

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

FERNANDA OLIVEIRA BIGNETTI

*PELO MAR DA EDUCAÇÃO
A CARAVELA VAI RISCANDO A ÁGUA*

DO MEU PROCESSO COREOGRÁFICO A METODOLOGIA EM SALA DE AULA

Porto Alegre
dezembro de 2008.

FERNANDA OLIVEIRA BIGNETTI

*PELO MAR DA EDUCAÇÃO
A CARAVELA VAI RISCANDO A ÁGUA*

DO MEU PROCESSO COREOGRÁFICO A METODOLOGIA EM SALA DE AULA

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. MS. Flavia Pilla do Valle

Porto Alegre
dezembro de 2008.

Dedicatória

*Às minhas irmãs **Andréa** e **Denise**.
Simplesmente dois anjos que aceitaram
reencarnar ao meu lado dividindo comigo
não só uma família, mas e acima de tudo,
uma existência de aprendizados,
conhecimentos e trocas.*

*Obrigada, amores da minha vida, por tanto
amor e carinho.*

Sem vocês duas eu não estaria aqui hoje!

Agradecimentos

Primeiramente ao Pai Amado e ao querido Mestre Jesus, assim como, a toda equipe espiritual que me assistiu durante todo esse processo, esse ano e essa trajetória terrena;

Às três grandes mulheres de minha vida: minha mãe, Déia e Deni;

Aos amigos que compreenderam meu afastamento e à Keila, que não só participou desse processo, mas também foi fundamental para que meus dias e minhas noites se tornassem muito mais tranquilas, felizes e desejadas;

Aos professores da graduação (UERGS / FUNDARTE) e da pós-graduação (UFRGS / FACEO) em especial a minha orientadora da monografia, Prof^a Ms. Flavia Pilla do Valle;

À Tati Rosa, por ter acreditado, lá atrás, nesta Caravela e por isso, também, é parte desse desejo de pesquisa.

À minha dinda, não só por ter corrigido o português do trabalho, mas também por ser a minha dinda-mãe que eu amo muito.

As escolas: EEEF Itamarati e EEEF Gen. Daltro Filho;

A escola EEEF Marina Martins de Souza;

Aos colegas de especialização em Pedagogia da Arte e aos meus queridos alunos;

Agradecimento Especial

*Às colegas da Especialização em Pedagogia da Arte, Daniela Boff e Gabriela Greco,
pelas inúmeras conversas, “bate papos”, cafezinhos, diálogos, risadas e apoio.*

Obrigada, gurias, valeu mesmo!

*“Professores! Protetores! Das crianças do meu país
Eu queria, gostaria... De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação!
É matéria de todo o tempo
Ensinem a quem sabe de tudo a entregar o conhecimento!”*

Leci Brandão – Anjos da Guarda

Sumário

Introdução	09
2 Considerações Teóricas	11
2.1 O papel do professor.....	11
2.2 Que arte é essa no currículo?.....	14
2.2.1 O professor-artista.....	16
2.3 Aproximando conceitos.....	18
2.3.1 Imagens, improvisação do movimento e práticas somáticas.....	20
3 Caminhos para tal abordagem	23
4 Processo & Metodologia	25
4.1 “Pró-cedimento” I (construindo os planejamentos).....	26
4.2 “Pró-cedimento” II (o planejamento).....	29
4.3 “Pró-cedimento” III (o processo em si).....	35
5 A CALDEIRA DA CARAVELA - uma conclusão	42
ANEXO I – Onde está a sensação?	
ANEXO II – Com que parece nossos corpos?	
Referências bibliográficas	56

Resumo

Este trabalho é um registro da pesquisa que se deu em torno da investigação do como transformar o meu processo criativo coreográfico realizado como trabalho de conclusão de curso da graduação em Dança: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/2006. Partindo desta motivação, a investigação desvelou a complexidade do trânsito entre uma prática individual e própria em uma prática metodológica para um grupo de adolescentes. Assumindo assim o grupo como um lugar de observação na realização das vivências e o corpo como um lugar de experimentação através de procedimentos associados ao meu processo de criação como educação somática, a improvisação e o uso de imagens, desenvolveu-se uma reflexão sobre o papel do professor, a arte no currículo e o processo metodológico. Este trabalho inclui, portanto, relatos e reflexões do processo ocorrido juntamente com registros dos alunos.

Palavras-chaves: dança, professor e prática metodológica.

Introdução

Esta pesquisa revela a construção de uma proposta metodológica para aulas de dança a partir de um processo coreográfico. Realizada por mim, esta pesquisa de processo coreográfico foi apresentada como monografia de conclusão do curso de graduação em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

Minha formação incitou-me à continuidade de meus estudos e a buscar meios pelos quais pudesse propiciar a outros, um contato do que lá me foi mostrado. Pensar o meu processo criativo como uma possível proposta de aula tornou-se uma possibilidade real de estruturar o que o próprio processo de outrora me foi sendo revelado. Com a oportunidade me dada de desenvolver uma pesquisa de escuta e respeito de meu corpo traduzindo em movimentos um pouco de minha vivência, intitulei o trabalho de conclusão de curso da graduação como: *A CARAVELA: um processo em que embarco*. Uma pesquisa que permitiu os sentimentos, as intuições, os registros e o próprio caos manifestarem-se compondo assim, um bailar de meu corpo.

Com a pesquisa na graduação realizada, passei a perceber que meu movimento surge de um lugar onde as sensações e as emoções misturadas as minhas estruturas corporais, fisiológicas e biológicas estabelecem uma organicidade própria e singular a minha dança. Experimentações como o uso de imagens na criação, improvisações do movimento e vivências em algumas práticas da educação somática, foram escolhas de processos demasiadamente importantes na minha construção artística. Logo, pensar esse processo como uma proposta metodológica, passou a ser meu foco de pesquisa. Como transformar esse processo, desde as tentativas até as constatações, em metodologia de aula? De alguma maneira essa pergunta é respondida, contudo, e principalmente, o fato dela pairar meus desejos e aguçar meus sentidos, faz com que eu permita observar novas e possíveis estruturas do que até então havia percebido provocando assim, novos estudos, novos olhares e novas percepções do ensino e da prática em dança na sala de aula ou fora dela.

Esta pesquisa torna-se um lugar de observação. Torna-se um material

permissivo a investigação e motivação para construções ou reorganizações de práticas mais focadas ao desenvolvimento do indivíduo pela arte da dança em minhas aulas. Ela é a própria busca de um fazer mais acordado com a necessidade eminente de atribuir aos jovens alunos uma possibilidade de aproximação com seus corpos, tornando-se um experimento como fazedora de sua própria proposta. Sua justificativa se encontra nesse foco, produção de material não só teórico para a afirmação da pesquisa, mas também produção de conhecimento, idéias e trocas que podem tornar-se matéria para estudo e contato em dança.

Na primeira parte deste trabalho se encontram algumas considerações teóricas sobre os seguintes conceitos: o papel do professor, a arte no currículo, o professor-artista, assim como metodologia, planejamento, práticas pedagógicas e o conceito sobre professor-reflexivo. Algumas considerações também serão encontradas sobre improvisação do movimento em dança, o uso da imagem como recurso criativo e práticas de educação somática. Finalizando esta primeira parte do trabalho contém uma breve abordagem metodológica do processo abrangendo algumas ferramentas da realização do mesmo.

A segunda parte trata do processo em si, ou seja, como foi se sucedendo a construção metodológica das aulas frente a todas as relações que foram se revelando ao longo da investigação. Ao final, após as conclusões que até o momento cheguei, encontram-se alguns desenhos realizados por eles do processo que vivenciaram.

2 Considerações Teóricas

2.1 O papel do professor

A formação identitária do professor abrange o profissional, uma vez que a docência vai mais além do que dar aulas, constituindo fundamentalmente a sua atuação profissional na prática social. A formação dos educadores não se baseia apenas na racionalidade técnica, como mera executora de decisões alheias, mas cidadãos com competência e habilidade na capacidade de decidir, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Ao pensar o papel dos professores na escola hoje, constato que são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade dentro e fora do âmbito escolar. Nesta sociedade contemporânea a qual estamos inseridas, o desafio se encontra no diálogo entre práticas e culturas 'concretadas' e as novas realidades presentes. A questão talvez não seja o que ensinar, mas sim, como e para que ensinar.

O desafio é educar as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. (LORIERI, 2002, p.12)

Os professores se tornam, cada vez mais, híbridos enquanto suas funções e seus papéis frente a uma sociedade, no caso, a nossa sociedade brasileira. Hoje não são apenas profissionais que propõem uma socialização do conhecer, mas sim, profissionais da educação que devem elaborar com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Profissionais que dialogam entre um ser professor, um ser psicólogo, um ser família, um ser amigo, um ser questionador, um ser provocador, entre outras funções com seus alunos.

Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas de violência, da droga e da indisciplina [...]. (LORIERI, 2002, p.14)

O professor, então, é visto como um sintetizador do conhecimento, logo, um sujeito que envolve em si mesmo, práticas e competências para dar resolutividade as questões que são do contexto escolar. Contudo, o papel do

professor acaba por englobar muito mais do que suas próprias habilitações frente sua formação em nome de uma lacuna social propiciada por um 'não referencial compartilhado' crescente em nossa sociedade. Não basta apenas constituir um saber, pois ele não garante o conhecimento, sendo em si mesmo apenas parte de um todo. Faz-se necessário "que os professores ampliem continuamente sua consciência sobre as próprias práticas, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade" (LORIERI, 2002, p.14). Aliado ao discurso da reflexão sobre as práticas docentes remete-me o paradigma do professor reflexivo

[...] isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores [...] Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. (NÓVOA, 1999)

O professor reflexivo é o profissional que surge ao lado e em paralelo as questões que se relacionam a uma formação continuada na área. Magalhães (2007, s/p.) afirma que "a formação continuada do profissional reflexivo envolve uma prática contínua de reflexão acerca do processo ensino/aprendizagem, reflexão antes, durante e depois da ação." Assim, ela é propiciada na medida em que envolve o professor no processo capacitando-o a refletir sobre a própria ação e a modificando-a conscientemente. Nesse processo,

o (aluno) professor deixa de ser visto como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas, e passa a ser sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação, visando a construção de novos significados para sua prática pedagógica. (MAGALHÃES, 2007, s/p.)

O professor reflexivo dialoga com suas questões transitando em uma contínua reflexão sobre a própria construção do fazer. O processo é observado e estimulado para que possam surgir assim novas maneiras de se pensar e de construir a idéia e a ação. Acredito no trânsito existente que permite não só relacionar o próprio fazer, mas sim, trabalhar a questão da escuta e transformação, para que as propostas dialoguem e se reorganizem em paralelo

às próprias necessidades. O preparar aulas assim como, o criar e recriar a metodologia de ensino pensando no todo, no processo desde sua concepção passando pela feitura e olhando seus resultados é o que importa para esse profissional e conseqüentemente, é o que atingirá o aluno durante sua construção. Só assim, estaremos aptos a oferecer oportunidades educacionais aos nossos alunos para construir e reconstruir saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana.

2.2 Que arte é essa no currículo?

Seguindo a idéia do papel do professor na sala de aula, trago aqui uma questão importante da minha área. A dança em muitas escolas tornou-se papel de qualquer professor que a ela desejasse relacionar. Assim, com um discurso da importância da arte (do movimento) para as escolas, os professores acabam promovendo um discurso e uma prática fraca e bastante finita do papel da dança nas escolas.

E quando me refiro a esse discurso errôneo, estou a me referir entre tantos casos que nos defrontamos diariamente, mas um em especial: as “festinhas de finais de ano” onde,

geralmente é o diretor da escola que exige do professor uma ‘dança’ que seja apresentável para a conclusão dos cursos: um resultado muitas vezes sem processo, pois a dança acaba sendo, em vez de disciplina escolar, ‘festinhas’. O professor desamparado, e muitas vezes, altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo: coelhinhos de páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores da primavera, presentes e árvores de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas ‘coreografias’ para agradar pais e professores, diretores das escolas e supervisores de ensino. (MARQUES, 1999, p. 107)

Que arte é essa que queremos nas escolas? O produto final com uma maior importância em relação ao próprio processo? Dançar para agradar? Dançar no contra-turno para que no currículo formal as variáveis e infinitas colagens e desenhos finitos em folhas margeadas continuem sendo carro-chefe da propagação da arte na escola? Essas são questões que venho pensando apesar de saber que há um tempo ela me acompanham.

Nessa tentativa de responder as perguntas remeto-me aos discursos e às práticas nas quais observo, e conseqüentemente, sobre o profissional da educação que ensina. Imediatamente lembro que existem sim exceções às regras, mas no geral, as práticas não fogem muito de uma escola para outra.

A metodologia observada, quase sempre utilizada, baseia-se no desenho e na pintura de um papel impresso ou mimeografado. O ensino das artes na escola me perpassa pela necessidade contundente de um discurso dito, contemporâneo, do reciclável. Logo, a produção de qualquer coisa com rolinhos de papel higiênico ou ainda a feitura de bolinhas de papel crepom para

serem coladas quase que em série, no cartão de Feliz Dia dos Pais é a grande construção e deleite dos professores dentro da educação artística. Ainda, dentro desse contexto, não poderia deixar de fora a produção da cola e da massa de modelar caseira juntamente com o desenho livre, onde o professor pede: façam margem e trabalhem com as 'obsessivas cores primárias'. A sorte é que o desenho é livre! E assim como essas práticas atravessam os anos, os discursos se intensificam: *"Qualquer professor pode dar Artes, desde que, tenham horas a complementar"*; *"educação artística não roda de ano"*; *"educação artística é secundário, necessário mesmo é matemática, português e as outras que caem no vestibular"*. Essas são apenas algumas afirmações vindas dos próprios colegas de docência que observo dentro do ensino escolar. As práticas, discursos e percepções continuam se repetindo a cada dia e, em muitos momentos, discursadas em tom mais baixo de visibilidade tanto pelos próprios profissionais da arte quanto pelos colegas de profissão de outras áreas.

Pois bem, o que percebo a partir disso é a falta do conhecimento e da assimilação escolar de um currículo mais adequado em arte e que dialogue com as necessidades dos alunos. É importante trabalhar essas práticas que de uma maneira, quase que provocadora, citei acima, porém não basta e não supre o conhecimento nessa área. Arte é área de conhecimento assim como qualquer outra que venha estar no currículo escolar. Os alunos, de uma maneira geral, não estão acostumados a serem incentivados a criar em arte; eles são geralmente levados, às práticas quase que artesanais durante todo o currículo.

Há também outro lado concomitante a essas práticas: o uso do livro da história das artes sendo uma referência do que é arte, descartando qualquer outra que não esteja neste 'manual onipotente'. As fotos das pinturas e esculturas famosas que nele se encontram, assim como seus realizadores, são usadas como discurso de aprendizado e ensinamento deste campo, na tentativa do professor mostrar aos alunos o que é a tal da arte. Poxa colegas! Vamos repensar, vamos analisar o que estamos propagando, o que estamos afirmando para nossas crianças e para a sociedade como um todo! Compre suas enciclopédias, mostrem sim os pintores famosos que são nos vendidos,

mas não esqueçam que arte não são apenas pintores com histórias tristes, coreógrafos de festivais, atores de novelas, etc.. Por favor! Arte vai muito mais além do que essa necessidade de afirmarmos o que a própria sociedade afirma do que para ela é e continua sendo afirmado.

Com essa prática, o distanciamento do aluno para com a arte é algo imensurável, tornando o aluno cada vez mais distante da própria condição de ser um Ser criativo. Infelizmente, esse contato, na maioria das vezes, faz com que a criação em arte seja na concepção dos alunos, algo que não possui condições de produzir, algo que não está ao tato deles e por isso, descartado. E descartando até a possibilidade de se darem conta que a arte está na vida de cada um deles de um jeito muito mais próximo do que imaginam e principalmente, acabam produzindo verdadeiras obras artísticas sem ao menos perceberem.

Precisamos sem dúvida, implicar aos nossos alunos a possibilidade da experimentação, da vivência, do contato do fazer, do conhecer, do apreciar, do criar artístico. Desvelar esse manto colocado sobre o ensino da arte e propiciar novas linguagens no processo de construção dos saberes é o que promoverá uma amplitude nas concepções e nos olhares discentes. Não pretendo aqui julgar certo ou errado o fazer metodológico dos professores de arte ou educadores artísticos, cada professor, assim como cada artista, possui sua maneira certa de trabalhar e as suas leis próprias. Acredito que esses trabalhos, então observados nas escolas, podem continuar a fazer parte da proposta, mas dirijo meu olhar e minha preocupação se estes continuarem a constituírem o único meio artístico de conhecimento. Contudo, cabe ao professor ser professor reflexivo!

2.2.1 O professor-artista

É sabido que até pouco tempo atrás, os professores de artes eram aqueles formados no curso de Educação Artística onde, nos últimos 25 anos, segundo Marques (1999, p.57), imprimiram marcas e conceitos para a arte na escola que foram decisivos para a orientação de seu ensino. É sabido que o quadro profissional não mudou e nem os professores na maioria das escolas, contudo, em nosso estado, os cursos de graduações em arte aumentaram formando assim profissionais de licenciatura em dança, artes visuais, teatro e

música, e juntamente surgiu a preocupação em promover cada vez mais cursos de especializações e mestrados na área da arte e educação. A inserção de profissionais da docência no campo escolar oriundos desta formação específica poderá ser uma possibilidade de dialogar mais facilmente entre outras linguagens, senão àquelas que estão 'concretadas' num fazer já não supridor de necessidades. E para tal feito, trago aqui um conceito sobre o profissional da arte e da licenciatura que transita permeando-se muito bem entre essas duas áreas de conhecimento, o professor-artista.

O professor-artista é um termo trazido a mim através do curso de graduação em Dança: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na qual me formei em 2006. O curso preocupado em formar professores de dança (teatro, música e artes visuais), com uma formação pedagógica específica na sua área de atuação, mas com conhecimentos em diferentes linguagens artísticas e, também, com autonomia para a pesquisa, produção e performance em dança, propõe esse diálogo entre as artes e a docência, entre o fazer artístico e o fazer pedagógico.

[...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades dê criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais. (MARQUES, 1999, p. 112)

O elo que une o fazer e o ensinar é o que proponho a pensar. Quem é esse profissional e o que o diferencia? Que elo é esse que não concede a certeza, mas permite uma comunicação maior do realizar? O professor-artista é aquele que reúne ambas as qualidades. É o profissional capaz de reunir em si especificidades da articulação entre o fazer artístico e pedagógico na construção de um pensar crítico sobre o ato de educar. É o profissional que (re)inventa a arte em educação e a educação em arte. Acreditando nisso, penso ser justamente essa a característica que permite o mesmo transitar entre os pólos da educação e da arte. O professor-artista que, *a priori*, possui um saber mais diversificado devido as suas próprias experimentações e vivências, pode reunir algumas competências para o desenvolvimento e crescimento do ser humano, nesse caso, o aluno.

2.3 Aproximando conceitos

E como um terceiro item dessas considerações teóricas, passo aqui a me referir um tanto à metodologia, aos conceitos empregados a ela. Metodologia nada mais é do que o estudo dos métodos do ensino dispostos a chegar a um conhecimento didático, no qual o professor os utiliza para estimular o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Piletti (2004, p. 43) diz que é aquela ciência que “estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os sem fazer juízo de valor”. Como então transformar um processo artístico, caminho percorrido pelo artista durante a realização de sua obra, em uma metodologia de ensino?

Acredito que se faça necessário descobrir os princípios que norteiam o processo artístico referido. Uma vez compreendidos e revelados como sendo o uso de imagens para a criação, improvisação do movimento e práticas somáticas, eles passarão a se tornar instrumentos para o planejamento das aulas. Planejamento, que segundo Líbano (1994, p. 222), é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente” articulando a atividade de ensino e a problemática do contexto social. Um guia de orientação que possa estabelecer objetivos e, a partir destes, tomar decisões acerca das escolhas e dos recursos materiais e humanos a serem selecionados. No ensino informal, no caso da dança, o planejamento tende a ser um tanto flexível, em função dessas escolhas particulares do professor. Escolhas essas que no ensino formal da dança ou de qualquer outra área de conhecimento, segue uma série de diretrizes e orientações que vão desde os planos oficiais até o planejamento mais próximo do real que é o planejamento da aula em si.

Outros instrumentos para as escolhas do fazer metodológico passam pela escolha do material a ser transmitido assim como, a organização em termos objetivos de conteúdo e métodos, elaboração e execução, avaliação entre outros. Quando o professor escolhe um método de ensino, ele precisa levar em conta os objetivos e conteúdos da disciplina que irá ministrar, as peculiaridades dos alunos, como também, a criatividade. Nesse sentido,

a relação existente entre ensino e aprendizagem, concretizada pelas atividades do professor e alunos, está centrada no [...] eixo do processo de ensino, a relação cognoscitiva entre o aluno e a matéria”, ativando [...] as forças mentais dos alunos para a

assimilação da matéria (LIBÂNEO, 1994, p. 160).

Ao selecionar objetivos, pensa-se o que é importante que o aluno saiba, ou seja, o que os alunos irão conhecer, criar e fazer. A partir da determinação dos objetivos, a seleção dos conteúdos e dos procedimentos será realizada. E a avaliação, conseqüentemente, ocorrerá durante o próprio processo de aula.

Juntamente a esse fazer pedagógico, acredito que exista a possibilidade de dialogar entre a construção organizacional do fazer e a construção contínua dessas competências. Penso na relação e construções dos saberes no aprendizado humano. Para Perrenoud (1999) competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. E pensar essas competências numa modificação de práticas para o professor significa, segundo Perrenoud (1999),

[...] parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem. [...] O obstáculo está mais acima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de actividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. (PERRENAUD, 1999, p.30)

Práticas pedagógicas que supram as necessidades dos alunos ao mesmo tempo em que propõe aos professores uma releitura de seus feitos em função de uma reestruturação é uma questão fundamental para uma nova organização do ensino. Trata-se de uma possibilidade de reconstruir o campo da própria aquisição de saberes e, assim, formar competências. Com efeito, não pretendo aqui nenhum tipo de revolução educacional, porém penso que é importante deixarmos os campos da sensibilidade atentos a novas percepções. Para Nóvoa (1999), “o reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível”. E para propor essa maneira diferenciada sob o olhar da educação e sobre as práticas então desenvolvidas, ou seja, uma proposta reflexiva, faz-se necessário a prática reflexiva dos professores (como um todo) na (re)elaboração de seus propósitos educacionais.

Enfim, acredito nessa “nova” concepção do fazer aula, do criar e recriar a metodologia de ensino, pensando no todo, ou seja, pensando no processo desde sua concepção, passando pela feitura e olhando seus resultados. Acredito no trânsito existente que permite não só relacionar o próprio fazer, mas sim, trabalhar a questão da escuta e transformação, para que as propostas dialoguem e se reorganizem em paralelo às próprias necessidades.

Sendo o objeto desta pesquisa a transformação de um processo criativo em metodologia de ensino e consciente do quanto a proposta é permeável às relações que poderão surgir durante e após a realização do mesmo, não me atento aqui à prática do processo artístico, mas sim, à construção metodológica a partir do que nele foi observado.

2.3.1 Imagens, improvisação do movimento e práticas somáticas

Em meu processo de criação existe um eixo principal que leva a disponibilizar meu corpo para a criação: o estudo e a compreensão obtida através das propostas da Educação Somática¹. Para tal, a associação de imagens (imagem mental) como um recurso criativo e o uso da improvisação do movimento como meio de investigação de materiais, se tornaram instrumentos para compreensão. Sendo eles, pilares para a prática da criação em dança que permeiam meu processo faz-se necessário uma breve apreciação sobre tais, na tentativa de esclarecê-los melhor enquanto instrumento metodológico.

Segundo Louppe (2000), “no panorama contemporâneo da dança convivem diversas culturas de movimento. Este fenômeno tem desafiado o parâmetro de repertórios de passos como reconhecimento dos limites dessa cultura”. Estabelecido como campo no desenrolar do século XX, a Educação Somática é um conjunto de técnicas que buscam a aquisição de conhecimentos específicos que envolvem o corpo porque “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (Fortin, 1998). Inclui

¹ A expressão “Educação Somática” utilizada especialmente na América do Norte, corresponde a diferentes métodos de trabalho corporal como, por exemplo, a técnica de Alexander, o método Feldenkrais, dentre outras. Na França, “Educação Somática” equivale a Kinesiologia ou “análise funcional do movimento dançado”.

técnicas como Body Mind Centering – BMC, a técnica de Alexander, as Cadeias Musculares de Ivaldo Bertazzo, o loga, entre outros. Essas técnicas propiciam uma compreensão da dança a partir do próprio movimento que o corpo realiza. Mais do que passos de dança, esses estudos pretendem disponibilizar o corpo através da experiência dele mesmo. Não se faz necessário abrir mão de um repertório específico de dança para que se compreenda o que a educação somática vem propor: o reconhecimento do bailarino de sua singularidade e especificidade corporais. As técnicas de educação somática permitem conscientizar os modelos e experiências que temos encarnados. O bailarino ganha mais para dialogar com sua tradição de repertório. Isso tudo significa trabalhar a dança compreendendo que o corpo que se movimenta é também pensamento/consciência. Dantas (1999, p.106) diz que “o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, são paralelos: há várias maneiras para o corpo de ser corpo e para a consciência de ser consciência”.

É possível, através do trabalho somático, perceber os caminhos que o fluxo do movimento percorre dentro do corpo. A educação somática pode levar o bailarino e/ou aluno ao encontro de uma disponibilidade maior para que esse possa trabalhar através dos jogos do improviso, o fluxo existente dentro de uma seqüência coreográfica. Logo, poderá levá-lo ao encontro da própria comunicação que seu movimento expressa. E ao falar em improviso, me refiro à improvisação em dança que lida com o imprevisto assumindo as suas conseqüências, as quais são muitas vezes determinantes para o andamento da composição coreográfica.

Em dança, improvisar não é simplesmente inventar, mas sim, trabalhar com o acaso, com o repentino, com as relações que o próprio jogo propicia. Improvisar significa disponibilizar o corpo e aceitar o jogo que se estabelece a partir das situações e relações inusitadas criadas pelo próprio jogo.

A improvisação é como um jogo, cuja regra principal é estar sensível e atento às propostas que estão surgindo. Há na improvisação uma predisposição para atuar de acordo com o momento: o improvisador está pronto para transformar toda circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e se dispõe a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo. (DANTAS, 1999, p. 102)

É importante ressaltar que mesmo aparentemente trabalhando com uma “liberdade” de movimentos, a improvisação possui uma organização para acontecer. Quando associadas a uma negação a regras, “(...) causa dano à própria noção de improvisação e ao seu emprego” (MARTINS, 2003, s/p.). A improvisação está diretamente relacionada a dois aspectos, que segundo Martins (2003) são: 1) a aquisição de movimentos pelo bailarino produzindo novos vocábulos; e 2) o surgimento de novas relações buscando conexões com o vocábulo já estabelecido.

Com a improvisação, “o uso de imagens se relaciona provocando assim ‘porto-seguros’ e ‘estações’, ou seja, movimentos que se repetem caracterizando a dança que se estabelece” (BIGNETTI, 2006, p. 36). Para esse processo, o conceito de imagem é definido como uma produção mental imaginária, que pode vir a estabelecer junto ao corpo uma possível indicação de movimento. Por exemplo, podemos pensar (imaginar/criar) que somos dotados de ‘asas de anjo’ em nossas costas. Logo, essas mesmas ‘asas de anjo’ podem ser a própria indicação para que nossas escápulas (osso largo que forma a parte posterior do ombro – antigas omoplatas) comecem a mexer-se, percebendo o espaço existente entre elas e provocando assim, uma consciência maior sobre o próprio movimento.

O trabalho que utiliza a ‘provocação’ do movimento através de sugestão de imagens é um instrumento também de criação. Sugere a quem se disponibilizar, o ato de provocar nesse espaço-tempo, uma relação direta com o sensível. O corpo é observado a partir do próprio corpo como um reservatório de sensações, emoções, imagens, memórias e – portanto – movimentos, que servirão então de material e motivo de criação.

3 Caminhos para tal abordagem

A pesquisa observa “como” um processo artístico-criativo transforma-se em metodologia e não “o que” acontece após um processo metodológico. Implicando assim, na observação da maneira com que estabeleceram os próprios planos de ensino. Tendo o material de processo coreográfico já construído através de minha monografia da graduação, foi então revisitado e novamente trabalhado para a construção de propostas metodológicas.

A improvisação do movimento, o uso de imagens e as práticas somáticas são instrumentos de vivências e experimentações, os quais são experimentados e vivenciados pelos próprios alunos. Esta prática foi realizada durante 6 (seis) encontros por uma turma de alunos de uma escola da zona leste de Porto Alegre – Escola Estadual de Ensino Fundamental Marina Martins de Souza - tendo os alunos em média 12 anos de idade.

A idéia não é analisar e/ou concluir qualquer pesquisa nesses encontros, até porque isso tornaria a pesquisa um tanto irrisória, mas observar através da prática instigada aos alunos, o quanto pode se organizar metodologicamente o processo de criação o qual construí em minhas pesquisas enquanto graduanda. Esses encontros/aulas se classificam em experimentos não pretendendo, a priori, se tornar criação coreográfica.

Os registros dessa pesquisa contam com os planos de ensino (contendo a proposta de ensino da arte da dança que pesquiso), e os diários de bordo (registros de tal processo). Transcrevo minhas escolhas, feitas e os momentos pelos quais minhas idéias puderam vir a dialogar com o material registrado. Momentos ditos teóricos como autora de uma monografia e práticos como pensadora e facilitadora da arte da dança no contexto educacional.

A análise desta pesquisa qualitativa é realizada por intermédio da observação do quanto à proposta metodológica, por ela instigada, se tornará satisfatória para a realização de um estudo em uma das áreas da arte da dança. A pesquisa tem por finalidade a construção dessas propostas metodológicas e a observação do próprio processo onde foi se dando. Contudo, a mesma não pretende concluir uma técnica, um modo ou até mesmo uma maneira de se fazer aulas de dança dentro do ensino escolar, mas sim,

uma possibilidade a ser experimentada e uma oportunidade oferecida para os alunos, construir uma maneira diferente de se relacionarem com a dança, acrescentando assim, em cada um, novos conceitos sobre esta arte.

4 Metodologia & Processos

Ainda que dominar a arte da dança não garanta ser capaz de transmiti-la, é sobre a experiência vivida, a prática cotidiana no corpo do dançarino, que a capacidade de ensinar vai ser contruída. É no cruzamento entre conhecimentos teóricos, prática sólida e reflexão sobre prática, que o “saber-fazer” se molda em “saber-aprender” para, enfim, se transformar em “saber-ensinar”. (SOTER, 2001, p. 142)

É sabido que dentro de um espaço escolar a diversidade é o fator de maior recorrência entre os alunos. São raças, gêneros, credos distintos e sendo assim, corpos diferentes. O que, particularmente acredito, contribui para o enriquecimento da arte e da construção do ser humano dentro de uma sociedade. Porém, a diversidade não é o único apontamento nas questões da dança dentro da escola. O pré-conceito com essa arte ainda é muito observado entre os próprios alunos, fazendo com que a expressão “dança é coisa de mulher” seja ainda escutada e propagada por algumas pessoas mesmo dentro do espaço escolar. Não o bastante, ainda faz-se necessário enfrentar mistificações aderidas ao ensino da dança como, por exemplo, o trabalho do toque no corpo, a concepção da arte como passatempo e a atividade física exclusivamente.

Ainda preponderam nos discursos e comentários de muito de nossos professores a idéia de que a dança na escola é ‘bom para relaxar’, ‘para soltar as emoções’, ‘expressar-se espontaneamente’ e não são poucos os diretores que querem as atividades de dança na escola para ‘conter a agressividade’ ou ‘acalmar’ os alunos [...]. Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com dança que servem somente ao propósito de ‘trabalhar a coordenação motora’ e ‘ter experiências concretas’ nas outras áreas de conhecimento. (MARQUES, 1997, p. 23)

Porém, a escola pode sim dar subsídios para que a construção da dança como expressão artística e também formadora e fomentadora de pensamento crítico, seja estabelecida como princípios de estudo.

A escola teria assim o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/atraves da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 1997, p. 23)

Tendo esses princípios como norteadores do próprio fazer – aula, o planejamento perpassa por três aspectos, nominados por Marques (1997)

como: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal...), disciplinas que contextualizam a dança (estética, anatomia...) e possibilidade de vivenciar a dança em si (improvisação, composição coreográfica...). E assim, o que segundo Marques *apud* Capra (MARQUES, 1997, p. 25) chamou de 'eco-ação' – “uma maneira múltipla e sistêmica de conectar conhecimentos as pessoas e suas realidades sociais, políticas e culturais” – percebo o quanto nos possibilitaria o trabalho na escola dentro de uma perspectiva diferente, onde a “ação trabalha em direção à cooperação e aos relacionamentos, em vez de valorizar a separação e o individualismo” (MARQUES, 1997, p. 25). E na dança a cooperação é a chave fundamental do trabalho na aquisição do conhecimento. Dança é gentileza, é troca, é relação de cooperação, onde o individualismo decresce a grandeza dessa arte dificultando o relacionamento entre os próprios alunos e professores e sendo assim, ao ensino. Claro que, em uma medida, o individualismo atenta para o auto-conhecimento, o problema surge quando então este passa a ser característica do indivíduo, ou seja, o aluno que não consegue socializar-se e repele qualquer ação que possa torná-lo mais próxima ao outro.

O planejamento das aulas, aqui dirigidas, se dá a partir das informações e experiências dos próprios alunos estabelecendo um trabalho preocupado em ser adequado e interessante para que, articulado com a prática, vivência e novos conceitos, seja não só uma proposta para minhas aulas de dança, mas também, um material teórico permissível a novas reflexões.

4.1 “Pró-cedimento” I (construindo os planejamentos)

Optei por escolher cinco indicações de imagens que estariam facilitando o trabalho da consciência do corpo através de práticas somáticas. Penso que não só norteiam melhor a provocação do movimento entre os próprios alunos, mas são sugestões para pensar a dança que se promove. O objetivo principal dessas indicações no trabalho de dança é estabelecer junto aos alunos uma possibilidade de reconhecerem em si capacidades corporais não observadas anteriormente.

Os métodos de Educação Somática partilham a preocupação em trabalhar o corpo respeitando e estimulando um bom alinhamento osteoarticular e levando em conta as características e os limites

individuais. (...) o mais importante do que o fim, do que o resultado formal do movimento é o processo, o percurso do gesto. Portanto, o como se torna prioritário. (Soter, 2001, p. 144)

Essas imagens, abaixo descritas, servem como “bússolas norteadoras” desse trabalho de pesquisa e não como registro de minha própria trajetória de criação. Elas são instrumentos, “um meio pelo qual” e não, resultados alcançados.

- **“Xícaras nas mãos”** - Com as palmas das mãos abertas e voltadas para cima, imagina-se que estão servindo de aporte para xícaras imaginárias. Com a movimentação do corpo a ação clara é de não as derrubar das mãos. Compreende-se como uma predisposição para aceitar a orientação que o corpo exige trabalhando a tridimensionalidade a partir de espirais.
- **“Bandeiras”** - Este movimento refere-se a indicação espacial dada pelas próprias escápulas reverberando em toda a extensão do braço, da parte superior do tórax e abdômen, e sendo assim, à organização da cintura escapular. A imagem é de que as escápulas se tornarem duas bandeiras, para que saboreiem o vento que nelas batem arranjando assim, uma fluidez constante entre movimento realizado e a intenção de transgredi-lo para além do corpo. Esse movimento também pode ser reconhecido como “asas de anjos”.
- **“Chegar em casa”** - Podendo ser trabalhado de diversas maneiras, o “chegar em casa” nada mais é do que um tempo estabelecido pelo próprio corpo em um propósito de auto-observação. Trago aqui, na tentativa de descrever essa prática, aquela sensação que sentimos ao chegarmos em casa após um dia exaustivo agradecendo por estarmos em casa.
- **“A bolha e o robô”** - Essas imagens foram utilizadas durante a minha pesquisa de processo individual na graduação e as trago para apreciação e condução das aulas. Elas se referem primordialmente a relação do corpo com as tensões nele projetadas, tais como, a tensão corporal *potency* (robô) e *boiance* (bolha d’água).

- **“Caminhadas”** - Nada mais são do que caminhadas. Provocando um estar consciente do processo que as levam ser executadas. O próprio ato de dar o primeiro passo não passa de uma transferência de peso, por exemplo. Logo, todas as caminhadas são relações de transferências com a intenção de deslocamento. A isso se implica a necessidade de conhecer para compreender. Essa prática tem uma relação com a dança por empregar a ela não só padrões de movimentos e de deslocamentos, mas também por pretender o seu sentido metafórico, isto é, caminhar significa, para mim, dar continuidade, dar possibilidade, dar segmento, estabelecendo não um início nem um fim, mas um lugar entre meios.

Junto a essas indicações, as construções de meus planejamentos de aula estão focadas no reconhecimento corporal dos alunos. Propiciar a eles uma oportunidade de encontrar novas provocações, novos ‘jeitos’, novas maneiras de se colocar não só no mundo através de seus corpos, mas também de interferir a favor da saúde e de suas qualidades de vida. Meus planejamentos perpassam materiais teóricos e práticos, acreditando sempre na inter-relação que eles podem provocar assumindo uma melhor construção de idéias e percepções. Os planejamentos são construídos a medida da feitura das aulas, trazendo ao aluno, de uma maneira metodológica, as questões que vão aparecendo nas próprias aulas muitas vezes como ‘papo de bar’.

4.2 “Pró-cedimento” II (os planejamentos de aula)

Escola: E.E.E.F. Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 19 de agosto de 2008

AULA 1

Título da aula: Dinâmica em grupo – Deslocamentos

Síntese da experiência: Apresentações do grupo e da professora – análise da marcha e diversificação do deslocamento.

Avaliação: Observação do grupo, da execução e da noção de organização espacial.
Critério: participação.

Progressão da aula:

- **Aquecimento**

Dinâmica da ‘Livre Associação’ (consiste em propor um círculo de pessoas sentadas ao chão, onde a primeira – escolhida pelo grupo – deverá falar uma palavra qualquer. A pessoa que estiver a sua direita deverá associar outra palavra a partir da que escutou e assim seqüencialmente até a professora finalizar a prática).

- **Desenvolvimento:**

Caminhadas simples

Caminhadas em níveis

Deslocamentos

Combinações de deslocamentos organizados em seqüências

Utilização de uma música para agregar as seqüências realizadas

- **Alongamento**

Atividade de alongamento corporal

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: instrumento de percussão para marcar o ritmo e aparelho de som com CD.

Escola: E.E.E.F.Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 26 de agosto de 2008

AULA 2

Título da aula: Qualidades e níveis de movimento.

Síntese da experiência: Experimentar diferentes qualidades de movimentos em diferentes níveis para apreciação e vivência corporal diferente da que habitualmente encontram.

Avaliação: Observação do grupo, da execução e da noção de organização espacial.
Critério: participação.

Progressão da aula:

- **Aquecimento**

Caminhada do grande grupo pela sala procurando preencher todo o espaço utilizado para a aula. Deslocamentos sugeridos em diversas direções e situações.

- **Desenvolvimento**

Níveis para o corpo experimentar (alto, médio e baixo)

Apresentar as qualidades *potence*, *boiance* e *radians*.

Provocar a relações dessas qualidades com movimentos reconhecidos habitualmente

Dividir o grupo em três; cada um fica com uma qualidade de movimento.

Criação de um seqüência breve a partir das qualidades

Apresentação para o grupo

- **Alongamento**

Atividade de alongamento corporal

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: aparelho de som com CD.

Escola: E.E.E.F. Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 02 de setembro de 2008

AULA 3

Título da aula: Reconhecendo o corpo

Síntese da experiência: experimentar através do desenho corporal outra maneira de reconhecer seus corpos.

Avaliação: Observação do grupo e da execução da proposta. Critério: participação.

Progressão da aula:

- **Aquecimento**

Caminhadas e sugestões de mudança de níveis de movimento juntamente com indicações de imagens para reconhecimento corporal (xícaras nas mãos, escápulas como bandeiras ou asas de anjo e chegar em casa).

- **Desenvolvimento:**

1ª parte - Desenho corporal individual

Relacionar com os materiais levados sobre anatomia e cinesiologia

2ª parte – Experimentar a seqüência realizada na aula anterior e conversa sobre as relações corporais possíveis surgidas e sugeridas pelos alunos.

- **Alongamento**

Atividade de alongamento corporal

Atividade de relaxamento e sensibilização através da produção de desenhos com utilização de músicas

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: livro de anatomia, folhas, hidrocor, lápis de cor, giz de cera e aparelho de som com CD.

Escola: E.E.E.F. Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 09 de setembro de 2008

AULA 4

Título da aula: Improvisação

Síntese da experiência: provocar a improvisação de movimentos através das imagens trazidas e experimentar novamente a seqüência coreográfica gerada na aula anterior

Avaliação: participação na experiência

Progressão da aula:

- **Aquecimento**

Escultura viva (trabalho de percepção corporal, espacial e relacional) preenchimento dos espaços 'vazios' que vão acontecendo entre a relação da colocação de um corpo e outro no espaço.

- **Desenvolvimento**

Improvisação a partir do trabalho de espelhos corporais;

Individual e em grupo;

sem música;

com música;

com movimentos cotidianos (das próprias relações dos alunos);

com imagens sugeridas;

com base na coreografia em outra aula já criada;

A partir da improvisação de movimentos e da seqüência surgida anteriormente, acrescentar mais uma seqüência na construção em grupo.

- **Alongamento**

Relaxamento corporal vivenciando movimentos pequeninos e de espreguiçamento.

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: aparelho de som com CD.

Escola: E.E.E.F. Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 16 de setembro de 2008

AULA 5

Título da aula: Coreografia

Síntese da experiência: O uso da música e da repetição como forma de experimentar a coreografia

Avaliação: Observação do grupo, da execução e da noção de organização espacial.
Critério: participação.

Progressão da aula:

- **Aquecimento**

Dinâmica da musicalidade corporal. Em círculo cada aluno fará com o corpo um som. Este som será repetido por algumas vezes por ele e pelos colegas. No final, uma composição musical se estabelecerá provocando assim uma construção em grupo e de parceria harmônica.

- **Desenvolvimento:**

Relembrar a seqüência realizada em algumas aulas anteriores e, após, experimentá-la com uma música escolhida pelos próprios alunos. **(OBS.: levarei nessa aula um cardápio de musicas para que possa se tornar possibilidades de escolha deles)**

Trabalhar a repetição a fim de que se torne um 'provocador de segurança', ou seja, através da repetição eles poderão sentir-se mais seguros para realizá-la cada vez mais, assim como em dança chamamos: de ENSAIO COREOGRÁFICO.

- **Alongamento**

Trabalho de alongamento muscular

Relaxamento através de um selecta de música de distintos estilos e gêneros.

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: aparelho de som com CD.

Escola: E.E.E.F. Marina Martins de Souza

Professora: Fernanda Bignetti

Série: 5ª série

Data: 23 de setembro de 2008

AULA 6

Título da aula: Fechamento

Síntese da experiência: finalizar a experiência das seis aulas.

Avaliação: participação

Progressão da aula:

- **Aquecimento**
- **Desenvolvimento**

Ensaio da coreografia (com e sem música)

Apresentação do trabalho gerado, na sala de aula e para alguns professores e alunos, a fim de trabalhar a socialização do trabalho (apesar do meu foco de pesquisa estar em uma turma apenas, meu trabalho em dança nessa escola agrega outras aulas para outras turmas)

Entrega dos questionários a cada aluno para que promovam uma escrita sobre o que fizeram nessas aulas levando em conta sempre a produção pessoal.

- **Alongamento**

Uma prática com músicas e brincadeiras onde no final, uma dinâmica com balas, pirulitos e 'caixas de surpresas' vão aparecer pretendendo com isso mostrar-lhes o quanto é importante experienciar, experimentar e viver para construir e saber.

Espaço utilizado: sala de aula.

Equipamentos e recursos necessários: aparelho de som com CD.

4.3 “Pró-cedimento” III (o processo em si)

O primeiro encontro com essa turma se deu no dia 14 de agosto de 2008. Por volta das 13h20min cheguei na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Marina Martins de Souza e me dirigi à Secretaria com a finalidade de me apresentar à direção da escola. Meu trabalho nessa escola consiste em realizar aulas de dança com turmas de 5^a a 7^a série do ensino fundamental, através do projeto da descentralização da cultura da Secretaria Municipal de Porto Alegre.

Um tanto instigada a começar logo esse projeto de aulas deparei-me com uma escola pequena, sem muito lugar para a prática de algum esporte ou de algum trabalho que demandasse uma necessidade maior de espaço. As aulas de dança, após ter conversado com a direção, ficaram estabelecidas que seriam realizadas na sala do Jardim de Infância, uma vez que esta era a maior que a escola obtem. Então, seguindo o reconhecimento da sala e observando que realmente o espaço lá era interessante para as aulas, em função da disposição das mesas (fáceis de locomoção) e da qualidade do chão (parque em muito bom estado) fomos, direção e eu, até as turmas que me seriam oferecidas ao trabalho.

Entrei na sala de aula, com a permissão da professora que lá estava me apresentei e observei uma alegria ao dizer que era professora de dança e que trabalharia com eles a partir da semana que seguiria. Ficaram alegres e desejosos, querendo saber que tipo de dança iria ensinar e trabalhar, uma excitação dominou a aula e comentários do tipo: *“ai, eu não sei dançar. Eu posso fazer aula igual?”* ocorreu. Comentei com eles que não se preocupassem, pois em minhas aulas o necessário era ter vontade e desejo de se mexer e não necessariamente, que soubessem ou tivessem experiências em dança. Eles ficaram com os rostos inebriados, olhar parado e um sorriso que não esquecerei. Estavam as *fichas* lançadas a esse *jogo*, e esses *pequenos grandes jogadores*, entusiasmados à compartilhar desse *cassino* legalizado de dança. Neste momento lembro, com carinho, de um colega bailarino que por um tempo precioso me fora colega na arte, quando então escreveu sobre um *cassino* de dança. De forma alguma me utilizando de seu nome, mas sim transformando o que ele promoveu enquanto pensador de

dança, ousou-me a pensar este cassino de dança enquanto as aulas que se fazem.

Um cassino de dança! 15 de agosto – 01:15

Ao redor de uma mesa com uma roleta estão 25 estudantes. A croupier anuncia o início de uma nova rodada: “Bom dia! Não precisa saber dançar, é só ter vontade e desejo para experimentar. Façam suas apostas!”. Cada estudante aposta nessa saudação o número de fichas que julga coerente e a roleta começa a girar. A velocidade das voltas é ditada pela respiração de cada um somada à fé que coloca no jogo e ao número de fichas que cada um apostou. Ao fim da rodada, depois de terem cessado as voltas da roleta, pode se contabilizar os ganhos obtidos. Sorrisos nos rostos, olhares de alegria e curiosidade, um corpo que grita, pés que se mexem sob a classe, perguntas que desafiam a vergonha. Entre outros lucros inesperados para uma aposta aparentemente sem o menor nexo.

A palavra “aposta” possui um significado muito integrante e desafiador. Apostar é jogar no escuro, é deixar-se experimentar, é acreditar em algo que ainda se desconhece a fim de saciar um desejo. A imagem do cassino passa a ter sentido, passa a fazer parte dessa experimentação. *Apostar nas imagens é tudo do que depende a fixação das experiências pelo corpo*, já disse tal amigo, Douglas Jung. Acreditar que sim! é possível levar a esses jogadores a possibilidade da experiência de um jogo, mesmo que desconhecido, mas que trás consigo toda uma proposta subscrita de relação humana, me incita a oferecer-lhes mais fichas.

O papel da croupier nesse jogo é fundamental, na medida em que ela é a encarregada de distribuir aos “jogadores” um número igual de cartas, administrar as apostas na roleta, coibir polidamente o blefe, e fazer com que as fichas circulem. Parte do lucro da casa depende dessa personagem, porém, o brilhantismo e o enriquecimento são dados pelos próprios jogadores, não para a casa o a croupier, mas para eles mesmos.

Na verdade, é fora da mesa de jogo que conseguimos ter a real dimensão dos efeitos do trabalho. Quando algum jogador esboça, mesmo que pequena aos olhos, uma consciência corporal maior, ou quando outro jogador passa, quem sabe, a compreender esse jogo como uma possibilidade de ganhos maiores, ou ainda, quando um jogador coloca-se a pensar sobre a sua jogada e algo o faz comprar mais fichas, a rodada tem ganhador. Nesse cassino o ilegal é o não entrar no jogo. Aqui se podem apostar milhões, façam suas apostas!

Números pares e ímpares! Bingo! Street Flash! A banca paga a todos os jogadores!

Meu segundo encontro, o primeiro de aula, aconteceu quase uma semana depois. Terça – feira, dia 19 de agosto, 14hs e um dia de muita chuva na cidade. Como a escola é localizada em um local descentralizado, periférico e com poucas conduções urbanas, o horário dos ônibus é restrito e não muito freqüente, logo, é indicado que não se perca nenhum horário em vista do atraso que poderá então, ocorrer.

A aula começou. Os alunos foram chegando aos poucos, em grupos de afinidades, resultando assim, 25 jovens adolescentes entre 11 e 13 anos de idade. Fizemos uma roda e por ser o primeiro dia efetivo de aula, propus uma roda de apresentação entre nós. Apresentei-me falando um breve histórico de minha vida profissional e depois, um a um, dizia o nome, idade e que expectativa havia em relação às aulas de dança.

Onde tá o sensível? 19 de agosto – 21:42

Estou no ônibus voltando para casa agora. Acabei de ter aula com a Rosa, professora de cinema e educação na pós. Estão me chegando alguns pensamentos os quais quero compartilhar nesta pesquisa.

Ando pensando no meu fazer metodológico em relação ao planejamento das minhas aulas. Percebo que a técnica está ali, está presente, mas estou sentindo falta dentro dos planos de aula do que acredito enquanto ser humano e enquanto o ser professor. Onde tá o sensível? É claro que há certa sensibilidade porque as minhas construções são permeadas por elas, mas a que me refiro nessa instância, é a sensibilidade como um instrumento de provocação e produção de movimento e de sugestão de percepção de mundo, e não apenas a sensibilidade do toque, a exemplo, numa prática somática. Onde tá o sensível? Onde está o trabalho da sensibilização dos corpos frente as suas trajetórias e vivências próprias? É isso que me pergunto. Por ser professora ou por estar me tornando continuamente uma, acredito que posso ser facilitadora de estímulos a estes alunos, para que eles possam, através da sensibilidade, reconhecer em si mesmos, de uma maneira própria e singular, o conhecimento não só da arte dança, mas também da arte da vida.

Sabe-se que hoje, dentro desse mundo carente de afeto e de tantas outras necessidades básicas na construção do ser pessoa, a família se encontra, muitas vezes, num processo de desequilíbrio, não assegurando assim, à criança/adolescente, uma estrutura razoável para que possam perceber o universo existente e, o qual, não se encontra em livros didáticos. Penso nas ‘pilhas’ de livro na minha escrivadinha, no

quanto de material tenho para poder pesquisar e criar o planejamento de minhas aulas. Contudo, penso no material que não está nesses livros, que não está em polígrafos, e nem nos cadernos. Meu pensamento, neste momento, navega no que me move a ser professora.

No início achava que o que me movia a ser professora era a imagem que tinha de minha mãe dando aulas, imagem que me acompanha até os dias de hoje e com certeza me acompanhará por minha vida. Depois, passei a acreditar que era a possibilidade de escolher uma profissão na qual não precisasse trabalhar com cálculos e estratégias, sentada frente a uma mesa de computador, contabilizando no final de semana, dores insuportáveis na coluna. Também acreditei por um tempo, que o que me movia seria a estabilidade, mesmo que monetariamente não recompensadora. Bem, hoje tenho outra opinião, ou melhor, tenho mais uma opinião: o que realmente me move a entrar numa sala de aula é o desejo. Desejo esse que perpassa uma vontade imensa de ser uma provocadora de oportunidades para cada criança/jovem ou adulto que a mim confiarem a troca que lhes cabem oportunizar. O que me move a ser professora ou uma eterna navegadora, hoje também no campo da educação, é a possibilidade da construção ser – humano, gerada não só pelas relações advindas professor/aluno - aluno/professor, mas também, pelo dia-a-dia que vai se construindo e revelando o sabor da docência com seus percalços e alegrias, suas incapacidades e feitura, suas realizações e relações enquanto área de primazia e excelência para vida de todos nós.

A arte e a educação (áreas de conhecimento que são instrumentos motivadores de minhas inquietações) provocam em minhas construções, uma necessidade eminente de estabelecer o “invisível” como material de trabalho. Percebo que se eu der continuidade somente a essa lógica técnica encontrada nos livros, coloco esse trabalho de pesquisa à deriva, afundando toda e qualquer suspeita de terra firme que possa me acompanhar. Então, hoje, repensando essa navegação na qual estou embarcada, escolho por encontrar também novos mares, e faço dessa água-mar, o porto-seguro do meu caos navegante. A educação está para além dos livros, está para além dos conceitos e de qualquer *techné* que possa vir a completar. A educação não se encerra nela mesma, tampouco, no infinito que a sustenta.

Continuando minhas vivências com essa turma e experimentando o ‘após’, ou seja, o que aconteceu e para onde irão meus próximos passos, a aula onde inseri a música foi bastante interessante. Como a expectativa de todos era que na primeira aula eu já levasse o som, afinal de contas as

peessoas ficam esperando som numa aula de dança, a minha escolha por criar e após unir a música se tornou bastante interessante para as crianças. Talvez na expectativa de dissociar um pouco a dança da música, não no sentido de mais ou menos importante, mas sim, na questão que para dança a música pode ser um instrumento optativo e relacional e não necessidade exclusiva do trabalho. As crianças puderam experimentar a dança que eles mesmos criaram (sem música) apenas com o movimento e o som que do corpo surgia e isso fez uma grande diferença. Comentários como: *“Bah! A gente não precisa de música para dançar”*, *“Professora! Espera, não coloca a música ainda, deixa a gente dançar primeiro”*, foram sendo ditos e relacionados pela própria aula. Esse tipo de relação, e de certa forma, ‘produção filosófica’ das crianças vão sendo construintes de uma nova maneira de apropriação. Acredito que se não mostrarmos, não lhes dermos oportunidades de experimentações, eles não terão a chance de gostar ou não realmente. O conceito gostar ou não gostar fica superficial assim como muitas das coisas que vão sendo construídas em vários campos dos saberes por ser apenas baseados nos ‘achômetros’ individuais. O papel do professor passa por aí: propiciar experimentos, encontros, oportunidades para que os alunos vivenciem e se relacionem, para que possam escolher o que mais lhes agrada. Se eu dissesse no primeiro dia de aula: **não vamos usar música!** seria algo fora da realidade deles uma vez que a dança é atrelada a música num pensamento comum e geral da sociedade. O que quis proporcionar é alguma coisa entre: espere – experimente – construa um pensamento seu (seja ele qual for)! E acredito que alguma coisa pode ter feito algum sentido neles depois que ouvi algumas expressões como as que citei acima.

* * *

12 de setembro – 11:24.

Neste momento percebo que minha pesquisa não está nem perto de um final quanto menos de uma resposta. Talvez seja por aí mesmo! Ela não se fecha nela mesma, pelo contrário, a cada encontro e experimento as escotilhas

vão se abrindo dessa caravela e surgindo muitas outras possibilidades de escolhas para trabalhar essa pesquisa com os alunos. Atentar para meu processo de criação e pensar o corpo como uma caravela que vai a cada pé adquirindo conhecimento e bagagem (e isso ser o grande diferencial do trabalho em dança em minha opinião) provoca certa desestabilidade no planejamento pensado. Digo isso, pois percebo o quanto o trabalho sugerido em minhas aulas desperta, incomoda, provoca, toca esses marujos-marineiros e isso me dá uma resposta diferente da que havia pensado enquanto promovia as próprias estruturas da aula.

Pensei, no início dessa pesquisa que realmente seria mais fácil baseada na minha própria experiência. Acreditava que por não ter muito tempo nesse final de 2008, uma pesquisa a qual já havia dado o tiro inicial enquanto capitão e maruja de minha própria embarcação se tornaria mais fácil para pensá-la. Ou seja, pensei: vou pesquisar como transformo o meu processo em aulas, uma vez que parto de algo que já experimentei, e talvez por esse motivo, um pouco mais fácil e menos trabalhoso (tempo). Pois bem, doce ilusão! Não há um dia sequer que não pense no andamento dessa pesquisa, nas coisas que andam acontecendo e nas coisas que já são repensadas. O que antes me parecia algo apenas de transformar em aula o que já havia experimentado como processo, foi por maré abaixo. Uma coisa é pensar em meu processo, observá-lo e dialogar com ele, uma espécie de 'papo nosso'. Outra coisa é propiciar sua experimentação e observar o quanto se torna indicador de novos e outros processos em dança. Acreditava ser fácil pensar, montar e estruturar umas aulas a partir do que senti e que muito se aproximaria do que então vivi. No entanto hoje, e falo isso assumindo todo e qualquer risco dessa caravela ancorar por algumas luas, percebo que não só é difícil quanto permissivo. Ou seja, ele não é algo fechado que possa ser aplicado e pronto, mas sim um disparador, um *motif* de. E isso faz toda a diferença em minhas buscas, em minhas caçadas aos tesouros. A cada dia, a cada noite, a cada aula e a cada fazer diário são diversos os pensamentos pairando as dúvidas, as angústias, as coisas que 'dão certo' e que 'dão errado', e sendo assim, o que me parecia ser mais fácil 'sem grandes problemas' e confesso até um pouco 'básico' é hoje para mim, o que me move e o que me faz desejar navegar cada vez mais e

sempre.

As aulas com os desenhos foram bastante diferentes também. Depois de ultrapassar aquele espaço existente criado no exato momento em que eu disse: *hoje a nossa aula de dança vai ser no papel*, eles se puseram a desenhar mostrando a mim, suas visões de corpo e registrando o que passa por seus olhares. O trabalho com os desenhos vem reforçar essas práticas somáticas experimentadas a fim de ser um registro visual pra eles mesmos desse instrumento que lhe são próprios: o corpo! Como trabalhar esse corpo em arte, em dança se ao menos conhecem o que ele mesmo grita, fala, demonstra, dialoga? Foi uma aula diferente como havia falado. Mas no final eles gostaram, começavam a perguntar para si mesmos (isso eu observei enquanto eles faziam os gestos) onde era o coração, se o sangue passava por todo o corpo mesmo ou se era papo da *prof^a* de ciências e ainda pude ganhar o presente final: uma menina havia falado que a sensação estava só no coração e na cabeça, e nesse momento, outra garota disse: *nada haver! Por acaso quando tu coloca a mão no fogo do fogão não sente queimar?* E a menina disse: *sim!* E a outra então voltou a dizer: *então!! é claro que é todo corpo que tem sensação e não só coração e cérebro. Imagina se para a gente conhecer a dor teríamos que colocar o peito ou a cabeça no fogo!* Acho que esse trabalho foi bastante importante e espero que algo tenha ficado dessa leitura escrita e visual na aula de dança.

O que ando vivenciando com essa turma nada se parece esteticamente com o que experimentei outrora, e também, nada continua no rumo que imaginava ir. De tudo, uma coisa é certa: podemos provocar, sugerir, indicar, mas jamais prever no que vai dar. Rasa ilusão daqueles que acreditam conhecer os mistérios dos mares e das possibilidades de suas caravelas.

5 A CALDEIRA DA CARAVELA - uma conclusão

Pode-se lançar a esse mar que cruza pela rota, mas não é assim que saberemos escrever tal mar. Talvez as vagas, a fadiga, a embarcação que range, mas não o mar, porque esse riscado não é mar, é água. Pode-se tentar descrever o mar que nos traz pelo vento, mas nunca conseguiremos, porque esse mar não se escreve. A caldeira que aqui borbulha já ali é rumo; as brisas que ai vem, já nas velas se esgueiram; tudo no mar apenas se deixa escrito que quando o temos nas letras já ele se foi, já outro mar nos leva. Mas teimo eu. E agora sigo por aqui, que vai agora virar de bordo, e enquanto penso para onde vou já sigo com nova esteira, e já a caldeira se bolina de novo. Navego e nada concluo ainda, a não ser, a conclusão que não se tem. Mas teimo eu, há que tomar rota - tenha-se a mão no leme e os olhos a frente que assim não há caminho que eu, minha caravela-corpo, não se invente. Navegar é isto, sem querer chegar, é fingir que se escreve o mar que não se sabe contar. (Fragmentos do meu diário de bordo – Fernanda Bignetti. Setembro. 2008)

Seis encontros são muito rápidos e pouco tempo para trabalhar algumas questões fundamentais do próprio processo. Sabendo que muito do que imaginamos na teoria, na prática não funciona do mesmo jeito, acredito que a proposta realizada como planejamento de aula tenha sido bastante experiencial. Digo isso, partindo do princípio sobre tempo, onde que, se houvesse mais alguns encontros, quem sabe - uns 15 encontros, poderia esmiuçar as questões relativas às práticas somáticas para um melhor e maior entendimento desse corpo-instrumento.

A experiência de propor uma metodologia a partir de meu processo individual de criação foi de certa maneira, satisfatória a mim. Não sabia ao certo onde iria dar apenas me joguei para observar, pesquisar mesmo. No entanto, acreditava que encontraria conclusões dessa minha pesquisa, no entanto, percebo que ela passou a ser a própria caldeira de minha caravela-corpo. Corpo professor, corpo sentimento, corpo mulher, corpo gentileza, matéria que Merleau-Ponty descreve primorosamente como: “a carne (o corpo) é um elemento do ser. O meu corpo é coisa, idéia? Não é nem uma coisa nem outra, sendo o mensurador de todas as coisas”. (Merleau-Ponty por Maciel, 1997, p. 104), e ainda:

é no corpo que a percepção se manifesta enquanto ‘o corpo é veículo de ser-no-mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-

se a um meio definido, confundir-se com certos projetos. [...] O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. (Merleau-Ponty por Maciel, 1997, p. 128)

Contudo, observo uma grande necessidade a bordo: o quanto a reflexão sobre práticas educacionais na área da arte na escola se faz necessária. É preciso refletir enquanto professores sobre a conduta e as relações que vamos propondo durante nosso magisteriado (este, eterno companheiro de nossos labores). Que o professor-artista não seja apenas um nome bonito, mas sim, realmente, um profissional que consiga construir uma prática mais aproximada das necessidades tanto dos alunos quanto dele mesmo. Pensemos caros colegas, na docência da arte dialogando intrinsecamente com o processo criativo do educador como uma oportunidade maior de levarmos aos nossos alunos uma experimentação única e singular de suas próprias questões. Que este profissional, qualificado sim no ensino da arte, seja não só mais um no quadro obrigatório escolar docente, mas sim, um profissional no diferencial do ensino que, ainda nos dias de hoje, encontramos nas escolas.

Pensemos também, nos retornos quando a proposta não nos satisfaz. Ainda não conheço a pessoa que um dia deve ter disseminado a idéia de que errar é coisa de desistir, pelo contrário, é errando, tentando, experimentando que conseguiremos construir uma oportunidade de acertar novamente. Quando o trabalho, mesmo que seja uma aula apenas, não dá certo, retomemos onde o nó se deu e pensemos como desatá-lo para que possamos seguir viagem. Caso não seja fácil o desatá-lo, retomemos então dali. O importante é termos voltado a pensar nele e tentado não ter deixado nos ancorar.

Por fim, sendo a caldeira de minha caravela um lugar de explosões e quebras e que quanto mais lhe provooco mais me impulsiona, o grande resultado dessa pesquisa é que não há conclusão fechada, rígida e quantitativa. Findar esta pesquisa, ou seja, concluí-la, é jogar a âncora dessa caravela em alto mar e esperar a tempestade para ser devorada e quem sabe um dia, alguém colocar em algum lugar um quadro com meu nome exposto. Não é isto que quero! Não quero quadro, nem exposição e nem qualquer outra coisa que valorize meu nome ao invés de minhas investigações. O que quero é

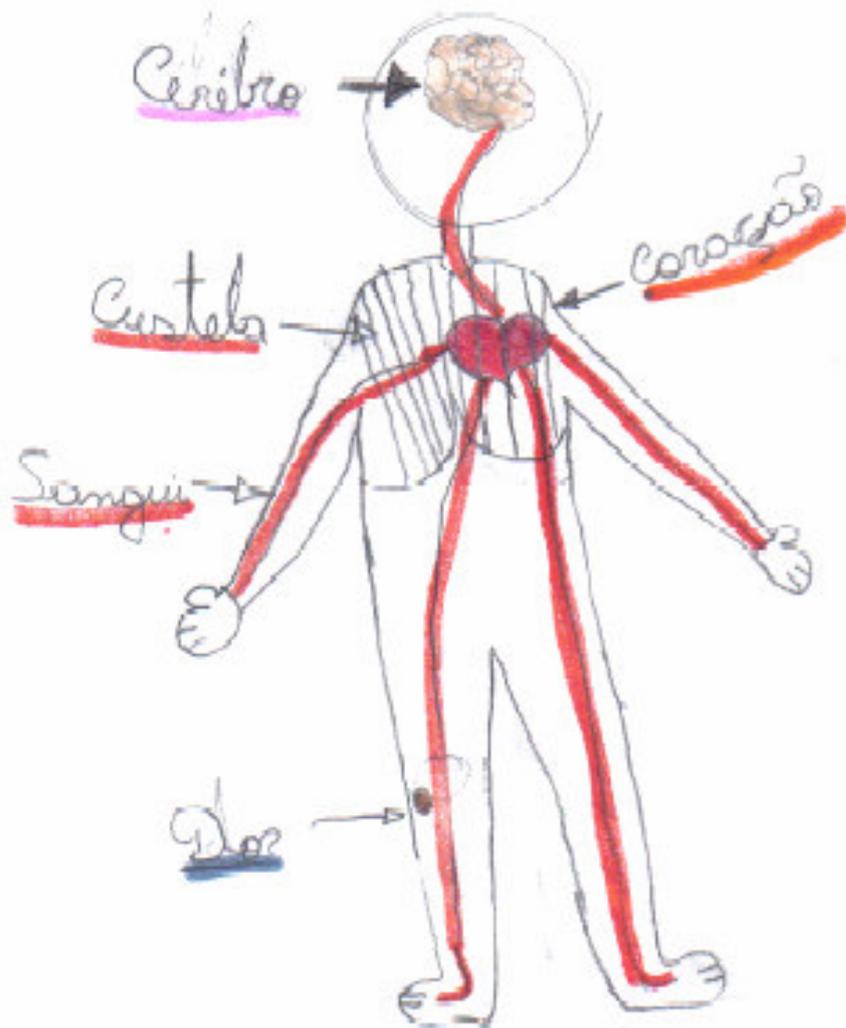
simplesmente poder ter a chance de ver novos navegadores, marinheiros, capitães, em suas próprias caravelas, fazendo perguntas que lhes serão próprias. Quero ver-lhes navegando pelas próprias direções, acertando e errando, voltando ao ponto de partida e adentrando cada vez mais o mar infinito de suas buscas.

ANEXO I

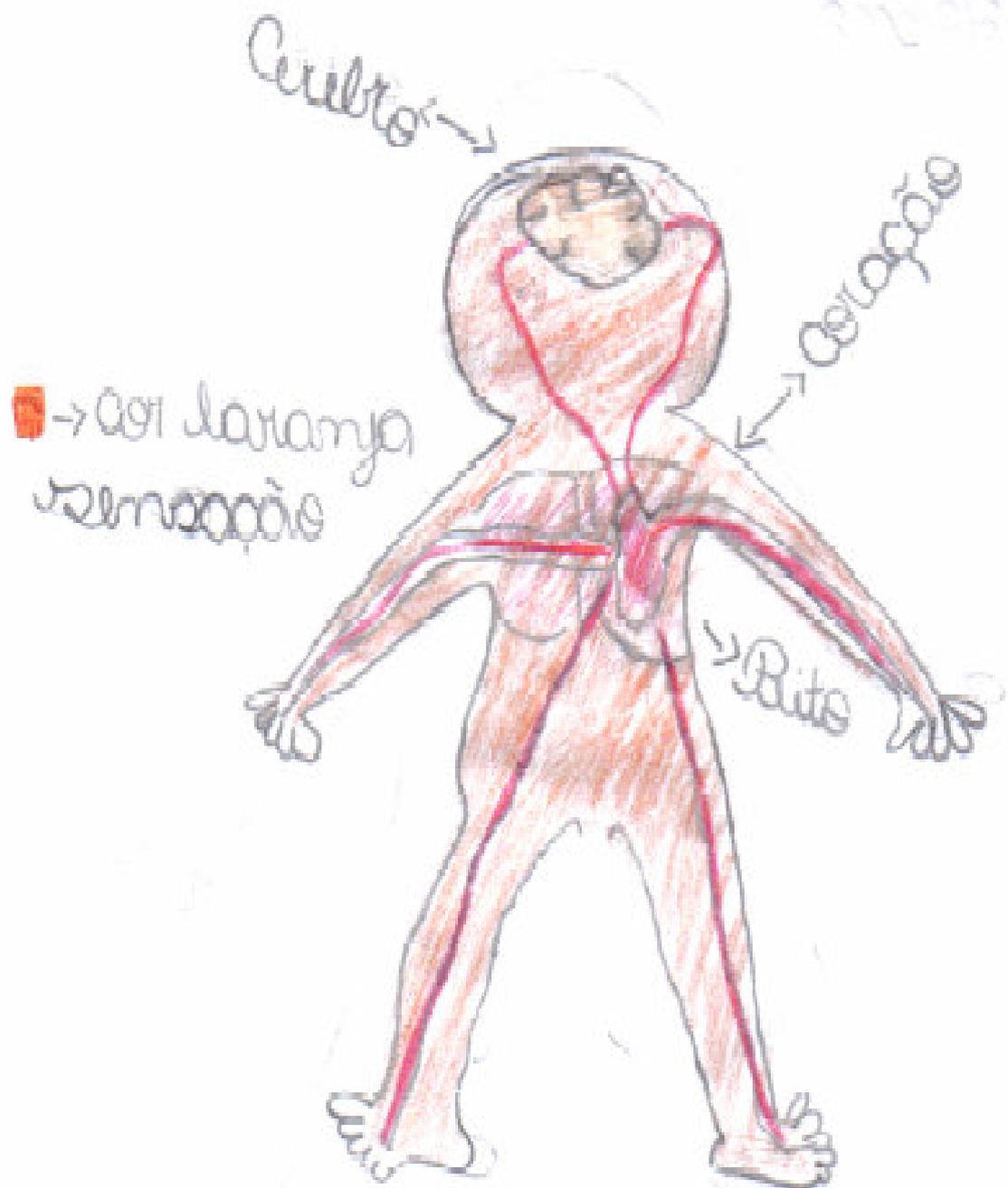
Alguns desenhos corporais feito pelos alunos a partir da indicação:

“Onde está a sensação?”

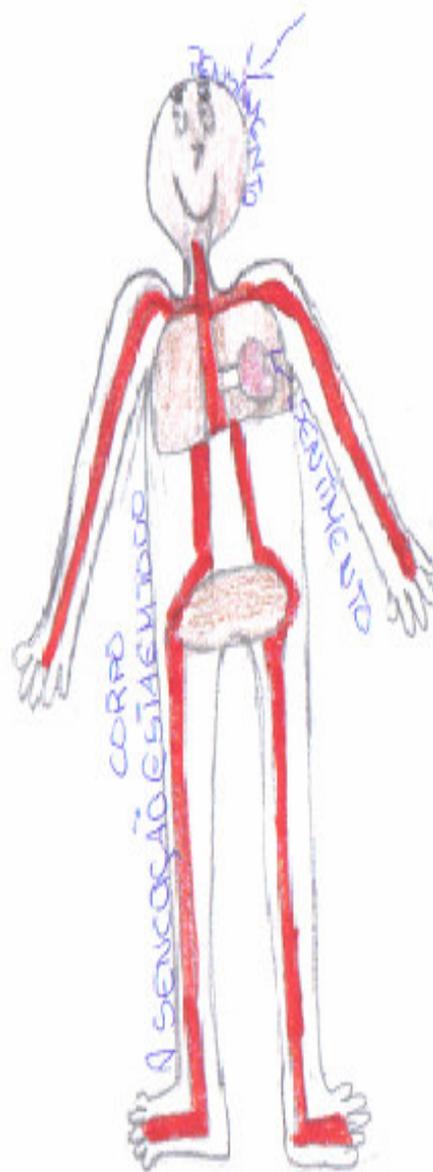
Onde está a sensação

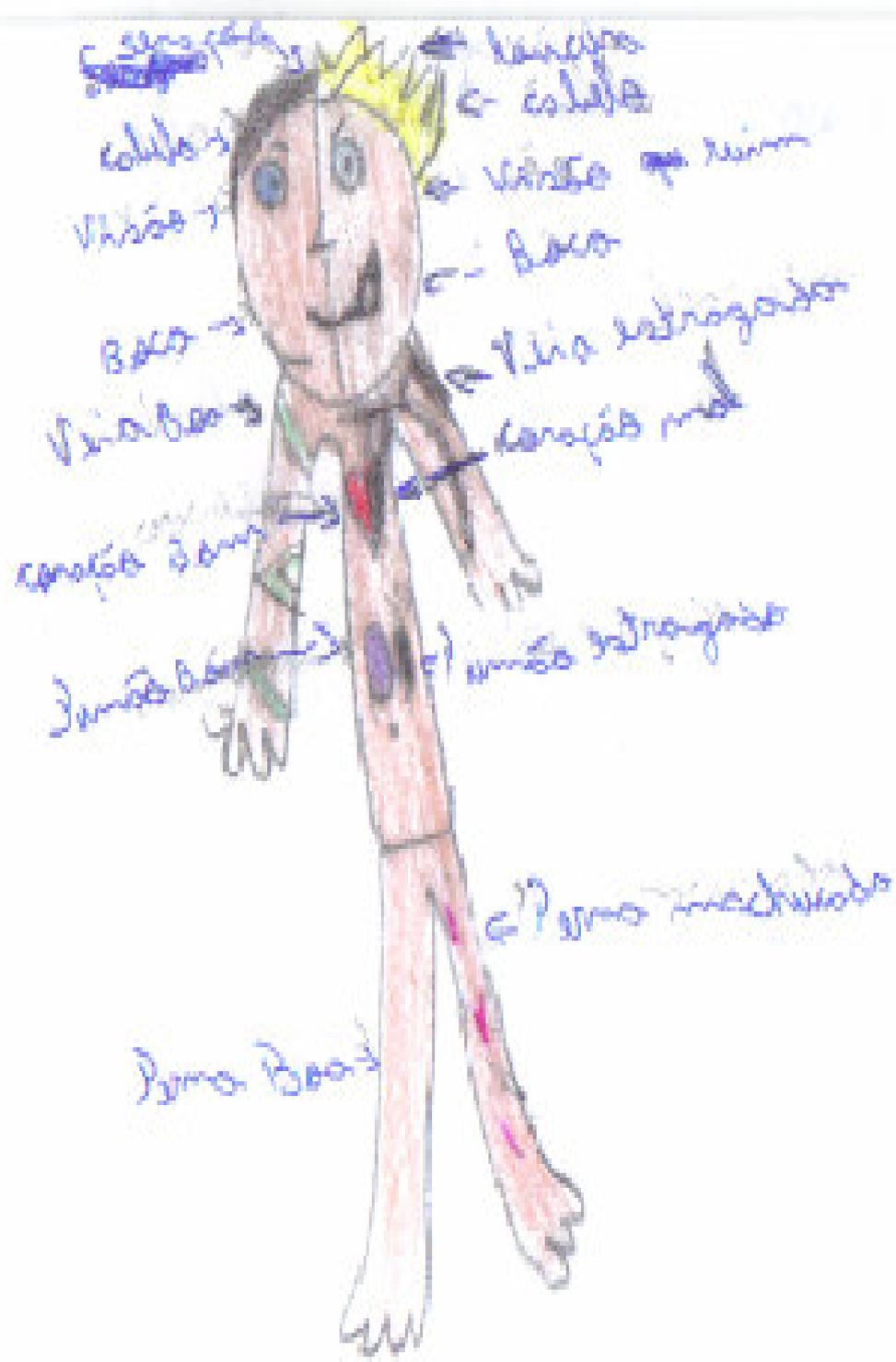


Onde está a sensação?

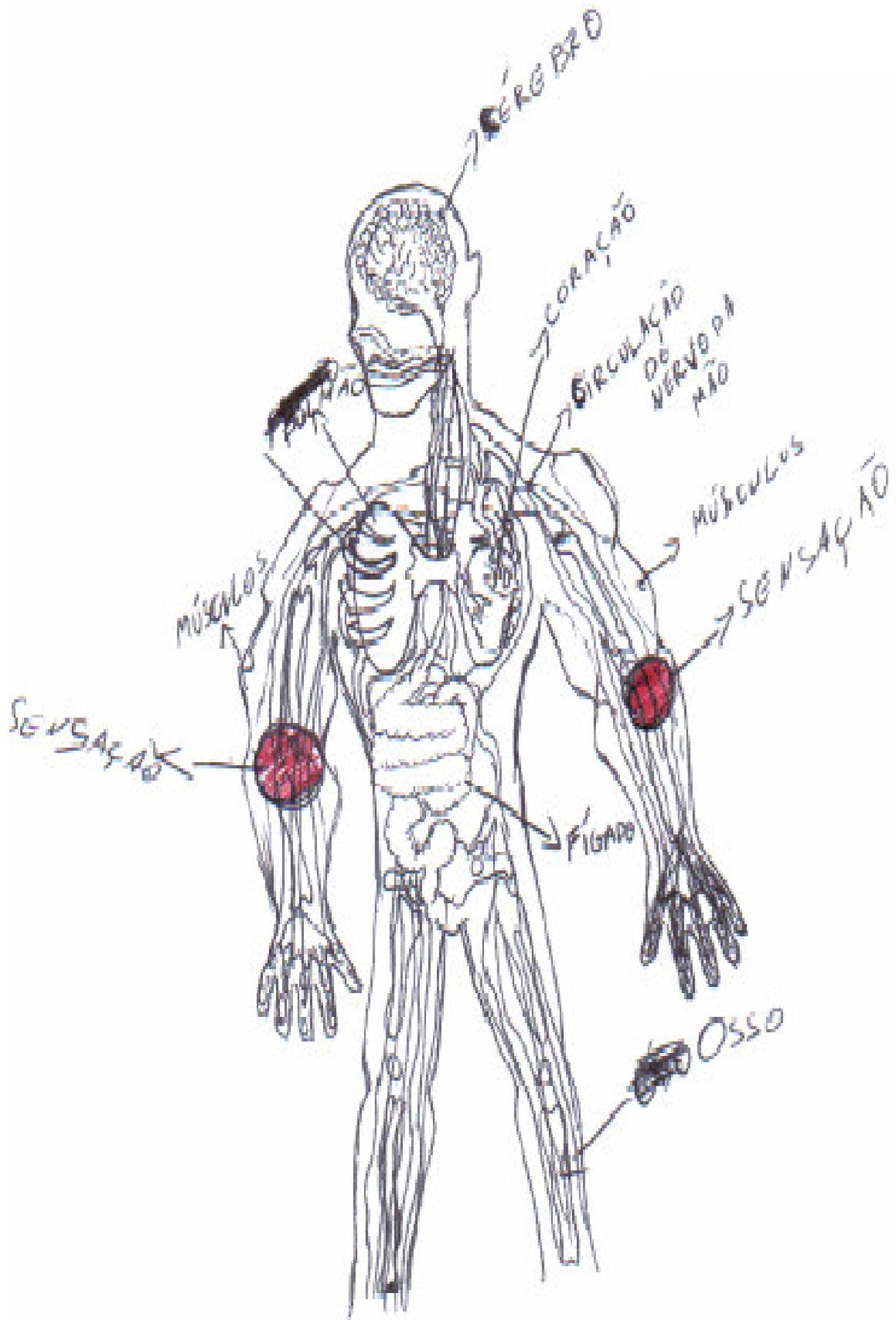


Como está a circulação





Onde há o coração?



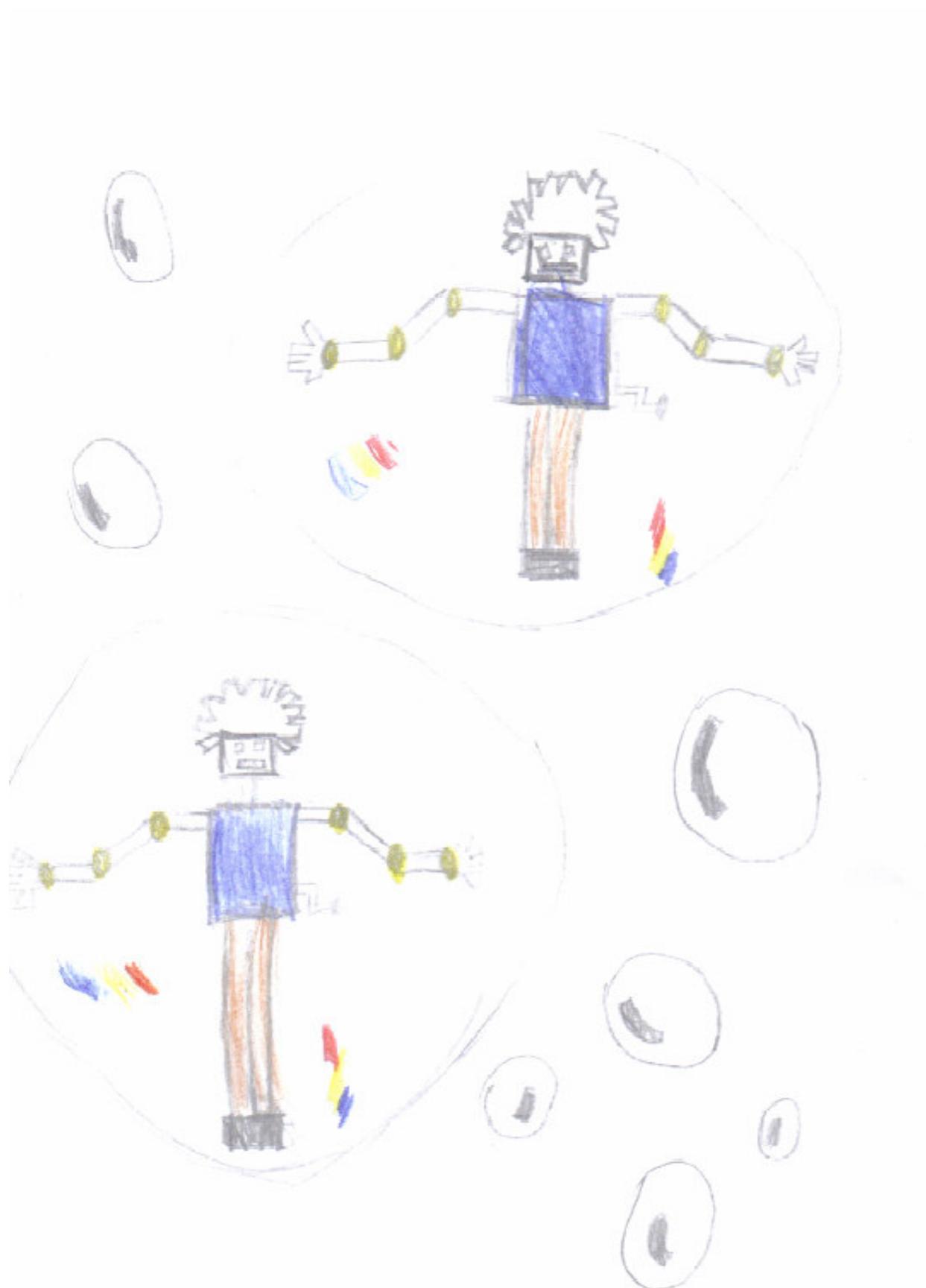
A sensação está no corpo todo



ANEXO II

Alguns desenhos corporais feito pelos alunos a partir da indicação:
“Após terem experimentado movimentos a partir das indicações de imagens, façam um desenho a partir do que ficou registrado (se algo ficou registrado)”







Referências bibliográficas

BIGNETTI, Fernanda. **A Caravela: um processo em que embarco**. Trabalho de Conclusão de Curso, Montenegro: UERGS/FUNDARTE, 2006.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. 1ª Ed. Porto Alegre; Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança**. Tradução: Márcia Strazzacappa. Revista Pró-posições. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

FORTIN, Sylvie. **Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula da técnica de dança**. Tradução: Mônica Martins. Vol. 9 Nº 2, 1998)

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Ed. Cortez, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/MargaretZulian/palm4.htm> > Acesso em: 23 mai. 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. Coleção Docência em Formação. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

LOUPPE, Laurence. **Corpos Híbridos** in Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

MACIEL, Sonia Maria. **Corpo invisível: uma nova leitura na filosofia de Merleau-Ponty**. Porto Alegre: Edipucrs, 164p. Coleção Filosofia; 63. 1997.

MAGALHÃES, Luciane M. **A formação do professor reflexivo: contribuições para o ensino da leitura na escola**. Língua escrita. Belo Horizonte, n.1, 2007. Disp. em: <http://fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/rede/projetos/didatica_da_lingua_escrita/arquivo_s/lingua_escrita_numero_um/07_A%20formacao%20do%20professor%20reflexivo.pdf > Acesso em: 22 mai 2008.

MARTINS, Cleide Fernandes. **Improvisação em dança: sistemas e evolução**. 2003. Disp. em <<http://idanca.net/2003/01/01/improvisacao-em-danca-sistemas-e-evolucao/> > Acesso em: 03 ago 2008.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. Revista Motriz. Vol 3 Numero 1. Junho 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**. Textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

NANNY, Dionísia. **Dança Educação – princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro. 4ª ed. Sprint, 2002.

NOVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. São Paulo. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artmed Editora. 1999

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004

SOTER, Silvia. **A Educação Somática e o ensino da dança**. IN: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. (org). Lições de Dança I. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora. (S.D) p. 141 – 148. 2001

<http://www.nepp.unicamp.br/innovemos/inovacao/registradas/registradas3.pdf>