] como essa, pode não ser a cultura central desse país?", referindo-se às qualidades presentes na cultura indígena, no que tange à sustentabilidade entre os seres humanos e a natureza, a sacralidade conferida ao planeta e os meios totalmente benéficos para cuidar da saúde.

O que corresponde sobretudo às perguntas: "Por que temos aceitado e perpetuado comportamentos tão nocivos à nós mesmos(as) e à Terra? Por que nos deixamos ficar cada vez mais distantes da natureza? Pelo quê temos trocado nossa sanidade e nossos anos de vida?" Essa é uma questão sobre a ancestralidade presente na peça, na cena dos(as) capoeiristas.

O enredo da obra arquiteta momentos de seriedade por meio de questionamentos profundos, com leveza e brincadeiras nas quais são expostas questões importantes a partir da comicidade presente no palhaço Semente Viva, que demonstra energia e muita dança como resposta às questões e protestos sobre pautas históricas, além da mística e beleza trazida pelas personagens da Mãe Terra, da Declamadora e das Raizeiras.

A abordagem cênica trazida para este trabalho foi a da dança-teatro, de forma integradora tanto das duas linguagens artísticas, quanto do protagonismo criativo do elenco da Cia Elefante Branco, que pôde participar da criação dramatúrgica da peça. Nas palavras de Pavis (2008), é possível compreender melhor o conceito de dança-teatro e do corpo em cena:

> A tendência do corpo-material é que predomina hoje na prática geral da encenação, pelo menos no teatro experimental. É por essa razão que, depois de liberados da tarefa textual e psicológica, os encenadores da vanguarda tentaram freqüentemente definir uma linguagem corporal do ator: 'a nova linguagem física baseada em signos e não mais em palavras', de que fala Artaud (1964: 81), é apenas uma metáfora entre tantas outras. Todas têm em comum uma busca de signos que não sejam calcados na linguagem, mas que encontrem uma dimensão figurativa. O símbolo icônico, a meio caminho entre o objeto e sua simbolização, torna-se o arquétipo da linguagem corporal [...]. (Pavis, 2008)

O processo desenvolvido no âmbito do PIBID Dança partiu de uma abordagem que articula corpo, pesquisa e criação, compreendendo o estudante não apenas como intérprete, mas como sujeito criador, capaz de produzir sentidos a partir de suas vivências e investigações.

Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Boal (2009), ao defender o sujeito como agente ativo da cena e da transformação, rompendo com a lógica passiva do espectador.

O percurso metodológico adotado partiu de vivências corporais que priorizavam a sensibilização, a escuta e a presença, explorando elementos fundamentais do teatro-dança como corpo, tempo, espaço, ritmo e emoção. Atividades voltadas à consciência corporal, respiração e improvisação possibilitaram a ampliação da presença cênica, da escuta e da disponibilidade para o trabalho coletivo.

Essas práticas foram organizadas de modo progressivo, iniciando com exercícios de ativação corporal e improvisação dirigida e evoluindo para jogos cênicos e construções coreográficas. Tal abordagem possibilitou que os estudantes vivenciassem o corpo como território de aprendizagem, capaz de narrar histórias e produzir conhecimento, o que favoreceu uma relação mais integrada entre experiência sensível e a construção de conhecimento.

A inserção de pesquisas temáticas — como ancestralidade, cotidiano indígena, garimpo e processos de decolonização de estereótipos — ampliou o repertório dos estudantes e forneceu subsídios para a criação de uma dramatúrgica crítica e ao mesmo tempo sensível às reflexões sobre o tema dos povos originários. A dramaturgia emergiu, portanto, de um movimento dialógico entre investigação teórica e experimentação cênica, no qual os estudantes, em conjunto com as dramaturgas, transformaram conteúdos pesquisados em material poético, cenas, personagens e narrativas corporais.

Conforme Ribeiro (2019) esse processo também evidencia a valorização do lugar de fala dos sujeitos envolvidos, reconhecendo suas vivências e perspectivas como produtores de conhecimento, ao mesmo tempo em que se aproxima das reflexões de Krenak (2019), ao propor deslocamentos de visões hegemônicas e a construção de outras formas de relação com a memória, o território e a existência.

Esse percurso evidencia uma perspectiva de dramaturgia autoral juvenil, na qual o texto e a cena não são previamente dados, mas construídos coletivamente a partir das vozes, corpos e imaginários dos participantes. Ao participarem ativamente da pesquisa, criação e encenação, os estudantes assumiram o papel de autores e intérpretes de suas próprias narrativas.

Esse movimento rompe com modelos tradicionais de ensino, criticados por Freire (1996) e Boal (2009), nos quais o estudante ocupa uma posição passiva, e reafirma a escola como espaço de criação, experimentação e produção de conhecimento sensível, em consonância com práticas pedagógicas emancipatórias que compreendem o educando como sujeito ativo do processo educativo. Além disso, o trabalho com o teatro-dança mostrou-se

potente na promoção de uma educação intercultural, ao valorizar saberes e expressões dos povos originários de forma crítica e respeitosa.

Ao abordar temas como ancestralidade e territorialidade por meio do corpo, os estudantes puderam construir uma relação mais sensível com essas culturas, superando visões estereotipadas e reconhecendo sua atualidade e relevância. Nesse sentido, o pensamento de Krenak (2019) contribui ao propor outras formas de existência e relação com a terra e as reflexões de Nego Bispo (2023) reforçam a compreensão da terra como sujeito de relação e pertencimento, ampliando o horizonte crítico da criação artística.

Ao longo do processo, as improvisações, leituras dramáticas e construções de cena revelaram desafios iniciais relacionados à timidez, projeção vocal e expressividade. No entanto, a continuidade dos ensaios e a manutenção de um ambiente pedagógico pautado na escuta e no acolhimento favoreceram avanços significativos. Observou-se o fortalecimento da autonomia criativa, da confiança e do vínculo entre os estudantes, e entre os estudantes e os professores, aspectos fundamentais para a consolidação de práticas autorais no ambiente escolar.

Outro elemento relevante diz respeito à flexibilidade pedagógica necessária ao desenvolvimento da dança-teatro na escola. As interrupções no calendário e as variações no engajamento dos estudantes exigiram constantes adaptações, reforçando a importância de uma prática docente sensível e responsiva. Nesse contexto, o processo criativo não se deu de forma linear, mas como construção contínua, atravessada por negociações, retomadas e ressignificações. A autoria, compartilhada desde o início, nasceu de uma profunda abertura interna para o tema, acompanhada de um olhar responsável e ávido por entregar um trabalho fundamentalmente honesto e capaz de contribuir pedagogicamente com a formação cidadã de todas as pessoas envolvidas no processo e o público escolar.

No começo, foram sendo esboçados diálogos e encantamentos com os personagens e a preparação do elenco por meio de sucessivos exercícios teóricos e práticos, dos quais partiram importantes falas e cenas. Paulatinamente, a escrita do texto foi sendo dividida por cenas e temas e, por fim, foi organizada a ordem das cenas, sendo necessário deixar de fora parte do material elaborado, pela complexidade em apresentar personagens muito específicos. No dia da estreia, quando foi intensificado o preparo individual do elenco, a emoção foi imensa. O trabalho, ao ser tocado e atravessado por outras pessoas, vai se modificando após cada apresentação e se adaptando à linguagem que cada corpo o traduzirá.

Assim, a experiência de *Pindorama: Semente Ancestral* aponta para a dança-teatro como um campo potente de articulação entre arte e educação, capaz de promover a expressão,

a reflexão crítica e o fortalecimento de identidades. A dramaturgia autoral juvenil, por sua vez, revela-se como estratégia pedagógica que valoriza o protagonismo dos estudantes, possibilitando que suas narrativas, corpos e perspectivas sejam reconhecidos como centrais no processo de criação artística e de ensino-aprendizagem.

2. Processo coreográfico de *Pindorama: Semente Ancestral*

O processo de construção coreográfica da peça revelou-se desafiador em função de diversos fatores, como a pouca familiaridade dos estudantes com a linguagem da dança, o tempo reduzido para o desenvolvimento das atividades e a necessidade de articular o trabalho corporal a um texto dramatúrgico ainda em elaboração. Além disso, a abordagem de um tema sensível exigiu cuidado e responsabilidade, com o objetivo de promover uma experiência formativa significativa para os estudantes.

Inicialmente, quando o professor regente das turmas propôs a atividade, houve grande entusiasmo por parte do grupo. No entanto, por se tratar da primeira experiência desse tipo para a maioria dos participantes, o planejamento configurou-se como um dos primeiros desafios. Nesse contexto, foi necessário tempo extra para alinhar as concepções sobre as coreografias, seus significados e os caminhos metodológicos do processo criativo. Ressalta-se que esse planejamento ocorreu de forma parcial, uma vez que dependia do desenvolvimento simultâneo do texto dramatúrgico, o que exigiu constante adaptação ao longo do processo.

O trabalho pedagógico e coreográfico pode ser compreendido à luz da Taxonomia de Bloom (1956), ao mobilizar diferentes níveis cognitivos, desde o resgate de referências culturais até a criação de movimentos e composições cênicas. As aulas iniciais foram estruturadas como um espaço de experimentação, com o objetivo de compreender a relação dos estudantes com a dança e com o tema da obra. Para isso, foram utilizadas estratégias como exercícios exploratórios e dinâmicas corporais, que contribuíram para a preparação física e expressiva dos participantes.

A criação coreográfica desenvolveu-se de maneira colaborativa e experimental, articulando diferentes referências corporais e estéticas. O processo buscou integrar elementos do *hip hop*, especialmente o *bounce*, com movimentos circulares inspirados em manifestações culturais indígenas brasileiras e afro-brasileiras, dialogando diretamente com a temática da ancestralidade presente na obra. Tais referências reforçaram a construção da coletividade, priorizando uma experiência em grupo em detrimento da execução individual. Além disso, aspectos do teatro e da expressão corporal foram incorporados às composições, de modo que

os movimentos não se limitassem à execução técnica, mas também comunicassem intenções e emoções relacionadas à narrativa da peça.

As decisões coreográficas foram tomadas a partir de constantes momentos de experimentação e diálogos entre os proponentes e os estudantes. Muitas sequências surgiram por meio de improvisações realizadas em sala, nas quais eram observadas as possibilidades corporais do grupo, bem como suas respostas emocionais e expressivas. A partir dessas observações, os movimentos foram reorganizados, adaptados ou ressignificados, buscando construir uma linguagem coletiva coerente com a proposta dramatúrgica da obra.

As aulas também incluíram rodas de conversa, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1968), ao considerar os conhecimentos prévios e as vivências dos estudantes. As discussões sobre o tema da obra, especialmente relacionadas à ancestralidade, contribuíram diretamente para o processo criativo, sendo as ideias dos estudantes fundamentais para a construção das coreografias e para a superação de desafios ao longo do percurso.

Na etapa de desenvolvimento das coreografias, o principal obstáculo foi o tempo limitado, diante da necessidade de ensinar múltiplas sequências e, simultaneamente, promover a adaptação corporal dos estudantes. Esse processo exigiu constante reorganização do planejamento, uma vez que dificuldades específicas surgiam durante as aulas, demandando maior tempo de trabalho e, por vezes, gerando tensões no grupo.

O processo coreográfico realizado na peça foi produzido por etapas, em cada etapa foram executadas propostas de desenvolvimento corporal com o propósito de preparar e adaptar a turma para as sequências coreográficas que seriam desenvolvidas futuramente. As propostas desenvolvidas em sala de aula foram pensadas cuidadosamente considerando que a turma era iniciante com relação às práticas de dança.

Essa primeira etapa foi fundamental para a construção e adaptação dos estudantes em relação à dança. Considerando as limitações iniciais da turma como dificuldades em musicalidade, pulsação, ritmo e percepção corporal foram propostas atividades voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades. Dentre elas, destaca-se a prática da educação somática focada na coluna vertebral na qual foi trabalhada a escuta interna dos estudantes com relação ao seu próprio corpo, desenvolvendo assim a propriocepção e a consciência corporal, possibilitando uma melhor compreensão do movimento a partir de um simples gesto ou respiração consciente. "O movimento corre sobre o fluxo da respiração" (Bartenieff; Lewis, 1980, p. 232, tradução nossa)

Em sequência, iniciou-se o processo de aplicação do repertório corporal dos estudantes, por meio da introdução de diferentes linguagens da dança. Foram trabalhadas referências como a capoeira e o *hip hop*, especialmente a movimentação conhecida como *bounce*, que consiste em uma pulsação focada no tronco e flexão dos joelhos, além de danças populares brasileiras.

A escolha destas vertentes não foi por acaso, mas surgiu da conexão direta com o tema da peça, baseada nos conhecimentos prévios dos envolvidos, permitindo a construção de conexões simbólicas e históricas no processo coreográfico. Essa etapa foi essencial para oferecer aos estudantes um vocabulário de movimento que posteriormente seria mobilizado na criação das coreografias.

Segundo Laban (1978), a dança pode ser compreendida como uma forma de organização expressiva do movimento humano, na qual o corpo estabelece relações com o espaço, o tempo e a intenção do gesto. A partir dessa perspectiva, os movimentos passaram a ser investigados não apenas em sua forma, mas em suas dinâmicas, intenções e expressividades. Elementos como variação de tempo, intensidade, fluidez, direcionamento espacial e olhar periférico foram incorporados às práticas, contribuindo para a construção de uma movimentação mais consciente e expressiva por parte dos estudantes.

Outro momento importante no processo foi a pesquisa temática, na qual foram aprofundadas as análises voltadas aos povos originários. A partir dessa pesquisa foram incorporados elementos como movimentos circulares, gestualidades ritualísticas e relações simbólicas com a natureza. Essa construção foi realizada de forma cuidadosa e delicada, buscando respeitar as tradições e contexto cultural dessas comunidades. Além disso, houve um cruzamento entre as linguagens já trabalhadas anteriormente, como o *hip hop* e a capoeira, assim dialogando entre diferentes matrizes culturais brasileiras.

A etapa seguinte foi baseada na estruturação coreográfica, na qual foi relembrado todos os processos já trabalhados anteriormente, sendo decididas as fases cruciais da composição, como os momentos de entradas e saídas, o clímax, deslocamentos espaciais, formações, alinhamentos e interações com o público. Um exemplo desse processo foi a construção da coreografia *Yaware Trê* (Onça Pintada) que estruturou representações de animais, movimentos inspirados em rituais e deslocamentos coletivos, resultando em uma finalização simbólica de caráter ritualístico que acolhesse o público.

O processo passou também por momentos de avaliação e reorganização realizados a partir dos *feedbacks* do professor supervisor. Esses momentos possibilitam ajustes na condução das atividades, na clareza e fluidez das propostas e na organização das coreografias, contribuindo para o aprimoramento tanto do processo pedagógico quanto do resultado artístico.

Desta forma, o processo de composição deixou claro que o desenvolvimento foi dinâmico, coletivo e pedagógico a todo momento, comprovando e efetivando o ensino da dança na educação básica.

Apesar dos desafios, o processo de construção de *Pindorama: Semente Ancestral* configurou-se como uma experiência pedagógica relevante para a formação docente dos pibidianos envolvidos. Ademais, a vivência proporcionada aos estudantes ultrapassou o espaço escolar, constituindo-se como uma experiência significativa em suas trajetórias pessoais e formativas.

3. Dança como prática corporal e expressividade no processo criativo de *Castelo de Areia*

Esta seção relata a experiência de acompanhamento dos ensaios da Cia Elefante Branco, grupo consolidado da escola Elefante Branco, composto por estudantes que já vivenciaram as práticas teatrais do primeiro ano do Ensino Médio. Naquele momento, a Cia encontrava-se em pleno processo de construção de sua peça autoral *Castelo de Areia*[6].

Em *Castelo de Areia* é apresentada a Camaleoa, personagem cuja identidade foi construída por uma violenta exposição de intimidades e constantes apontamentos sobre si. A retirada da homossexualidade como distúrbio psicopatológico na sociedade dos anos 50, é o início de seu discurso. Essa mesma personagem convida para o desfile da liberdade e do orgulho: a Parada Gay e a noção de comunidade, quando também surgem as próximas personagens.

Entre as classes de letramento e o tribunal da boa conduta, os ângulos afiados da trama compõem o tango da vida adulta, no qual discussões sobre gênero e imposições de feminino e masculinidade se misturam a cenas que expõem políticas públicas e domésticas familiares, através de temas que à primeira vista seriam inadequados socialmente, como queimar bruxas em fogueiras. Sua abertura é marcada por uma atmosfera cênica de conjuntura machista, misógina e inquisitiva, dando seguimento a cenas nas quais o teatro entrelaça tragédia, comédia, teatro medieval, teatro contemporâneo e momentos precisos de passarela.

A peça partiu de pesquisas realizadas pelos próprios estudantes: chuva de ideias, pesquisa de referências, esboços de cenas e roteiro, evidenciando um processo de autoria coletiva e responsabilidade rara nos ambientes escolares. A escolha dos temas emergiu do repertório de experiências e inquietações desses jovens, que encontraram nas cenas espaços de elaboração e enfrentamento simbólico.

[6] Disponível em Tv Sinpro, YouTube: https://www.youtube.com/live/dsGaA7KD5-s?si=eujr1_QfTldH2D4a

Nesse tom, a estrutura dramática e seu enredo guiam até a próxima estação: quando na cena do metrô, o orgulho é interrompido e a personagem da ordem revela a realidade social inquisitiva e a importunação. Através da encenação de vozes e do labirinto físico, os estudantes levam a ousadia e a revolução da trama para a exaustão e a frustração. A ativação do "modo família" expõe o "abismo" entre jovens e adultos.

A cena do manual de instruções, expõe os conflitos internos de confiança e comportamento, quando a personalidade é ajustada para o que se espera dela. Com ressalvas, essas orientações de negação e condutas, levam o enredo de *Castelo de Areia*, com entretenimento, para a cena da 'casa de talentos', que reserva as camadas de leitura da peça à problemática da marginalidade e do não pertencimento através da encenação e apresentação das artistas personagens.

A encenação dos conflitos segue para um avião em queda-livre, um naufrágio dramático que tragicamente aprofunda a trama. Dando continuidade a uma cena, no inferno medieval da literatura de Gil Vicente com o *Auto da Barca do Inferno*, surpreendendo com um conteúdo do Ensino Médio revisado à luz da contemporaneidade pela Cia teatral, com a dramaticidade das relações socioafetivas na pós-modernidade em cena com o 'auto do uber do inferno'.

Quando enfim chega ao castelo de areia, o Rei, desmoralizado e comentado em todo o povoado, declara o fim trágico da peça. É o artista que dançando com a mão do invisível pede desculpas e pede a passagem, reverenciando a plateia.

A experiência com a Cia Elefante Branco evidenciou que o fazer artístico, quando ancorado em procedimentos claros e abertos à contribuição dos jovens, produz vínculos que extrapolam o momento da apresentação. O impacto emocional da presença em palco levou os próprios estudantes a definirem o teatro como "divisor de águas" e "lugar de privilégio na escola pública". A atuação dos pibidianos consistiu em acompanhar os ensaios e oferecer suporte aos processos criativos do elenco. O espaço de tempo entre o início da atuação do PIBID e a preparação corporal para a passagem dos textos foi também o espaço de ação para as propostas de ensino da dança.

Despertar entusiasmo em processos criativos rigorosos é necessário para evitar o "naufrágio do desinteresse". A prática no âmago das reflexões de quem dança está no corpo, este é o fio condutor entre áreas de conhecimento e linguagens. Marques (2012) descreve um cenário familiar ao trabalho docente, o entendimento de jovem representado cada vez mais distante, como um abismo abrupto e incontido entre gerações. A inadequação em um mundo das mais diversas generalizações e atitudes. Dialogando com Babin e Kouloumdjian (1989), Marques desenha o desafio geracional que frequentemente atravessa o trabalho pedagógico

como gerações navegando em barcos paralelos, separadas mais pela incomunicabilidade do que pelo conflito aberto.

Nessa direção, e considerando os afetos de Berté (2015) como as experiências que modificam as capacidades de agir, pensar e sentir, as sessões de preparação corporal foram orientadas pela investigação de um repertório técnico diverso. Do *vogue* ao contemporâneo, do electrotango ao *pop*, em propostas que enalteciam referências latino-americanas. Desse repertório firmou-se a base para o desafio pedagógico: a música *pop*, por exemplo, como motor afetivo da cultura *queer*, recurso que ancora a atenção do corpo como porto de partida para a expressividade.

Foram empregadas estratégias lúdicas para criar pontes de interesse e possibilidades de movimento em cena e para a cena. Exercícios como a "dança das fotos" e as "cadeiras (do metrô)" transformaram conceitos cênicos em jogos corporais acessíveis. Na "dança das fotos", por exemplo, congelamentos sucessivos a partir de estímulos musicais exigiam que cada estudante ocupasse o espaço com uma imagem corporal distinta e reagisse à imagem do colega, trabalhando olhar, escuta, sentimento e proposição.

O desenvolvimento da pesquisa corporal resultou em engajamento notável do elenco, permitindo que mesmo estudantes com maior resistência inicial ao movimento encontrassem um ponto de partida seguro. Progressivamente, o corpo deixou de ser visto como obstáculo ou fonte de vergonha e passou a ser compreendido como material expressivo disponível para os objetivos da cena.

A metáfora do castelo de areia é ressignificada: não se trata de construir para ver a maré levar, mas de erguer referências artísticas. Concluir com êxito um projeto tão audacioso atribui a esses estudantes, além do reconhecimento de suas pautas, também o início de trajetórias artísticas coesas, no sentido de expressar com sensibilidade seus temas de interesse. Essa escuta esteve no centro da prática: em vez de impor um repertório fechado, foram utilizadas referências musicais e corporais que já habitavam o universo dos estudantes, construindo pontes entre elas e os objetivos cênicos da peça.

Tampouco foram ignorados os momentos de crise. Situações como a supressão da cena do "paciente 666", apesar da excelente teatralidade, e o fato de que nem todos os jogos coreográficos desenvolvidos compuseram o espetáculo, reforçaram que o processo formativo é feito também de escolhas, cortes e acolhimentos. O que não entra em cena não desaparece: permanece como experiência incorporada, como escuta aperfeiçoada, como corpo do aprendizado.

A criação das personagens, a construção das narrativas, as repetições e os ensaios, tudo isso compõe a grandeza que uma peça de teatro criada e apresentada por estudantes do Ensino Médio pode alcançar. *Castelo de Areia* confirma, assim, a potência dos processos de criação coletivos ancorados na preparação corporal como estratégia pedagógica e expressiva: criatividade, autenticidade e consciência política emergiram do chão da sala de ensaio.

Não se tratou de uma experiência para formar bailarinos ou atores, mas de oferecer caminhos e possibilidades para que os estudantes habitassem a cena com autonomia, consciência corporal e prazer estético. Uma experiência escolar dotada de sentido não é aquela que prepara somente para algo futuro, mas a que já vale por si mesma. Para a dança, é a prática, o movimento no encontro do corpo consigo mesmo e a subjetividade que se reconhece a cada instante.

Considerações finais

O percurso apresentado neste artigo evidencia o teatro-dança como uma potente prática pedagógica no contexto escolar, capaz de articular criação artística, formação crítica e desenvolvimento humano. A partir das experiências vivenciadas nos processos de *Pindorama: Semente Ancestral* e *Castelo de Areia*, foi possível compreender a escola como um espaço legítimo de produção cultural, no qual os estudantes não apenas aprendem, mas também criam, investigam e expressam suas próprias narrativas.

As práticas desenvolvidas, ancoradas no âmbito do PIBID Dança IFB, demonstraram que o trabalho com o corpo, aliado à pesquisa e à criação coletiva, favorece o protagonismo juvenil e a construção de uma dramaturgia autoral significativa. Nesse processo, o corpo deixa de ocupar um lugar secundário e passa a ser compreendido como território de conhecimento, memória e produção de sentidos, em diálogo com perspectivas que reconhecem a experiência como central na relação de ensino-aprendizagem.

A construção dramatúrgica, nesse contexto, não se limita à elaboração de um texto, mas emerge da relação entre vivência, improvisação e reflexão, permitindo que os estudantes assumam o papel de autores de suas próprias histórias. Tal movimento contribui para o desenvolvimento da autonomia, da escuta sensível e da capacidade de trabalhar coletivamente, aspectos fundamentais para uma educação que se pretende crítica e emancipadora.

Os desafios enfrentados ao longo dos processos, como o tempo reduzido, as diferenças de engajamento e as limitações iniciais dos estudantes com relação ao movimento não se colocaram como impedimentos, mas como elementos constitutivos do próprio fazer pedagógico. Tais aspectos exigiram uma postura docente flexível, sensível e aberta ao diálogo,

reforçando a importância de práticas educativas que se constroem no encontro com o outro e com a realidade.

Além disso, os processos analisados evidenciam a relevância de trabalhar temáticas sociais, culturais e identitárias no ambiente escolar, possibilitando que os estudantes reconheçam suas vivências como matéria legítima de criação. No caso de *Pindorama: Semente Ancestral*, a investigação sobre ancestralidade indígena promoveu não apenas a ampliação de repertório, mas também a problematização de estereótipos historicamente construídos, favorecendo uma aproximação mais crítica e respeitosa com os povos originários.

Já em *Castelo de Areia*, as discussões sobre gênero, sexualidade, pertencimento e relações familiares abriram espaço para que os estudantes elaborassem, por meio da cena, questões atravessadas por afetos, conflitos e vivências contemporâneas. Assim, a arte se configurou como um dispositivo de escuta, elaboração simbólica e posicionamento crítico, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre si e sobre o mundo em que vivem.

Por fim, compreende-se que o teatro-dança, enquanto prática integradora, contribui não apenas para a formação artística, mas para o desenvolvimento de indivíduos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Assim, reafirma-se a importância de sua presença na educação básica, não como atividade complementar, mas como parte fundamental de uma educação que reconhece o corpo, a arte e a experiência como dimensões centrais do processo formativo.

Referências Bibliográficas:

AUSUBEL, David. **Educational Psychology:** A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender:** a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARTENIEFF, Irmgard; LEWIS, Dori. **Body movement:** coping with the environment. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1980.

BERTÉ, Odailso. **Dança contempop:** corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se**.** Santa Maria: UFSM, 2015.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BLOOM, Benjamin. **Taxonomy of Educational Objectives:** The Classification of Educational Goals. New York: Longmans, Green, 1956.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CIA DE TEATRO ELEFANTE BRANCO. **Castelo de Areia.** 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/live/dsGaA7KD5-s?si=eujr1_QfTldH2D4a Acesso: maio de 2026.

CIA DE TEATRO ELEFANTE BRANCO. **Pindorama:** Semente Ancestral. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/live/2X71T6shLmw?si=ncZRvnaCUdZEjTCB Acesso: maio de 2026.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

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

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen, 2019.

TV GLOBO. **Falas da Terra**. Rio de Janeiro: Estúdios Globo de Produção, 2022.