

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA**

**DANÇA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO *CO(RPO)LETIVO***  
**Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**

Porto Alegre

2012

**JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA**

**DANÇA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO *CO(RPO)LETIVO***  
**Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alexandre Netto

Vice-reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Opperman

INSTITUTO DE ARTES

Diretor: Prof. Dr. Alfredo Nicolaiewsky

DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Chefe: Prof. Me. Francisco de Assis de Almeida Júnior

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Coordenador: Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil

Coordenadora Substituta: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Isaacsson de Souza e Silva

C823d Corrêa, Josiane Gisela Franken

DANÇA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO *CO(RPO)LETIVO*:  
Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?). /  
Josiane Gisela Franken Corrêa ; Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Bertoni  
dos Santos. – 2012.

139 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto  
Alegre, 2012.

1. Dança. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Educação Básica. 4. Perfil  
Docente. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. II. Título.

Departamento de Artes Dramáticas

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Rua General Vitorino, 255

Centro Histórico – Porto Alegre, RS

CEP 90020-171

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Telefone: (51) 3308-4380

Email: ppgac@ufrgs.br

A Comissão Examinadora abaixo assinada avaliou a Dissertação de Mestrado apresentada, no dia 20 de dezembro de 2012, ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**DANÇA NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CO(RPO)LETIVO**  
**Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**

Elaborada por  
**Josiane Gisela Franken Corrêa**

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, com Área de Concentração em Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

**Orientadora:**  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos

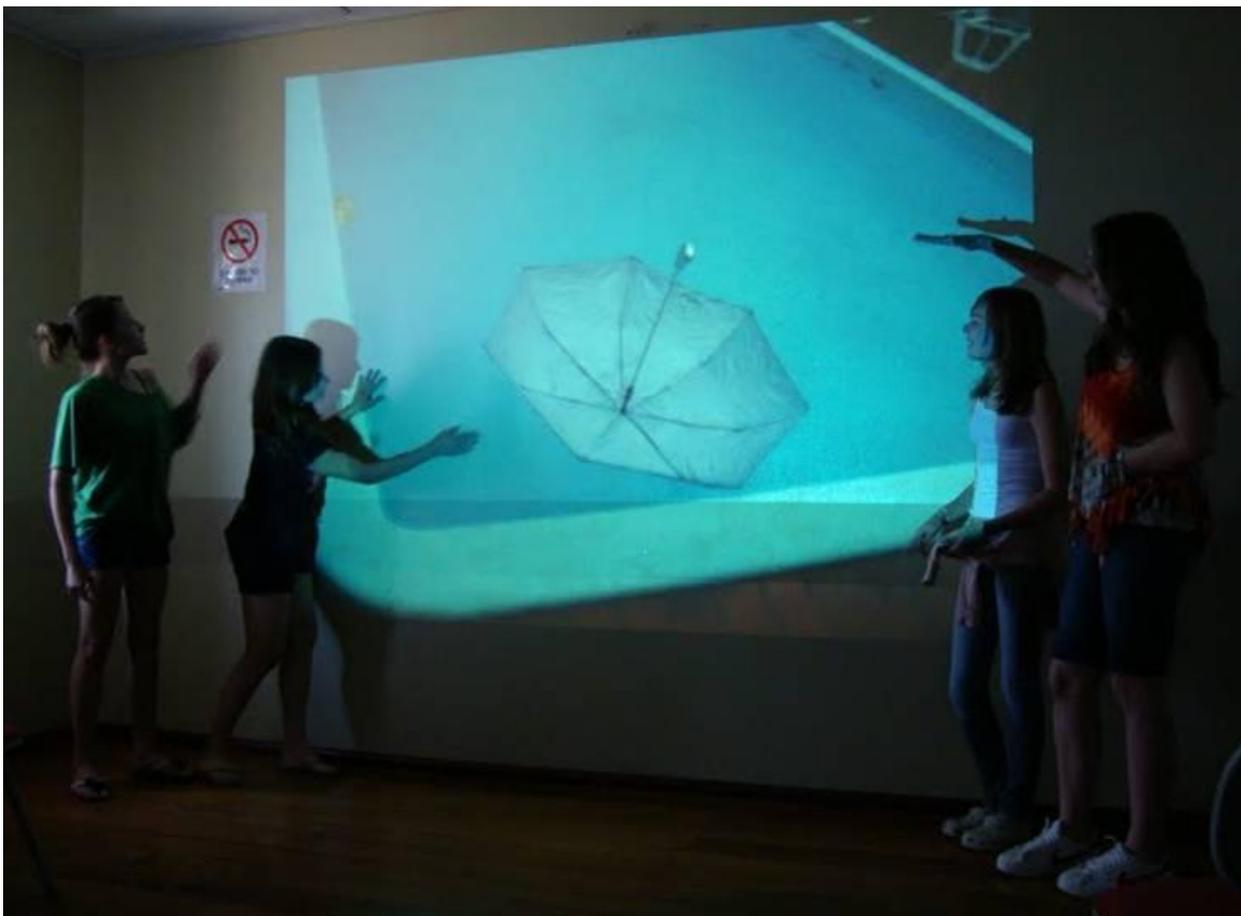
**Comissão Examinadora:**  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Salete Traversini

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Nogueira Haas

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Fagundes Dantas

Porto Alegre  
2012



*É preciso ousar para dizer cientificamente que  
estudamos,  
aprendemos,  
ensinamos,  
conhecemos nosso corpo inteiro.*

*Com sentimentos,  
com as emoções,  
com os medos,  
com a paixão e também com a razão crítica.*

*Jamais com estas apenas.*

*É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.*

*Paulo Freire*

## **Agradecimento**

Aos que de alguma forma contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

Em especial, aos alunos e ex-alunos que instigam as reflexões sobre o meu fazer docente.

À minha orientadora, Vera, pela dedicação empenhada ao longo de todo o curso de Mestrado.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

À querida Iaiá, pela amizade e pelas experiências compartilhadas.

À Escola Dinah Néri Pereira e seus agentes, que me acolheram com tanto amor e carinho.

Às professoras que compuseram a Banca Examinadora, pela generosidade na apreciação e pela atenção dispensada à melhora do texto.

À minha família, por acreditar e vibrar junto comigo, a cada passo dado.

E aos amigos que acompanharam e continuaram comigo no processo transformador que essa experiência envolveu.

## RESUMO

O estudo discute o processo de ensino e aprendizagem em Dança na Educação Básica. Tendo por objetivo principal investigar como ocorre o processo de construção dos corpos dançantes na escola de ensino formal, a pesquisa desenvolve-se numa abordagem qualitativa, empírica e reflexiva, que se propõe a problematizar as relações entre os saberes teóricos e práticos que envolvem a disciplina de Dança no meio escolar, considerando seus referenciais, objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos. O estudo “deságua” na configuração do termo “co(rpo)letivo”, idealizado pela autora, que caracteriza um corpo dançante na escola. A parte empírica da pesquisa ocorre no Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre – RS, onde alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental participam de aulas de Dança ministradas no 2º semestre de 2011. Considerando essa experiência prática, são analisados materiais (vídeos, fotos, relatórios de observação), na perspectiva de autores como: Freire (1996), Tardif e Levasseur (2011), Imbernón (2011), Becker (2008), Gil (2004), Marques (2010), Strazzacappa (2006), Tiriba (2008), dentre outros. Ao tratar de temas inerentes à inserção da Dança na escola, a pesquisa compreende fatores como: perfil docente, possibilidades e dificuldades da ação pedagógica, conteúdos e processos históricos de Dança, Educação e Sociedade. A partir destas questões e reflexões propõe-se um entrelaçamento de saberes na tentativa de ampliar as possibilidades de trabalho em Dança na Educação Básica, problematizar mitos a respeito do ensino da Dança e pesquisar o universo que engloba a sua prática. Os resultados obtidos no estudo levam a considerar que a construção de corpos dançantes na escola, vincula-se ao comprometimento por parte da instituição educacional com um ensino de Dança de qualidade; ao oferecimento de condições para que o aluno crie e acredite no seu próprio potencial; e do desenvolvimento de propostas contínuas e atualizadas em relação às tendências artísticas da Dança. Nessa perspectiva, as especificidades que demarcam o corpo na escola, indo ao encontro da noção de “co(rpo)letivo”, são, de modo geral, o envolvimento num processo de construção de saberes em Dança numa escola de Educação Básica promotora de vivências coletivas de aprendizado, em sintonia com o processo de criação e recriação da autonomia do corpo, e de experimentação da Dança de modo investigativo, crítico e criativo.

**Palavras-chave:** Dança. Ensino e Aprendizagem. Educação Básica. Perfil Docente.

## ABSTRACT

The study discusses the process of teaching and learning of Dance in Elementary Education. Since the main objective is to investigate how the construction process of dancing occurs in formal school education, the research develops a qualitative, empirical and reflexive approach which intends to debate the relationship among the theoretical and practical knowledge which involve the discipline of dancing at school considering its benchmarks, objectives, contents and teaching procedures. The study leads to the configuration of the term "co(rpo)letivo", idealized by the author, that represents a dancing body at school. The empirical part of the research occurs at the Instituto de Educação General Flores da Cunha, State School of Porto Alegre - RS, where students of the 1<sup>o</sup> year class of the elementary school attends classes in Dance which was held in the 2<sup>o</sup> semester of 2011. Considering this practical experience, materials are analyzed (videos, photos, class reports) from the perspective of authors such as Freire (1996), Tardif and Levasseur (2011), Imbernon (2011), Becker (2008), Gil (2004) Marques (2010), Strazzacappa (2006), Tiriba (2008), among others. By addressing issues concerning the insertion of Dance at school, the research includes factors such as: teaching profile, possibilities and difficulties of pedagogical action, content and historical processes of Dance, Education and Society. From these questions and reflections, the research proposes an interweaving of knowledge in order to expand Dance possibilities in Elementary Education, discuss myths related to teaching Dance and understand the universe that encompasses its practice. The results obtained in this study lead to the conclusion that the construction of dancing bodies in school are linked to the commitment by the educational institution with a qualified teaching of dance; offering the conditions for the student to create and believe in their own potential, and the development of continuous and updated proposals related to the artistic trends of Dance. From this perspective, the specifics that outline the body at the school, meeting the concept of "co(rpo)letivo" are, in general, the involvement in a process of knowledge construction in a dance at a Basic Education that promotes collective learning in line with the process of creation and recreation of body's autonomy, and also the experimentation in Dance, in an investigative, critical and creative way.

**Keywords:** Dance. Teaching and Learning. Basic Education. Teaching Profile.

## LISTA DE IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Imagem 1</b> – Logotipo do Grupo de Dança Condição– criação de Gianni Franken.....   | 28  |
| <b>Imagem 2</b> – Grupo de Dança Condição Coreografia “Hipnose <sup>3</sup> ”. Composição coreográfica coletiva. Estréia: 2009..... | 29  |
| <b>Imagem 3</b> – Menino investigando seus movimentos na aula de Dança – 26.08.2011.....  | 93  |
| <b>Imagem 4</b> – Trabalho em duplas – 30.09.2011.....  | 96  |
| <b>Imagem 5</b> – Grupo apresentando sua criação – 30.09.2011.....  | 100 |
| <b>Imagem 6</b> – Recorte do Plano de aula de 02.09.2011.....   | 109 |
| <b>Imagem 7</b> – Recorte do Plano de aula de 07.10.2011.....   | 112 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>TENHO QUE TE CONTAR .....</b>                                | <b>10</b>  |
| <b>1. QUE QUANDO CAÍ NA ÁGUA.....</b>                           | <b>16</b>  |
| 1.1 Dos afetos que afetam.....                                  | 17         |
| 1.2 Afluentes, influências e confluências .....                 | 21         |
| 1.3 O coletivo, cardume .....                                   | 23         |
| <b>2. AS BOLHAS DE AR SE ESPALHARAM .....</b>                   | <b>31</b>  |
| 2.1 A escola que habitamos e a escola que queremos habitar..... | 32         |
| 2.2 Entre discursos e práticas.....                             | 43         |
| 2.3 Parâmetros e Referenciais Curriculares .....                | 52         |
| 2.4 Dança na contemporaneidade .....                            | 56         |
| 2.5 Ensino contemporâneo da Dança.....                          | 67         |
| 2.6 Velhos trajetos, novas trajetórias .....                    | 70         |
| <b>3. PARA DILUIR AS VONTADES .....</b>                         | <b>79</b>  |
| 3.1 O campo empírico .....                                      | 82         |
| 3.2 Uma espécie de pescaria .....                               | 87         |
| <b>4. DOS GOTEJOS DE CORPOS QUE DANÇAM NA ESCOLA .....</b>      | <b>89</b>  |
| 4.1 Interferências no chamado “co(rpo)letivo” .....             | 89         |
| 4.2 Para uma proposta de Dança na escola.....                   | 99         |
| 4.3 A Dança no espaço formal: “o que” e “como” .....            | 107        |
| <b>DESEMBOCA: O QUE FALTOU CONTAR? .....</b>                    | <b>118</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>123</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>131</b> |

## TENHO QUE TE CONTAR

O presente estudo, intitulado “Dança na Escola e a Construção do *Co(rpo)letivo*: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)”, aborda a produção de conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem da Dança na escola contemporânea brasileira. Utilizo o termo “respingos” no título, por acreditar que uma experiência que se busca expressar na forma de um texto, como esta Dissertação, esteja fadada a apenas respingar, em palavras, o que a vivência, na carne, proporciona.

Escolhi este tema não somente por ter cursado Licenciatura em Dança, mas também pelo meu interesse na observação contínua de perfis docentes nos mais diferentes ambientes educacionais. Essa observação começou a ter um caráter de reflexão crítica numa etapa inicial das minhas pesquisas acadêmicas, na descoberta do papel do professor enquanto mediador e propulsor da construção de conhecimento. Desde então, venho me debruçando sobre as observações e leituras acerca do assunto, que instigam a investigação sobre pontos de interesse decorrentes do ensino e da prática pedagógica.

Outro fator resultante da experiência pessoal diz respeito às minhas práticas na Área, que incluem as atividades de aluna, bailarina, coreógrafa e principalmente de professora de Dança. Desde 2000, venho ministrando aulas de Dança e, por ter trabalhado em diferentes espaços dedicados ao ensino de Arte, tenho a oportunidade de refletir sobre a experiência empírica. Nesse sentido, a minha intenção ao pesquisar a inserção da Dança no currículo escolar, surge de uma vivência real com a ação docente, que me instiga a acreditar nas possibilidades do ensino da Dança na escola e me motiva a analisar ações em Dança pertinentes ao contexto em que me encontro.

Neste trabalho, estabeleço um paralelo entre os processos de aprendizagem e a água, com sua fluidez característica. Acredito que, como o rio ao correr no seu leito, o aprendiz encontra, ao longo de sua trajetória, muitos afluentes que irão desaguar no rio principal e neste já não é possível enxergar as águas correntes dos seus rios constituintes, mas sim, um “novo” rio.

A consistência do conhecimento, grosso modo, é estabelecida pelos preenchimentos que ocorrem no processo de aprendizagem. Além disso, reporto-me

a uma experiência de vida de suma importância para minha reflexão enquanto professora, tal seja a descoberta de um “mundo líquido”, através da prática da natação.

Neste momento, em que elaboro o texto da minha Dissertação de Mestrado, busco compartilhar essas experiências e descobertas para que outros profissionais da Dança possam também se encorajar a adentrar no universo do ensino e da escola de Educação Básica, ocupando os espaços que são seus de direito.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, com alteração em 2010, determina que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PORTAL DA CASA CIVIL, 2010, p. 1). E ainda, estabelece a compreensão das quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sobre as transformações que essa lei implica, Strazzacappa (2004, p. 179) considera:

Com a nova LDB 9394/96, promulgada em dezembro de 1996, altera-se o enfoque do conhecimento artístico no âmbito escolar. A arte volta a fazer parte do currículo de forma expressiva, sofrendo alterações de nomenclatura: de Educação Artística passa a ser chamada Ensino de Arte. Além dessa mudança, o texto esclarece que as quatro linguagens artísticas devem ser contempladas, a saber: artes visuais, música, teatro e dança. Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por equipes de profissionais especialistas de cada linguagem artística abordada.

Com o surgimento de novos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, o número de professores com titulação e capacitação na área vem crescendo, o que sugere a entrada destes nos espaços escolares, de modo a possibilitar o cumprimento da ocupação citada na legislação.

Entretanto, as escolas em geral ainda não têm a preocupação de inserir a Dança no seu currículo. Por vezes, seus dirigentes parecem não ter consciência de que podem optar pelo ensino da Dança ou do Teatro na disciplina de Artes e outras vezes, as instituições, mesmo cientes da legislação, parecem não encontrar profissionais com formação específica para assumir tais disciplinas.

Considerando os aspectos mencionados, defino o tema central da minha pesquisa, tal seja: o ensino e a aprendizagem da Dança na escola de Educação Básica, que, por sua vez, cruza com outras temáticas a serem refletidas, dentre elas a da inserção do professor de Dança no ensino formal, a da Dança na contemporaneidade e a do corpo que dança na escola.

Parto da perspectiva de que todos os seres humanos de alguma forma educam, porém, considero que é ao professor, por escolher ser um profissional da Educação, que cabe a responsabilidade pela intencionalidade de educar e por isso, busco construir entendimentos sobre as práticas de Dança nos espaços de ensino formal e identificar meios de ação para o trabalho com a disciplina de Dança na escola.

Para o desenvolvimento do meu estudo, intento um esforço colaborativo entre Áreas, já que a produção de conhecimento não se dá de maneira isolada. Tenho como apoio, dentre alguns estudos, os escritos de: Laban (1978), Marques (2010), Strazzacappa (2004, 2009, 2010, 2011), Rengel (2008), Falkembach (2012) e Tomazzoni (2010), no campo da pedagogia da Dança; e as teorias de Fernandes (2006), Dantas (2004, 2009), Silva (2005) e Zancan (2009), que trazem nas suas pesquisas aspectos relacionados à criação em Dança e à história da Dança.

No campo mais amplo das Artes Cênicas, escolhi autores como: Spolin (2008), Desgranges (2005), Santos (2002) e Soares (2006), teóricos da Pedagogia do Teatro que contribuem para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem das Artes.

O estudo das obras de Harvey (2008), Hassan (1985, 1991) e Bauman (2007), historiadores e pesquisadores do campo da Sociologia, possibilitam a reflexão do ensino da Dança em relação aos diferentes contextos e sob influência da sociedade contemporânea, levando-me a situar e delimitar a minha pesquisa num tempo e local de acontecimento específico.

Para estabelecer diálogo com esses autores, tenho por base o pensamento dos educadores Freire (1996), Tardif e Levasseur (2011), Imbernón (2009, 2011) e Becker (1992, 2008), que acredito tornarem possível a articulação entre os diferentes campos de conhecimento, para a criação de uma rede teórica que deságue no território da escola.

Ainda, para análise das referências de iniciativa legislativa que dizem respeito ao ensino da Dança no Brasil, tenho como suporte documentos como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Dança<sup>1</sup> e o Referencial

---

<sup>1</sup> Publicações de 1997 referente ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, de 1998 referente ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e de 2000, referente ao Ensino Médio.

Curricular Lições do Rio Grande: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física<sup>2</sup>.

Considerando que o objetivo principal da pesquisa é investigar como ocorre o processo de construção dos corpos dançantes no ensino formal, invisto no aprofundamento do termo “co(rpo)letivo”, que sugere a compreensão e a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da Dança na Educação Básica. Ao pensar a disciplina de Dança na escola de forma ampla, com seus referenciais, seus objetivos, seus conteúdos e seus procedimentos didáticos, a pesquisa ocorre nos âmbitos empírico e reflexivo e propõe a discussão das relações entre saberes docentes, discentes, teóricos e práticos.

Para tanto, são trazidas à tona, as relações entre diferentes ambientes de ensino da Dança, minhas experiências como pesquisadora e discussões sobre noções e conceitos da Dança. Através do termo “co(rpo)letivo”, busco designar o corpo que dança na escola, na tentativa de efetivar um diálogo entre a Dança na instituição escolar e a Dança em outros espaços, tecendo vivências baseadas na experiência coletiva. Além disso, a configuração do chamado “co(rpo)letivo” é entendida como a construção de um saber apoiado na relação entre aluno, professor e contexto.

A parte mais restrita da pesquisa empírica ocorreu no primeiro e segundo semestres letivos de 2011, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, uma tradicional escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre (RS), junto a duas turmas de Ensino Fundamental, com as quais trabalhei em momentos distintos.

A turma com a qual trabalhei num primeiro momento compreendeu alunos de 5ª a 8ª séries, que participaram de uma oficina de Dança em turno inverso ao das aulas regulares, no decorrer do primeiro semestre de 2011, com encontros semanais e aulas com duração de uma hora e trinta minutos. A outra turma, com a qual realizei a segunda etapa do trabalho empírico, compreendeu alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, que participaram de aulas de Dança no horário das atividades regulares do segundo semestre de 2011, com encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Por sugestão da escola, e em função do espaço da sala, esta turma foi organizada em dois grupos.

---

<sup>2</sup> Referencial curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, Volume II, 2009.

Na instituição escolar investigada não havia, até então, aulas de Dança, e, por isso, o trabalho com Dança caracterizou-se como uma proposta inicial nesse ambiente, o que se constituiu como um fator relevante para a compreensão do problema da pesquisa.

Nas duas turmas trabalhadas foram coletados materiais diversos, tais como planos de ensino, vídeos, fotos, relatórios de aulas e outros, que constituem a base empírica para análise da pesquisa. As experiências desenvolvidas no ambiente escolhido tiveram por finalidade a análise de situações pedagógicas, partindo da hipótese de que o corpo inserido no ambiente escolar também pode configurar um corpo dançante.

Ao tratar de temas inerentes à inserção da Dança na escola, a pesquisa compreende, seja direta ou indiretamente, fatores como: perfil docente, possibilidades, dificuldades, conteúdos e processos históricos de Dança, corpo na escola, Educação, Sociedade e a relação entre professor e aluno na construção de conhecimento, dentre outros.

Para refletir sobre o tema, lanço algumas questões: como acontece a construção do corpo dançante na escola de Educação Básica? Quais são as especificidades que configuram o chamado “co(rpo)letivo”? Na disciplina de Dança no meio escolar, que abordagens metodológicas e procedimentos pedagógicos favorecem o processo de ensino e aprendizagem?

A partir destas questões e reflexões, acredito ser possível criar um entrelaçamento de saberes na tentativa de ampliar as possibilidades de trabalho em Dança na Educação Básica, problematizar mitos a respeito do ensino da Dança e pesquisar o universo que engloba a sua prática.

Ao elaborar este estudo, organizei o texto em quatro capítulos, nomeados a seguir. No primeiro – “Que quando eu caí na água” – discorro sobre a minha trajetória de vida e sua influência nas pesquisas que venho realizando em nível acadêmico.

No segundo – “As bolhas de ar se espalharam” – trago algumas referências sobre perfis docentes e sobre as possibilidades e dificuldades de inserção da disciplina de Dança na instituição escolar, mescladas a reflexões acerca das minhas experiências docentes na área.

No terceiro capítulo – “Para diluir as vontades” – descrevo a metodologia escolhida para realização da pesquisa. E no quarto – “Dos gotejos de corpos que

dançam na escola” – realizo a análise pretendida, que me conduziu a reflexões sobre: o corpo e a coletividade na escola; as influências e fluências do corpo dançante na instituição escolar, de acordo com a minha experiência docente; e o diálogo entre as teorias das quais me cerco para compreender as situações da prática pedagógica. Com o capítulo intitulado “Desemboca: o que faltou contar?”, finalizo o texto tecendo as considerações finais.

## 1. QUE QUANDO CAÍ NA ÁGUA

Quando se cai na água pela primeira vez, na tentativa de aprender a nadar, não se pode imaginar o que está por vir. A água, apesar de aguçar os sentidos, com sua imagem, som e textura, sempre será misteriosa. Afinal, tem de se saber lidar com ela, e mais, conquistar habilidades para poder conviver em harmonia em um ambiente, por vezes, tão perigoso.

Assim como qualquer aprendizado, para aprender a nadar é necessário percorrer diversas etapas. Na primeira vez, submergir a cabeça embaixo d'água e conseguir borbulhar o líquido com o ar do pulmão parece suficiente. Depois, aos poucos, tenta-se colocar o corpo horizontalmente, a fim de boiar na superfície. Tudo o que se faz tem relação com a respiração. E assim, passo a passo, chega-se nas primeiras braçadas, no refinamento da técnica, no aumento da própria resistência corporal. Flutuabilidade.

Ao trazer a natação para ilustrar o ato de aprendizagem, não quero de modo algum compará-la com qualquer Arte, mas sim refletir sobre as nuances do processo de aprender. Penso que a relação com a água cria um mundo novo para o indivíduo que entra em contato com ela. Na descoberta de como interagir com este mundo é que se criam mecanismos para sobreviver ao inesperado. Não sei se “sobreviver” é a palavra correta, ou seria “viver”, ao conhecer o que era, até então, desconhecido. Viver o desconhecido. O mundo que se mostra misterioso está aberto para a curiosidade humana, torna-se encantador.

Kastrup (2002, p. 207), ao pesquisar o tema da aprendizagem, afirma que esta “(...) é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização”. A autora traz como exemplo a situação de uma viagem, quando o indivíduo tem de “conviver com uma certa errância” para modificar seus hábitos e aprender a agir em outro contexto. Assim, a aprendizagem desenvolve-se nas diferentes ocasiões da vida humana. O ato de aprender começaria então, no momento em que o homem estranha algo, problematiza e inventa uma forma de lidar com a experiência da novidade. São respingos de experiência que “metamorfoseiam” o ser no mundo. Afinal, “Aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2002, p. 213).

Nesta reflexão sobre a natação como exemplo do processo de aprender deixo de lado a teoria do esporte ou qualquer aprofundamento sobre as técnicas que o

homem inventou para nadar. Neste momento, isto não interessa. Refiro-me ao ato de nadar para me explicar, e ao mesmo tempo me entender, como professora, aluna, como cidadã que procura respostas para seus próprios questionamentos e que se propõe a dialogar com outros que a circundam.

Nadar, assim como dançar, exemplifica, para mim, a complexidade do ato de aprender. E também do ato de ensinar. Afinal, há como separar o ensinar do aprender e o aprender do ensinar? Então na água e em todas as superfícies secas, aquilo que transforma o homem é mais misturado que segmentado. Não se sabe quando começo a aprender e quando começo a ensinar. Tanto professor como aluno, ensinam e aprendem.

### **1.1 Dos afetos que afetam**

Muito embora eu tenha desenvolvido uma relação estreita com a natação no decorrer da minha infância, até a juventude, considero que foi há pouco tempo que entendi o quão importante para mim, foi aprender a ter autonomia na água. Depois de mais ou menos dez anos sem praticar natação, resolvi recomeçar. Para minha surpresa, a experiência suscitou milhares de questões que me levaram a pensar sobre minha vida e como tenho realizado as escolhas determinantes na carreira docente iniciada há alguns anos.

Quem me ensinou a nadar foi meu pai. Morávamos em Horizontina, minha cidade natal, localizada na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, onde vivi a infância e a juventude. Com seis meses de idade, nos braços da minha mãe, eu era levada a mergulhar na água transparente da piscina. Com três anos de idade, meu pai começou a ensinar-me as técnicas da natação. Para mim era uma brincadeira. De qualquer forma, eu, tão pequena, já era pertencente de um mundo que muitas crianças temiam.

A maior parte do dia, no verão, lá estava eu, dentro da água. Sempre achei que mergulhar fosse como voar: os pés não tocam no chão e se pode ver tudo de outro ângulo. É possível criar caminhos dentro d'água para percorrer, esconder-se dos amigos lá no "fundão" da piscina, delimitar espaços imaginários, invisíveis.

O mundo novo que eu tinha descoberto mostrava-se ilimitado. O meu pai-professor apresentava à turma uma mescla de atividades lúdicas para trabalhar as modalidades da natação. Ele compunha um perfil docente que se preocupava com a

continuidade do aprendizado, que trazia novidades, fazia intercâmbios, que parecia não se cansar de investir naquelas crianças e jovens.

Nos momentos da aula, percebia meu pai como professor e, mais tarde, como treinador, que tentava não agir de forma diferente em relação às filhas (eu e minha irmã) que participavam das aulas como os outros alunos. Na equipe de treino, ainda tínhamos a minha mãe como professora e treinadora. As atitudes e posturas pedagógicas de meus pais, professores de Educação Física, possibilitaram-me construir a noção de que ensinar e aprender são ações coletivas. Atualmente, essas relações assumem novos sentidos: agora reconheço aspectos da minha personalidade suscitados por essa experiência de aprender e ensinar da qual participo em família, desde cedo.

Quando adolescente, desempenhei a função de assistente do professor. Neste momento, interessava-me em prestar maior atenção na relação entre professor e aluno e na progressão do aprendizado. Percebi cedo que a maior vitória do aprendiz não era nadar rápido ou nadar todas as modalidades, mas sim ter domínio do seu corpo para poder atingir um alto grau de autonomia na água. A responsabilidade pela mediação entre professor e aluno, fez-me enxergar o que, enquanto aluna, eu não conseguia.

Freire (1996, p. 105) discorre que o essencial nas relações entre educador e educando "(...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia". E muitas vezes, este aspecto só é notável na visualização de outrem. Na observação de "um outro" que aprende e de "um outro" que ensina (e a mistura destas ações nos indivíduos), criam-se nexos importantes para a reflexão sobre os processos que são inerentes à construção em qualquer campo de conhecimento.

Além da observação de contextos e situações educacionais agindo na formação do perfil docente de um futuro professor, como foi o meu caso, há também outros aspectos que vão o caracterizando professor, como a afinidade por ideais e modelos docentes.

Imbernón (2011) acredita que o professor em formação carrega consigo uma espécie de currículo oculto. O currículo oculto é constituído basicamente por modelos docentes que o professor interiorizou enquanto aluno, ou seja, o modo de planejar a atividade docente, as estratégias e hábitos que percebemos nos nossos professores, estão implícitos no nosso modo de lecionar. Afinal, a presença do docente é "(...) de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa

ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (FREIRE, 1996, p. 73). Além de julgar de modo consciente o professor, é inevitável que o aluno, inconscientemente, leve consigo um “pedacinho” daquilo que admira ou daquilo que rejeita dos seus educadores.

Dos professores que fazem parte da trajetória de vida de um futuro professor, muitos estarão na sua sala de aula, mesmo que seja para fazer pensar sobre os modelos a não seguir. Freire (1996, p. 100) também frisa, sobre este aspecto, que é interessante observar “(...) que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”.

Nesse sentido, penso que é relevante dar atenção à formação docente. É necessário refletir sobre nossas escolhas enquanto educadores e enquanto artistas. Muitas vezes, os bailarinos ou apreciadores da arte de dançar que decidem se tornar professores de Dança acabam por reproduzir uma maneira de ensinar vista na prática dos seus antecessores. Esta ação contínua é praticamente como uma linhagem: usam-se os mesmos métodos pedagógicos ou métodos similares, o que vai formando uma trajetória na qual é possível identificar características da sua descendência.

Esta herança<sup>3</sup> que os professores, e em especial os professores de Dança, carregam, geração após geração, pode transformar-se num problema, tanto para alunos como para o próprio docente, caso este não investir nas reflexões acerca da sua prática. Ao refletir sobre minha trajetória, minhas escolhas, erros e acertos, descobri que por ter convivido por tantos anos nas aulas de natação e no dia a dia com o meu pai, pareço-me em alguns aspectos com ele. A semelhança que encontro não diz respeito somente às atitudes do cotidiano, mas principalmente, nas atitudes profissionais. Por tal razão, busco relatar aqui, de algum modo, fragmentos de uma história que influencia o meu fazer docente até hoje, na tentativa de uma análise de forma distanciada.

Pois, segundo Brandão (2006, p. 24) “(...) a ciência nunca é neutra e nem objetiva (...)”, porém, a história que me traz até o ponto em que estou hoje me parece tão próxima, de certa forma autobiográfica, que necessito um exercício

---

<sup>3</sup> A “herança” que todo profissional carrega oriunda do convívio com seus professores é inevitável e pode ser benéfica se atualizada e contextualizada. A reflexão proposta aqui diz respeito ao “fazer pelo fazer” sem questionar.

reflexivo corrente de um vai e vem entre o distanciamento e a aproximação do meio em que estou inserida e do tema que estudo. Brandão (2006, p. 24) também afirma que

(...) a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário.

Ao crer na pesquisa científica sob esta perspectiva, minha expectativa é que a compreensão da minha própria história propicie-me entender alguns pontos de vista sobre determinadas situações enquanto professora e estabelecer um diálogo crítico comigo mesma, a fim de exercer a cidadania e de modificar e qualificar o meu trabalho. Freire (1996, p. 43-44) afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Eu acredito que, além disso, ao nos conscientizarmos das nossas referências, que dão base às nossas ações, passamos a enxergar determinados aspectos que podem ser modificados, pois podemos estar reproduzindo condutas negativas<sup>4</sup> e realizadas por várias gerações, sem mesmo entender o motivo.

Hoje compreendo, que a experiência com a água faz-me “mergulhar” em todas as minhas práticas, para inventar nos mundos novos em que me insiro e descobrir como viver no desconhecido. Mesmo que por vezes minha visão torna-se embaçada, vou tateando e lembrando que num primeiro momento, a prática exige expirar o ar embaixo d’água para que ela não entre no nariz, para, depois, poder ir até o “fundão” da piscina. Trata-se da construção de um saber que tem por base o professor e o aluno, mas essencialmente a relação que eles estabelecem entre si no contexto que os circunda. É um crescimento conjunto, descobrindo novos ângulos para ver o mundo.

Nos próximos dois tópicos dialogo sobre outros pontos de encontro que a aprendizagem da natação faz-me pensar a respeito da aprendizagem como um todo. Nesse sentido, lanço alguns questionamentos sobre as incertezas que o professor enfrenta, enquanto indivíduo responsável pela promoção de experiências

---

<sup>4</sup> Um exemplo nas práticas corporais que pode ser verificado facilmente no senso comum e reproduzido por muitos professores é a ideia de que “(...) dor significa que o trabalho prático está dando resultado”, etc. Ver mais em Valle (2010).

educativas e como resolvi, no meu contexto, situações que me exigiram novos posicionamentos em relação ao ensino da Dança.

## **1.2 Afluentes, influências e confluências**

Há também outro aspecto no ensino da natação que me suscita reflexões sobre o ensino da Dança. Na água, a segurança do aluno nivela a progressão do aprendizado e o medo é um termômetro essencial para o professor diagnosticar os avanços do aluno no refinamento da autonomia. O ideal é que o medo seja respeitado, a frustração, evitada e, se ela for inevitável, superada. A aprendizagem vai além do conhecimento das regras de uma técnica, como considera Kastrup (2002, p. 214): “Não se trata apenas de aprender a fazer algo, mas de fazê-lo bem, com destreza, mestria e perícia”. O aprendiz habita um território específico para aprender, o que acarreta tempo, repetição, coletividade e parceria com quem lhe ensina.

Se, na água, o professor equivocar-se, avançando demasiadamente o processo de aprendizagem, poderá inibir a vontade do aluno de aprender a nadar e até mesmo colocar em risco a sua integridade física. Algumas situações na água são extremamente delicadas para com a segurança do indivíduo e o aprender a fazer com destreza envolve cuidados de todas as partes envolvidas.

Na Dança, acontece um processo similar. Muitos adultos carregam consigo más lembranças relativas a experiências com Dança. A vontade de que o aluno aprenda a técnica pode levar o professor a propor atividades que ultrapassam os limites do aluno naquele momento, deixando-o constrangido e suscetível a uma desistência nas novas tentativas de aprender. De acordo com Kastrup (2002, p. 220):

A relação ensino-aprendizagem depende de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, o que é uma questão de política cognitiva. O plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação.

O mestre que se torna capaz de entender o aprendiz na sua condição de descobridor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Este mestre também pode aguçar sua capacidade inventiva no encontro de novos sentidos para a experiência de ensinar. Um processo de ensino e aprendizagem que

seja centrado na relação entre professor e aluno necessita certo companheirismo para descobrir em conjunto, para ensinar e aprender, ao mesmo tempo. O fortalecimento desta relação culmina na sensação de que o processo de aprender e ensinar tece amarras de continuidade e estas são definidas de forma diversa por cada ser humano.

Para cada indivíduo que aprende existe um momento, um tempo, uma espécie de diálogo com o conhecimento que se difere de qualquer outro indivíduo. E que se difere dele mesmo, pois, conforme Kastrup (2002, p. 217): “Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido em que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo”.

A aprendizagem, seja na natação, na Dança ou em qualquer outro domínio opera também uma transformação de aprendizados pregressos, para a construção de aprendizados novos, propiciando ao aprendiz levar consigo rastros do que já viveu, produzindo subjetividade. Assim, o professor não pode ser um mestre a ser copiado, mas sim um mediador, alguém que atraia o outro ao conhecimento. Kastrup (2002, p.220) reflete sobre o papel do professor:

Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de indeterminação, e o resultado não é garantido.

Nessa perspectiva, tanto o professor como o aluno não sabem no que o processo de aprendizagem irá resultar, pois cada um somará a experiência imediata com as demais, já corporificadas, ou seja, envolverá o passado e o presente na criação de um saber específico e atualizado. Este saber específico, independentemente da disciplina ou campo de conhecimento a que pertença, cruza-se com outras linhas de outros saberes, de outras pessoas, de outras ocasiões, tornando o conhecimento do homem uma mescla de experiências, que são utilizadas para determinados fins, muitas vezes sem a consciência daquele que o utiliza. Borram-se as fronteiras do conhecimento.

De qualquer forma, não há como prever o futuro: o professor jamais saberá com exatidão de que maneira o aluno utilizará o conhecimento na sua vida, que ligações este poderá sugerir ou que transformações que ele sofrerá. Por isso, no

futuro, os resquícios das experiências vividas são como respingos. Talvez seja possível visualizar algum saber corporificado, mas não podemos afirmar até onde os respingos da aprendizagem irão atingir. Para cada indivíduo há um movimento na água que é único, e o professor não consegue determinar formas exatas a serem seguidas.

### **1.3 O coletivo, cardume**

Assim como com a natação, a minha relação com a Dança iniciou cedo, ainda na infância. Pelos mesmos motivos com que me envolvi com a natação, ou seja, por estar entre as ações desenvolvidas pelos meus pais, tive a oportunidade de aprender diferentes modalidades de Dança durante a minha infância e adolescência. Como a cidade onde eu morava era pequena e afastada de grandes centros, os professores que eram especializados em alguma modalidade de Dança vinham de outros municípios e geralmente ministravam cursos de curta duração, retornando, de tempos em tempos, para dar continuidade ao trabalho iniciado.

A minha trajetória com a Dança antes do curso universitário foi, portanto, bastante “irregular”, e, dentre as experiências vividas em espaços não formais para o ensino da Dança, nesse período, destacam-se as oportunidades de fazer aulas de dança do ventre, dança de rua, danças étnicas, capoeira e o que chamavam de dança livre<sup>5</sup>. Já, no ensino formal, as aulas de Dança que participei eram todas voltadas para a dança livre.

Minha mãe, pela afinidade com a Dança, chegou a ministrar aulas de Dança por um longo período. Além disso, buscava trazer outros profissionais e foi dessa forma que comecei a inteirar-me sobre o mundo da Dança. Desde cedo, tive interesse pela criação: enquanto minhas amigas brincavam de boneca, eu colocava músicas e dançava, brincando de inventar movimentos e sequências para ensaiar – e ensaiava horas a fio.

Na adolescência, algumas amigas convidaram-me para ministrar aulas de dança do ventre, modalidade de Dança que eu praticava há algum tempo. Eu havia levado à cena trabalhos solo, de minha própria autoria, e exposto algumas das minhas criações em eventos do município, o que me proporcionou o

---

<sup>5</sup> Naquele contexto, dança livre significava “misturar” livremente diferentes gêneros de dança para compor trabalhos artísticos.

compartilhamento da minha preparação corporal para a dança do ventre. Foi nesse momento que teve início a minha prática como “professora” de Dança, informalmente.

Desde o ano 2000 venho me dedicando ao ensino da Dança, atuando nos papéis de monitora, instrutora e, enfim, de professora de Dança<sup>6</sup>. O precoce envolvimento no exercício do ensino da Dança foi o que suscitou, posteriormente, a minha entrada no Curso de Graduação em Dança e a continuidade de pesquisas sobre aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem em Dança.

Eu já havia participado de cursos de dança contemporânea, porém, foi no curso de Dança – Licenciatura Plena na Universidade de Cruz Alta, realizado entre 2004 e 2008, na cidade de Cruz Alta (RS), que pude praticar de forma contínua e aprofundar meu conhecimento em dança contemporânea. Durante os quatro anos em que frequentei as disciplinas teóricas e práticas que compuseram o curso, meu interesse maior era encaminhado para conhecimentos relacionados à história da Dança, à improvisação e à composição coreográfica.

Mas foi somente mais tarde, em 2007, durante o último ano da graduação, ao me inserir na escola de maneira formal, que pude compreender que a ênfase do meu interesse por alguns saberes específicos da Dança durante o curso possibilitou, de algum modo, a organização de um pensamento próprio sobre o corpo que dança.

Na prática docente na escola, identifico que a minha intenção em fortalecer a noção de composição coletiva coloca em pauta possibilidades de interação entre indivíduos e sugere que todo corpo que está em um ambiente determinado torna-se importante para a produção do que está por vir. Nesse sentido, iniciei minha carreira como professora de Dança, sem muitas certezas do que fazia na época (e acredito que a maioria dos professores iniciantes passa por isso), o que me levou a uma série de testes de possibilidades na criação de uma aula de Dança que priorizasse a valorização dos alunos envolvidos e que me possibilitasse explorar conteúdos do meu interesse.

Em Horizontina, RS, lecionei em duas escolas privadas, criei um grupo de Dança e, por meio de um Concurso Público para professor de Dança, obtive uma

---

<sup>6</sup> Segundo Strazzacappa (2011, p. 27), monitor de dança é “aquele que cursou exclusivamente um curso livre ou ainda está em formação (...)”. Instrutor de dança é “aquele que possui uma formação completa em curso livre (...) ou se graduou em curso técnico (...) ou ainda possui apenas um diploma de bacharelado (...)”. E professor é “o graduado em curso superior de licenciatura (terceiro grau) em dança ou em áreas afins”.

vaga no Ensino Municipal, a qual tive que abandonar quando fui selecionada para cursar o Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tive também a oportunidade de trabalhar em municípios vizinhos, em escolas de ensino formal e não formal, desempenhando as funções de professora e coreógrafa. Por crer na importância dessas experiências docentes para o delineamento do estudo aqui apresentado, destaco algumas anteriores ao início da pesquisa, que são definidoras dos objetivos do trabalho em desenvolvimento.

Ao iniciar a Especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação, realizada na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e desenvolvida concomitantemente à atividade como professora, observei que alguns aspectos referentes à minha prática em Dança na escola suscitavam maior reflexão. Naquele momento, comecei a pensar sobre o “corpo letivo”, “estreado” esta denominação para o corpo dançante na escola<sup>7</sup>. Com a intenção de aprofundar essas reflexões a respeito do corpo, iniciei as experiências de ensino da Dança sobre as quais pretendo refletir na minha Dissertação de Mestrado.

No primeiro ano que trabalhei em Horizontina, RS, houve uma ocasião que desencadeou mais tarde uma série de ações envolvendo o meu engajamento com a Dança neste município. Irei retratar de maneira breve esses acontecimentos, que dão suporte ao meu interesse pelo tema proposto na pesquisa.

Em 2007, meu último ano de graduação e primeiro trabalhando como professora na escola formal, eu morava em Cruz Alta, RS, e viajava uma vez por semana até minha cidade natal. Eu ministrava oficinas de Dança em uma escola onde o trabalho era oferecido no turno inverso ao das aulas regulares e os alunos podiam optar pela participação ou não participação na atividade. No ano de 2008, já formada, voltei para Horizontina, RS, e então passei a lecionar Dança para todas as turmas da escola, de Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Até a 4ª série, a disciplina era incluída no currículo, com uma hora semanal na grade horária e da 5ª série em diante, a aula permanecia em caráter de oficina, como no ano anterior.

Quando uma aluna da 7ª série dessa escola onde eu trabalhava, no final de 2007, lançou a proposta “*Profe, vamos fazer um grupo de Dança fora da escola?*”, a minha primeira resposta foi através de um questionamento: eu precisava saber o

---

<sup>7</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso da especialização citada abordava como tema a improvisação em Dança na escola, teve como título “Cor(po) letivo: sinais sobre improvisação e dança na escola”, sob orientação da Profa. Dra. Sigrid Nora. Conclusão em jan/2010. Caxias do Sul RS.

porquê dessa vontade. No diálogo que se seguiu, a justificativa dada pelas meninas fora de que elas queriam “dançar mais” e isso significava mais horas de aula, ensaios, conversas sobre Dança.

A vontade das alunas que me solicitaram “dançar mais” levou-me a duas reflexões: a primeira é que a escola não proporcionava um número de horas/aula de Dança suficiente para possibilitar um maior aperfeiçoamento de conteúdos específicos da Dança; e a segunda é que, a despeito disso, a escola suscitara nessas alunas a vontade de uma especialização em Dança e a necessidade de um engajamento diferente do que o que estava ocorrendo naquele espaço. Sobre a segunda reflexão, Marques (2010c, p. 75) considera:

Dependendo de como for ensinado, o conhecimento em dança – da arte *em si* – poderá ou não tecer redes com o conhecimento de *si/mundo*. Hoje, acredito que a escola é a interlocutora desse conhecimento e deve também prover possibilidades – caso seja o desejo do aluno – de profissionalização futura.

No meu caso, aquele momento foi decisivo para que eu passasse a me preocupar mais detidamente com as relações que se estabelecem na Dança que se faz dentro e da Dança que se faz fora da escola, o que mobilizou meu pensamento em prol de um desafio inesperado e que me leva a pensar na criação e nas atividades desenvolvidas pelo Grupo Condição.

O Grupo de Dança Condição foi criado em fevereiro de 2008, por mim e mais três jovens meninas, para oportunizar aos participantes a possibilidade de aperfeiçoar questões de Dança que naquele momento, na escola, seriam inviáveis, como por exemplo: ensaios longos ou até tarde da noite, contratação de professores e coreógrafos para proporcionar experiências diversificadas, intercâmbio com outros grupos de Dança, investimentos maiores em cenografia, figurinos, roupas de aula, etc. Nesse caso, a Dança na escola sugeriu um aperfeiçoamento fora desse ambiente, que somadas a outras experiências possibilitaria, mais tarde, o interesse de alguns participantes por profissões relacionadas à arte.

Ao reviver essa história para colocá-la no texto da minha Dissertação de Mestrado, crio na lembrança uma imagem: a de um sistema de Dança que se alimentava pelos impulsos de compartilhamento de experiências. A Dança na escola não tem como intuito formar bailarinos ou coreógrafos, mas pode suscitar a vontade de conhecer mais e, com isso, expandir uma área que precisa encontrar a sua sustentabilidade.

O Grupo Condição, como ficou conhecido no município de Horizontina, RS, encontrou maneiras de dialogar com as escolas, por se tratar de um grupo de Dança amador integrado por crianças e jovens que tinham em comum a vontade de aprender a dançar. Mesmo sem o caráter profissional, o grupo ganhou visibilidade na região pelas suas ações artísticas e educacionais, tendo levado alguns dos seus trabalhos para diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul.

Desde o início da sua formação, o grupo era movido pelo ideal de incluir qualquer jovem interessado em participar das suas atividades. Essa atitude diferenciava-se dos outros grupos do município e região, que costumavam realizar audições para o ingresso de novos integrantes, mesmo sendo grupos com caráter amador ou compostos por crianças e jovens. Para a manutenção da sala e dos materiais necessários, o Grupo Condição cobrava de seus participantes uma mensalidade simbólica e se algum interessado comprovasse não ter recursos para esta, ficava isento de qualquer taxa. Dentre as atividades do grupo destacavam-se oficinas e cursos gratuitos oferecidos à comunidade, pelos quais eu era responsável pela coordenação e os jovens integrantes estagiavam voluntariamente.

Eram realizados, também, intercâmbios com outros grupos ou companhias de Dança do Estado, pois tínhamos como meta trazer, a cada ano, professores de diferentes modalidades de Dança para ministrar cursos ou criar trabalhos coreográficos. Essas propostas eram decididas em reuniões, as quais todos os participantes poderiam sugerir mudanças e melhorias. Entre 2008 e 2012, o grupo levou até Horizontina professores de dança contemporânea, dança do ventre, danças urbanas, balé clássico e dança afro. E também, havia um trabalho contínuo em dança contemporânea, o qual eu era professora, ministrando cerca de seis horas/aula por semana.

A proposta do Grupo Condição priorizava a pesquisa de movimentos, tendo por objetivo principal potencializar o caráter criativo da Dança e do jovem envolvido. Nesse sentido, o lema do grupo, de criação própria, era: *Dê condições...Condições para que seus braços possam se movimentar de outras maneiras, e para suas pernas não se prenderem aos passos de caminhar. Dê condições para o seu tronco balançar de um lado a outro e não se cansar de dançar. Condição é o investimento para o nosso corpo, o corpo pleno de movimento. Pleno corpo.*



**Imagem 1** – Logotipo do Grupo de Dança Condição – criação de Gianni Franken.

Depois de aproximadamente um ano de trabalho, o coletivo passou a receber apoio financeiro de empresários privados do município e conseguiu manter-se participando de eventos, viagens, cursos de aperfeiçoamento e produzindo espetáculos e encontros de dança.

Dentre os quatro anos de existência, o grupo trabalhou com crianças e jovens de 08 a 18 anos de idade, de diversas escolas do município, diferentes classes sociais e contextos socioculturais. Alguns integrantes permaneceram até o final das atividades. Durante o percurso, houve um movimento de integrantes que iam e vinham, e teve momento em que o grupo chegou a reunir mais de 30 participantes. A seguir, uma imagem de um dos trabalhos, de composição coletiva, que foram levados à cena pelo Grupo de Dança Condição.



**Imagem 2** – Grupo de Dança Condição - Coreografia “Hipnose<sup>3</sup>”. Composição coreográfica coletiva. Estréia: 2009. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Este trabalho teve como temas impulsionadores: “formas geométricas e os formatos em que a mídia televisiva insiste em nos encaixar”. Iniciamos a proposta com improvisação direcionada a tais temas e no desenrolar do trabalho, corpos aparentavam “objetos expostos em uma vitrine ou prateleira de supermercado”, e daí surgiu também a ideia de colocar uma estante na cena. Individualmente, cada participante iniciou uma seleção de movimentos que os agradavam nas improvisações e mais tarde, ao exporem para o grande grupo, realizamos a composição coreográfica coletiva, “cortando”, “editando” ou “repetindo” movimentos, dando importância a alguns detalhes que foram surgindo, enfatizando a sátira como parte da poética escolhida.

Uma ação importante desenvolvida pelo grupo foi a criação e divulgação das atividades através de um *blog* e de um informativo digital, que contava com o trabalho de uma equipe constituída por uma jornalista, uma *designer* gráfica e eu como revisora final.

Durante o tempo em que estive na cidade, trabalhei concomitantemente com o grupo, que se caracterizava como um trabalho voluntário, e em diferentes escolas e espaços para o ensino da Dança. Em 2011, com a minha partida para Porto Alegre, RS, conseguimos ainda manter contato e dar continuidade a algumas ações. Mas, em fevereiro de 2012, com a maioria dos integrantes decididos a investir nos

estudos (prestando vestibular) e visualizando possibilidades de mudança de cidade, decidimos encerrar nossas atividades.

O convívio nesse coletivo foi essencial para que eu viesse a analisar os pontos comuns da Dança que se faz no ambiente escolar e da Dança que se faz fora da escola e para que eu pudesse compreender as especificidades do trabalho com Dança na escola. Iniciei, ainda em Horizontina, RS, uma espécie de seleção de conteúdos que eu julgava importante para o ambiente escolar, por acreditar que a escola possa abranger a Dança de forma mais total. Um grupo de Dança, ao focar o trabalho na produção em Dança, muitas vezes não consegue, por exemplo, diminuir o ritmo de ensaios para realizar uma pesquisa paralela em vídeo dança ou estudar a história da Arte. A Dança na escola pode, por não ter como objetivo a formação profissional, espriar os assuntos relacionados à Dança de modo que o aluno conheça diferentes possibilidades de construir conhecimento em Dança. Ressalto que isso também depende do contexto de cada escola e que os conhecimentos espriados aos quais me refiro nem sempre podem ser aprofundados, mas a escola em si é um espaço onde a Dança pode estar presente em variadas formas, que serão tratadas mais adiante.

Nos tópicos que se seguem, exponho os questionamentos que permeiam a minha prática docente e que me fazem relacionar os processos criativos de ensino e aprendizagem em Dança nos diferentes espaços, mas principalmente, na escola formal, espaço em que a arte da Dança, além de estar inserida, possa ser realizada de maneira qualificada e responsável.

## 2. AS BOLHAS DE AR SE ESPALHARAM

As bolhas de ar, ao serem expiradas pelo corpo embaixo d'água, espalham-se para diferentes direções. Antes de “expirar” minhas ideias, espalhando-as no texto que se segue, quero comprometer-me, assumindo uma posição em relação à escola que construí ao longo do tempo e que se metamorfoseia continuamente.

Espero que essas ideias sobre o ensino da Dança, ao serem compartilhadas, possam servir tanto para que se unam ao pensamento de outros colegas pesquisadores, como para que sejam confrontadas, aprimoradas e expandidas. Desta forma, penso a “expiração” como algo que se espalha, servindo como uma metáfora para as palavras que “distribuímos” ao teorizarmos sobre determinado assunto. Já, a “inspiração” é pensada em duplo sentido: inspiro ao nutrir-me das concepções com relação à escola, tanto dos teóricos que estudo, como das pessoas que significam o espaço escolar; e também, reflito sobre a inspiração como aquilo que me “inspira” na perspectiva de nutrir os meus sentidos para a criação, como a água, no caso deste texto.

Para mim, são importantes as conversas que ouço nas ruas, os diálogos que leio na *Internet*, os modos como as notícias sobre a escola são veiculadas na televisão. Além dos textos lidos e das aulas ministradas, essas informações cotidianas também constituem o meu “pensar Dança”. Tento, nesse movimento, penetrar o “simples da pesquisa”, como salienta Streck (2006, p. 265):

(...) movimentar-se dentro dele, entre suas fissuras e saliências. Esse simples e óbvio não nos encontra na escrivania, protegidos entre livros, atrás da tela do computador. O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta. Possivelmente nos surpreendêssemos então com a constatação de que vivemos num mundo mágico, sobre o quão pouco ou nada sabemos das coisas que nos cercam, desde a variedade dos pássaros que cantam e brincam no jardim, o computador que faz parte de nossa rotina diária, ou o que acontece quando aprendemos ou não aprendemos.

Por isso, inicio meu texto sobre a escola, especificamente, percorrendo sobre uma visão geral da instituição escolar contemporânea brasileira – que congrega as vozes que estão na televisão, as vozes de pais de alunos, as vozes dos protestos e da *Internet* –, ou seja, a partir de discursos do senso comum, com os quais costumo

conviver, para então refletir sobre teorias científicas e questões legislativas que dizem respeito ao que posso chamar de meu ambiente de trabalho.

## **2.1 A escola que habitamos e a escola que queremos habitar**

A escola pública no Brasil tem sido alvo de discussões e críticas negativas há algum tempo. Em diferentes contextos sociais é possível analisar a realidade escolar como sendo um tema urgente para a sociedade contemporânea. Em muitas rodas de conversa, o desinteresse do governo pelo sistema educacional ou os baixos salários dos professores torna-se assunto recorrente. Mesmo que seja somente para corroborar com a ideia de que “nossas crianças não estão tendo uma boa educação nas escolas que nos oferecem”, ou para ilustrar um possível desapontamento sobre aquilo de que todos falam.

Os boatos, por parte da população em geral, fazem proliferar uma sensação de que a escola atualmente é uma instituição que pouco se aproxima do andamento de outras organizações sociais, como se estivesse abandonada, enraizada num passado distante, sem deixar brecha para a comunicação entre o que acontece dentro e fora do seu espaço. Se a sensação que permeia os diálogos do senso comum aos quais me refiro reflete um tanto de realidade, por outro lado, revela um tanto de pessimismo, de incerteza em relação ao que pode ser feito no ambiente escolar.

Afinal, todo cidadão deveria responsabilizar-se por também educar e, quando possível, estar junto da instituição escolar para que ela seja um meio aberto de comunicação entre vários espaços sociais. A escola é uma instituição centralizadora da Educação, pois seu intuito é promover oportunidades nesse âmbito. Porém, pensemos num exemplo: se um jovem está aguardando na calçada, à espera que o sinal se feche, para que possa atravessar a rua, e um adulto apressado, ignorando essa regra de trânsito, passa correndo na frente dos carros, sua atitude instiga o jovem a pensar que também pode fazer o mesmo. Ou seja, aquilo que ele sempre escutou dos pais ou responsáveis, na família e na escola é posto em xeque, ao notar que o adulto atravessou a rua com o sinal verde para os carros e nada de mal lhe aconteceu (naquele momento).

Esse é um pequeno exemplo de que, muitas vezes, não pensamos na responsabilidade que temos ao conviver em sociedade. Assim, geramos um ciclo

vicioso em várias situações, de maior ou menor proporção. Ao ignorar avisos ou normas de convívio social, ao desrespeitar idosos, ao jogar lixo no chão, ao desperdiçar dinheiro público, e tantas outras ações que revelam o nosso individualismo e a nossa falta de responsabilidade para com o outro. Para Imbernón (2011, p. 33) “A função de ‘propor valores’ é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social, que apresenta aspectos muito problemáticos em uma sociedade pluralista”. Por isso, a formação “(...) será obtida tendo também como referência pontos de caráter ético, inerentes à natureza humana, nos quais coincidimos com outros agentes sociais que incidem nessa proposição de valores” e não somente no campo escolar e em relação com os professores. Para Arendt (2000, p. 246),

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Talvez seja momento de visualizarmos um conceito de Educação que entenda a sociedade como um coletivo promotor de atividades educativas e não somente a escola como única responsável de formar cidadãos éticos, críticos e conscientes. Em vez de tomarmos a figura da escola como algo decadente em nossos discursos, seria relevante se todos nos responsabilizássemos pela formação das nossas crianças e jovens. Esta mudança de postura estende-se também para a Dança de forma geral, pois educar não significa necessariamente ensinar.

Muitas pessoas diferenciam os papéis de professor e de artista da Dança, porém todos nós educamos, querendo ou não. A Educação não está somente na escola ou nos projetos sociais em que a Dança se insere e nessa perspectiva, a Educação é muito mais ampla. Sobre isso, Marques (2012, p. 1) ressalta:

Tendo como princípio que educar não se resume a ensinar, a educação tampouco não se restringe aos processos de ensino de aprendizagem articulados pela relação professor/aluno. Ao considerarmos dança e educação como um campo híbrido de conhecimento, estaremos também diante de todos os profissionais da dança envolvidos no cenário social de produção dessa arte (artistas, críticos, produtores, dramaturgos, iluminadores, curadores etc) atuando como educadores, não necessariamente como professores.

Enfim, a Educação, a escola e as suas relações sociais são temas de discussão bastante complexas na sociedade contemporânea e que merecem uma reflexão cuidadosa. Muitas teorias estão sendo revistas, algumas iniciativas públicas estão sendo tomadas e, sendo assim, mudanças estão ocorrendo continuamente, mesmo que para o senso comum isso possa não ser “visível”. Neste trabalho, não tenho como abordar todas as dimensões que esses temas abarcam, mas tenho a intenção de refletir sobre algo que me deixa desconfortável em relação aos discursos sobre a escola que percorrem os meios de comunicação, as ruas, os livros.

Professores, já cansados de lutar por condições de trabalho mais dignas e salários compatíveis com suas funções, parecem convencidos de que não há nada a fazer para melhorar em relação à escola. Pais, que convivem com o cotidiano da escola pública, parecem acreditar que a solução para uma boa educação de seus filhos está na escola privada, com notável reconhecimento perante a sociedade e com professores que se disponham a cumprir as funções que a família, muitas vezes, não consegue abarcar. Estudantes, entediados com a rotina escolar, depõem que não há modificações nos tantos anos que ficam na escola e que provavelmente nada irá mudar. Correntes de protestos por *e-mails* e manifestações por meio de redes sociais lotam a *Internet*, revelando indignações diante da falta de possibilidade de mudança, beirando um “suicídio virtual coletivo” do professorado. E, como se não bastasse, estudantes de Licenciaturas correm o risco de ser amedrontados por uma realidade que se apresenta preocupante logo nos primeiros semestres da faculdade, o que acarreta um desânimo pessoal e profissional antes mesmo da sua entrada nas escolas<sup>8</sup>.

Também, na literatura especializada em Artes Cênicas, no que se refere à inclusão das disciplinas de Artes no currículo escolar, o exercício docente é comentado com tanta lamentação que parece representar um grande luto – “a escola estaria morta”. Vista sob esse prisma, a escola, enquanto instituição

---

<sup>8</sup> Em pesquisa realizada no estado de São Paulo sobre os professores de Dança nas escolas, Strazzacappa (2011, p. 36) conclui que “Mesmo com um diploma de curso superior, sua inserção profissional não difere da daqueles que se formaram em cursos livres ou técnicos.” Esse fator é preocupante no sentido de que boa parte dos licenciados em Dança nem chegam a adentrar no universo escolar, e sim, ao terminarem a faculdade, direcionam suas carreiras para o ensino não-formal.

promotora de boas vivências e aprendizados significativos é um mito, pois se configura somente na imaginação e no sonho.

Dessa forma, muitas pessoas entendem que somente mediante uma reformulação drástica do sistema, com investimentos pesados para melhoria da infraestrutura e incentivo à qualificação, ou renovação, do corpo docente, seria possível trabalhar dignamente e ajudar a construir uma educação pública de qualidade.

Porém, mesmo que seja necessário muito investimento e comprometimento por parte dos governos, parece imperar o pensamento de que somente abandonando o que já se tem é que se poderá agir em um novo ambiente, o que tende a acarretar ainda mais acomodação entre os profissionais da Educação. A meu ver, temos tratado a escola como um “doente terminal”.

Por radicalizar o pensamento de que “nada temos a fazer”, é que muitos professores, diretores, pais e alunos cruzam os braços, deixando o tempo passar e a realidade estagnar qualquer perspectiva de melhoria. E assim, fica a cargo de poucos a responsabilidade por difundir o conceito de que a escola pode ser uma boa referência de convívio, crescimento e igualdade.

É na singularidade do contexto da instituição escolar que podemos encontrar a igualdade entre professores, alunos, funcionários, dirigentes e comunidade, agentes essenciais para a rotina da escola, que fazem de cada instituição em particular, uma parte importante da sociedade como um todo. Sobre a igualdade, Rancière (2002, p. 16) considera:

A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual.

O curso “natural” das coisas encontra na rotina já estabelecida o seu lugar de paragem. Pois não é necessariamente natural estar qualquer ambiente contaminado com a sensação de inferioridade, de desvalorização, como é o caso de muitas das nossas escolas. Sentir-se desigual poderia estar entre as sensações mais desanimadoras, fazendo com que o indivíduo fique petrificado no seu “curso natural”.

No entanto, Tardif e Levasseur (2011, p. 13) chamam a atenção para o fato de que a escola é feita da realização e organização do trabalho, responsabilidade

dos agentes educativos e sem estes, a instituição escolar torna-se uma concha vazia. É a partir da ação humana, no seu contexto, que as transformações podem ocorrer. Nos seus estudos a respeito da divisão do trabalho educativo, os autores refletem:

(...) o quadro educativo constitui a pedra angular da escola, já que é ele que assume concretamente as missões de instrução, de socialização e de qualificação dos alunos. Sem ele, sem seu trabalho sobre e com os alunos, a escola nada mais é do que uma enorme concha vazia. Neste sentido, estudar o trabalho dos agentes educativos é, pois, esforçar-se para penetrar no coração mesmo do processo de escolarização tal como ele se realiza em sala de aula e nas escolas (TARDIF e LEVASSEUR, 2011, p. 13).

Não tenho a intenção de banalizar a preocupação que os gestores públicos, profissionais da Dança, educadores e pesquisadores devem ter em relação às carências e dificuldades do sistema escolar, mas sim, enfatizar que o maior desafio para romper paradigmas e construir novos olhares em direção à escola contemporânea está no seio da própria escola.

Rancière (2002), no prefácio do livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, refere-se à história de Joseph Jacotot<sup>9</sup>, um revolucionário e extravagante pedagogo que vivia na França em 1789, como um exemplo de discurso para refletir sobre a escola contemporânea. A instituição pedagógica “atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber” (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

No entanto, é curioso perceber que ainda hoje muitas instituições escolares, à luz do ensino tradicional, acreditam que os alunos chegam na escola para “receber” o conhecimento que deve ser “transmitido” pelo mestre, detentor do saber.

Sobre esta atribuição, Jacotot advertiu: se as escolas partirem do fator de desigualdade (entendendo que o aluno é ignorante e não tem nada a compartilhar) para encontrar a igualdade como objetivo final, elas somente irão enfatizar a desigualdade já existente. Essa ideia também pode ser relacionada a outras ações realizadas pela comunidade escolar.

Da mesma maneira como o aluno pode estar sendo inferiorizado, na sua capacidade de agir no ambiente escolar, a escola é muitas vezes inferiorizada, pelos próprios agentes educativos, que desconsideram sua capacidade de ação na

---

<sup>9</sup> Pedagogo que investiu na possibilidade de emancipar as inteligências de seus alunos e não de domesticá-las através de explicações. Ver a experiência de Jacotot em Rancière (2002).

sociedade contemporânea. É preciso detectar esses fatores históricos e culturais, para nos conscientizarmos de que nosso modo de ser não é “natural”, mas construído, e que se pode transformar, quantas vezes for necessário. Tardif e Levasseur (2011, p. 20-21) acreditam que o campo escolar é dinâmico, dentre outros fatores, por se inscrever numa história. Na concepção deles,

(...) ao longo do tempo, estas relações e poderes entre grupos cristalizaram-se em estatutos e hierarquias, em regras e normas coletivas, em rotinas e tradições de trabalho, em crenças e valores, em ideologias profissionais e educativas. Neste sentido, o trabalho educativo não resulta de uma organização racional resultante de administrações escolares subsequentemente implementadas nos estabelecimentos e nos sistemas escolares. Este trabalho resulta da evolução das relações e poderes entre os atores em cena, evolução nunca fixada uma vez por todas, como o demonstra a recente história da escola (TARDIF e LEVASSEUR, 2011, p. 20-21).

Parto da premissa de que as atitudes dos indivíduos que ocupam o terreno escolar, como sugerem Tardif e Levasseur, os “atores em cena”, é que significam o seu espaço. Por exemplo, no papel que desempenho como cidadã e professora, posso procurar agir sobre o ambiente que existe, a fim de modificar o hoje; posso trabalhar na melhoria das condições que já existem e não esperar que o futuro melhore tais condições, idealizando algo que só existe em uma esperança passiva. Posso, também, partir do que se pode fazer, ou seja, das possibilidades que o contexto me oferece, e não das barreiras ou impossibilidades que eu mesma crio para evitar agir neste ambiente. Assim, o futuro será conseqüentemente melhor se eu criar, no momento presente, condições para superar as minhas próprias fragilidades.

Na perspectiva que busco enfatizar neste trabalho, o pensamento de Jacotot, trazido por Rancière (2002), pode ser relacionado à noção de movimento, tão cara à área da Dança. O movimento de todos aqueles que atuam nos seus contextos e que, por iniciar seu trabalho a partir das possibilidades, conseguem ultrapassar a barreira das dificuldades e elevar a qualidade de vida daqueles que estão a sua volta. Porque uma boa qualidade de vida se obtém através do desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico e dos atos que levam o ser humano ao exercício da cidadania. Para Rancière (2002) qualquer ignorante sabe uma infinidade de coisas, principalmente porque cada ser humano tem uma trajetória única, o que constitui um jeito único de ser e de agir no mundo. De acordo com o autor,

(...) é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação (RANCIÈRE, 2002, p. 11-12).

Jacotot acreditava que somente no encontro da emancipação intelectual individual é que cada um teria a igualdade que a ordem social havia lhe recusado. “Emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, autorealização etc”. (THIOLLENT, 2006, p. 161). Emancipado, o ser humano estará em uma posição de igualdade, já que sua emancipação se vale das experiências pessoais que lhes são únicas, sintetizando o paradoxo do ser igual.

No Brasil, o teórico Paulo Freire aprofundou, a seu modo, o debate sobre questões que preocupavam Jacotot, trazendo o aprendizado da autonomia como a reinvenção do ser humano, que influencia essencialmente as suas relações vivenciais. Como se pode constatar na afirmação seguinte:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 1996, p. 46).

Para Freire (1996), assumir-se enquanto ser humano pressupõe conscientizar facilidades e dificuldades frente à vida, a fim de potencializar o caráter criativo inerente ao homem. O indivíduo, ao reconhecer-se como criador das próprias possibilidades de crescimento, seja intelectual ou socialmente, possibilita a ampliação do seu campo de relações, refinando, assim, a própria autonomia.

Sob esse ponto de vista, ao me inserir em uma escola como professora, antes de mapear os problemas e as carências, posso partir do que a escola oferece de melhor. Mesmo que a princípio pareça mais oportuno e prático identificar aspectos problemáticos do que visualizar espaços reveladores de novas ações.

Uma dificuldade comumente enfrentada na escola, especificamente relacionada à inclusão das Artes Cênicas como atividade curricular, é a falta de espaço adequado para as práticas corporais. Muitas vezes, o professor, ao adentrar na escola e verificar que não há uma sala apropriada para as disciplinas de artes, fica revoltado, recusa-se a trabalhar em outros espaços.

É fato que a maioria das escolas brasileiras é estruturada de tal maneira que, qualquer sala de aula ou proposta pedagógica diferente da tradicional (com alunos sentados em carteiras e professor à frente, na sua mesa), fica prejudicada. Isso acontece por que o ambiente escolar se construiu historicamente a partir de uma dicotomia.

Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e uma civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver, buscando suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência (TIRIBA, 2008b, p. 3).

Sob essa ótica dicotômica, para que a escola pudesse dar maior atenção para a razão, era necessário paralisar o corpo, como se mente e corpo fossem entidades dissociadas. Assim, as brincadeiras e tudo que exigisse do corpo uma maior movimentação eram banidos do espaço escolar, para que a mente trabalhasse “sem distrações”.

Apesar dos avanços no campo da Epistemologia, da Filosofia e das Ciências da Educação, a alertar sobre as contradições advindas dessas concepções estanques de “corpo e mente”, e possibilitar compreender a construção de conhecimento numa perspectiva interacionista, e o sujeito do conhecimento como um ser integral, a escola parece ainda estar a meio caminho de superar essa questão fundamental, na medida em que professa discursos de cunho emancipatório, mas, na prática, pode estar revelando concepções comprometidas com valores ultrapassados, como parece ser o controle do corpo. Mas o que é possível fazer para minimizar as consequências da concepção escolar baseada no controle do corpo?

Acredito que uma primeira atitude por parte do professor é escapar do papel de “vítima do sistema”, para ampliar o conhecimento do contexto no qual ele se insere. Nesse sentido, torna-se fundamental estar consciente dos acontecimentos históricos que fizeram a escola brasileira da maneira como a encontramos hoje. Dessa forma, entendemos que desde as primeiras escolas criadas no país, as ações foram e continuam sendo pautadas em ideologias e crenças, que vão delineando o perfil da Educação brasileira e sofrendo modificações ininterruptamente.

Por isso, na minha prática docente, tenho feito o exercício de analisar o porquê de não se ter um espaço para a Dança e, na maioria das vezes, observo que

não se trata de um golpe da direção contra o professor de Artes ou um simples descaso para com as disciplinas artísticas, mas sim um reflexo da herança epistemológica que embasa o sistema educacional brasileiro, que parece defasada em relação ao que deveria ser uma estrutura arquitetônica atual<sup>10</sup> e condizente com a realidade que se vive fora da escola. Imbernón (2009, p. 10) esclarece que:

O prédio escolar, com a estrutura arquitetônica e a forma de se organizar dentro dele, corresponde hoje a uma escola do passado, pensada para ensinar as crianças e para o trabalho dos professores de outras épocas. O novo projeto de educação comunitária requer uma organização diferente, que encontre fórmulas alternativas à organização escolar tradicional. É necessária uma organização escolar não estática e participativa que possibilite uma melhor aprendizagem e que rompa com o isolamento dos professores, com a estrutura de salas de aula fechadas.

Imbernón refere-se ao “novo projeto de educação comunitária” baseado no ideal das comunidades de aprendizagem, nas quais a escola é convertida em um verdadeiro agente de transformação social,

(...) visto que a escola mostra-se impotente para educar sozinha todas as crianças em uma sociedade democrática, ela necessita da intervenção, de pleno direito, de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação das crianças em um determinado contexto (...) (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

A metamorfose de relações implica a criação de comissões de trabalho, otimização de recursos, organização de voluntariado e delegação de responsabilidades a fim de descentralizar “poderes”. Em se tratando de sala de aula, esta passa a ampliar a noção de possibilidades e funções educativas, podendo ser estruturada em outros espaços e não somente entre quatro paredes. Outros âmbitos propiciadores de alguma experiência educativa passam a ser também considerados salas de aula.

Como discorre Marques (1997, p. 21), a Dança, por ser uma Arte que trabalha com o corpo, fora “banida do convívio de outras disciplinas da escola, ou então atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer o ‘feitor’ de sua ‘inocência’”. A autora acredita nisso por que o ensino das Artes no

---

<sup>10</sup> Uma estrutura “atual” para mim é a representação de uma estrutura fluida, que permita a adaptação do prédio escolar para diferentes atividades, como bem pesquisam os arquitetos contemporâneos. Projetos como os de Vilanova Artigas, Anderson Fabiano Freitas e Pedro Amando de Barros, no Brasil, são exemplos da preocupação com as relações entre espaços internos e externos, escola e comunidade, salas de múltiplos usos e que abarcam solicitações diversas.

Brasil sofre “(...) consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro” (MARQUES, 1997, p. 21).

Ainda assim, acredito na possibilidade de negociação com as pessoas que agem diretamente na escola, que pode tornar ativos “(...) os tempos, os espaços, as normas, seus referentes e os estilos comunicativos (...)”, tudo o que possui potencial de “(...) possibilidades formativas e autoformativas para os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Aparentemente, todos nós carregamos ainda, de alguma forma, os valores de uma escola tradicional, que são ultrapassados em relação à expectativa do que uma escola contemporânea pode proporcionar aos seus alunos. Porém, a sociedade atual, por prezar pelo valor à diversidade e dar voz às minorias, possibilita maiores chances de trocas entre os indivíduos, abrigando uma escola cada vez mais aberta a novidades. Por vezes, o professor de Artes fica enfraquecido por ele mesmo acreditar que há uma verdade estabelecida no terreno da escola em relação às suas ações.

Desse modo, se uma determinada escola não possuía a disciplina de Dança no seu currículo antes da entrada do novo professor, aí já está uma razão substancialmente significativa para justificar, por exemplo, a falta de espaço físico específico para as práticas corporais. E caberá ao profissional que ingressa na escola, instigar a transformação, caso a instituição escolar não esteja preparada para acolher a disciplina de Dança ou o de Teatro, de outra sala, usada antes para outro fim, num espaço para a prática de atividades corporais. Muitas vezes, a metamorfose da escola em função das novas práticas provoca atitudes nos envolvidos que podem até trazer melhorias à convivência entre eles.

Jacotot (Rancière, 2002) já dizia: deve-se partir da igualdade, para diminuir a desigualdade. Ao relacionar este princípio com a emancipação do sujeito, posso dizer que a arte contemporânea cumpre com esse papel de maneira extraordinária. Todos os participantes tornam-se fundamentais para uma convivência saudável na escola: pais, professores, alunos, diretores, funcionários e outros envolvidos no ambiente escolar.

Nesse sentido, considero urgente que pensemos a escola sob o prisma da oportunidade. Assim, cabem as indagações: todo professor de Química dispõe de um laboratório apropriado para suas práticas? Todo professor de Literatura pode dispor das obras literárias que deseja na biblioteca da escola? Todo professor de

Educação Física realiza seu trabalho em espaços adequados à prática de suas múltiplas atividades?

Basta que pensemos na realidade das nossas escolas para concluir que não é apenas o professor de Dança que tem seu trabalho prejudicado devido à falta de estrutura da escola, mas sim, todos os professores. Tais observações não servem para fortalecer uma visão acomodada sobre a escola, mas para refletir sobre as reais condições em que o professor de Dança se encontra no ambiente escolar. E se a área da Dança ainda parece estar em desvantagem, por não ter escolas suficientes que instituem a Dança como parte do currículo escolar, é urgente que os graduandos em Licenciatura em Dança sejam preparados para, aos poucos, mudar essa realidade. Uma postura desejável por parte dos estudantes e profissionais da Dança é que precisam se dispor a estar na escola. Esta postura pode ser um início ativo para o desencadeamento de outras ações. Ao discorrer sobre o ensino de Teatro nas escolas públicas, Soares (2006) questiona:

É possível ensinar teatro dentro da escola pública? Se nos basearmos em um modelo ideal, com condições ideais de recursos, espaço e tempo para objetivar esta ação, vamos afirmar de antemão que não. Não é possível. No entanto, se trabalharmos dentro do campo das possibilidades, podemos dizer que sim. A escola, dentre outros espaços, pode e deve ser um local onde a educação se encontra atrelada à criação e à vida (SOARES, 2006, p. 100).

No decorrer da minha experiência docente tenho buscado transformar a minha prática através de um olhar atento às potencialidades, às oportunidades de criação. No trabalho junto a turmas do Ensino Fundamental, tenho tentado refinar o meu olhar para a professora de classe que me presta suporte quando preciso, para a diretora que busca ceder à turma o melhor espaço da escola para trabalhar, para a flexibilidade dos pais no momento em que proponho uma atividade fora do horário de aula. Ao refletir sobre o trabalho educativo, Tardif e Levasseur (2011) trazem como contribuição, o entendimento de que a transformação e a melhoria da escola, e a sua constituição como um campo dinâmico, são responsabilidades não apenas dos professores, mas de todos os que participam da rotina escolar. Segundo os autores:

(...) o trabalho educativo não deve ser visto hoje como resultado da ação isolada do docente, em sua aula de aula, com seu grupo de alunos, mas como resultado do processo de trabalho coletivo de diversos agentes educativos e atores sociais que de diferentes maneiras contribuem na

implementação das condições e das ações que garantem a escolarização e a socialização dos alunos através do tempo social e da escolaridade obrigatória. (...) Este trabalho entra doravante em recomposição com o trabalho coletivo de múltiplos agentes de educação tanto no interior quanto no exterior do recinto escolar (TARDIF e LEVASSEUR, 2011, p. 80-81).

Existe uma disponibilidade intrínseca que permeia o espaço escolar, mas ela precisa ser descoberta. As experiências que suportam a minha pesquisa com Dança na escola, desde o ano de minha formação na Licenciatura, não se baseiam numa escola idealizada. Ela parte de escolas que estão por aí, entre nós, necessitando de pessoas que acreditem na sua função educativa e cultural. Um exemplo é a escola em que desenvolvi a pesquisa de campo em Porto Alegre, RS, na qual houve abertura e disponibilidade dos envolvidos para que as aulas pudessem ocorrer. A minha idealização é que o ensino da Dança seja adotado em todas as escolas, continuamente, pois acredito que é possível realizar este trabalho.

## **2.2 Entre discursos e práticas**

As pesquisas sobre a Dança inserida nas escolas de ensino formal têm crescido consideravelmente. No Brasil, tem-se como exemplo os estudos de Marques (2010), Strazzacappa (2011), Fiamoncini (2002-2003), Tomazzoni (2010), Valle (2010, 2012), Zancan (2012), Vargas (2007) e Falkembach (2012), responsáveis por uma considerável ampliação das investigações relacionadas a tal tema, o que, a meu ver, fortalece e qualifica a ação dos profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da Dança na escola.

Mesmo assim, acredito que o crescimento do volume teórico sobre a Dança em instituições escolares é ainda pequeno e vagaroso, se comparado a outras pesquisas relacionadas às Artes em geral, até mesmo em relação a outras linhas de pesquisa da própria Dança. Por se configurar como um tema emergente para as pesquisas acadêmicas, há muito o que teorizar sobre o assunto.

Geralmente, as pesquisas que tratam da Dança fora do espaço escolar dizem respeito a experiências embasadas na prática artística, o que não poderia ser diferente. Mas, na Educação Básica, o ensino da Dança muitas vezes está bastante distante das investigações, pesquisas e fatos artísticos ou científicos. Qual seria o motivo para esse distanciamento?

É preciso lembrar, em primeiro lugar, que os profissionais responsáveis pelo ensino da Dança na maioria das escolas brasileiras não tem formação acadêmica

em Dança, ou, até mesmo, não detém experiência prática para tal exercício profissional<sup>11</sup>. Em segundo lugar, as escolas, muitas vezes são impregnadas de teorias do senso comum, o que dificulta uma maior aproximação dos espaços de nível superior que discutem assuntos da área. Dessa forma, não são somente os professores de Dança que sofrem desta contradição nas instituições de Educação Básica. Porém, Streck (2006, p. 268) reflete que

O pesquisador encontra-se num lugar estratégico para 'movimentar' os saberes em diferentes áreas e esferas: ele dispõe de meios que lhe permitem a interação com outros pesquisadores através de publicações e congressos, com o grande público através dos meios de comunicação, com os órgãos públicos através da disponibilização dos dados para a elaboração de políticas. Mesmo que não fale em nome desse público, porque não tem autorização, estabelecem-se laços que implicam uma espécie de cumplicidade. Embora não se cobre nada do pesquisador e ele nada prometa, há expectativas de que as palavras ou as imagens 'colhidas' junto às comunidades fertilizem outras práticas ou sensibilizem aqueles em posição de decidir.

Ou seja, no momento em que houver mais pesquisas no âmbito escolar, em que houver mais professores das próprias escolas realizando pesquisas científicas e dando continuidade à sua formação acadêmica, acredito que seria inevitável que ocorressem melhorias de nível político e social. Quando existe investigação social na escola, "(...) estamos em uma estrada de mão dupla: de um lado, a participação popular no processo da investigação. De outro, a participação da pesquisa no correr das ações populares". Entende-se que a pesquisa participa da ação social como "(...) uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento" (BRANDÃO, 2006, p. 31-32).

Através da pesquisa é possível esclarecer questões que para os agentes escolares possam parecer óbvias e simples, mas que para os governantes, justamente por ser "(...) tão simples que é difícil entender" (STRECK, 2006, p. 265). Na qualificação das nossas práticas enquanto professores pesquisadores, é que conseguiríamos talvez nos aproximar de esferas políticas e governamentais para

---

<sup>11</sup> Esta discussão é de extrema importância para o entendimento da inserção das práticas corporais em Dança na escola de ensino formal, porém, neste trabalho, ela não será desenvolvida. Para saber mais sobre o assunto, ver em STRAZZACAPPA, Márcia. **Profissão professor de dança**: um breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. In: Revista Moringa - artes do espetáculo. Nº 2. Departamento de Artes Cênicas da UFPB: jul./dez. de 2011. p. 27-40. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/index>>.

divulgar solicitações que parecem fazer sentido, muitas vezes, apenas para quem vive o dia a dia da escola.

De qualquer forma, Becker (1992, 2008) afirma que os professores, nas suas posturas pedagógicas, estão vinculados a modelos epistemológicos, mesmo que sem ter, frequentemente, a consciência disto. A ação pedagógica não é gratuita, pois é legitimada por uma epistemologia. A consciência deste fator relevante na prática docente deve ser trabalhada no decorrer da formação do professor, para que o “primitivismo” que o conserva “prisioneiro de epistemologias do senso comum” possa ser transformado no raciocínio crítico e na capacidade de conscientizar as “amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar” (BECKER, 2008, p. 55).

Para refletir sobre tal aspecto, creio que seja necessário, por parte do professor, analisar quais são os perfis docentes, ou melhor, modelos pedagógicos e concepções epistemológicas, e suas influências para a sua prática profissional em sala de aula. Pois, como afirma Freire (1996, p. 42): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Ao incitar questionamentos em direção à prática docente, Becker (2008) propõe a análise de três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional, sobre esta última arrisca lançar um novo termo para exemplificar um determinado modelo pedagógico.

Com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas do professor de Dança em sala de aula, relaciono os modelos propostos por Becker (2008) a determinadas práticas do ensino de Dança que tenho observado no decorrer da minha trajetória como artista e docente da Dança, a começar pela pedagogia diretiva.

O modelo pedagógico diretivo não é difícil de encontrar nas salas de aula, independentemente de tempo histórico ou espaço geográfico. É possível que a maioria das pessoas tenha tido um professor com práticas pedagógicas deste modelo, ele se encontra nas memórias de avós, pais e filhos, geração após geração. Sendo assim, a sua existência pode ser relacionada até mesmo com a criação das primeiras escolas.

Segundo Becker (2008), poderíamos encontrar o professor cuja as ações se identificam a esse modelo predominantemente nas décadas de 1950 e 1960 ou, há

dois séculos atrás. “O professor fala, o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. (...) O professor ensina, e o aluno aprende” (BECKER, 2008, p. 45).

O professor que age assim, como se fosse o detentor de todos os saberes, acredita que o conhecimento é “transmitido” ao aluno e que, somente ele, o professor, poderá ensinar. O aluno só tem a aprender com sua gama de saberes. Nas salas de aula que se enquadram no modelo pedagógico diretivo, a cena se repete:

Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas uma das outras para evitar que os alunos troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isto acontecer, ele começará a **dar a aula** (BECKER, 2008, p. 45).

Muitos professores de Dança também carregam para a sua sala de aula essas características típicas de um ensino diretivo. Ao refazer a cena descrita por Becker numa aula de Dança com o mesmo perfil, poderíamos apenas substituir a parte das “carteiras enfileiradas” por “corpos enfileirados” ou “penteados bem arrumados, sem que um fio de cabelo fora do lugar possa atrapalhar o professor na transmissão dos movimentos a serem reproduzidos”.

O modelo pedagógico diretivo no ensino da Dança traz consigo, muitas vezes, a crença de que é preciso repetir um movimento inúmeras vezes para aprender, ou melhor, executar com perfeição. Privilegia, na maioria dos casos, o movimento bem executado, a técnica refinada e o virtuosismo e pode, como consequência, inibir as capacidades criativas do aluno.

A esse respeito, Rengel (2008) alerta que a rotina é importante para o desenvolvimento de um saber em Dança, o que se torna preocupante, porém, é a tentativa de padronizar os corpos dançantes.

A rotina é importante, dá segurança à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto. Nenhum ser vivo está livre de ser senso comum. O problema é que os sistemas educacionais, na sua grande maioria, tentam nos ‘nivelar’ num dado padrão (de comportamento, de modos de agir e pensar), tentam nos manter somente no senso comum. Penso que esse é um aspecto sobre o qual devemos refletir. Quando digo que alguns sistemas educacionais (e mesmo os sistemas midiáticos, ou seja, a mídia em geral) ‘tentam’ nos padronizar, é porque entendem corpos (pessoas, crianças, adolescentes, ‘gente’, em suma) como se fossem uma ‘tábula rasa’ ou uma ‘folha em branco’, onde ‘qualquer coisa’ pode ser inscrita (RENGEL, 2008, p. 11).

Sendo assim, o que define o modo de relacionar o conteúdo com a forma de ensino é a ação do professor, independentemente de gêneros de Dança ou do espaço onde a aula de Dança está inserida. Conforme Strazzacappa (2010, p. 45) “(...) não é a dança em si que porta o ser ‘criativa’ e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à dança, (...)”.

Muitas vezes, a ação pedagógica diretiva na Dança é associada à aula de balé clássico. Porém, é ingenuidade pensar que somente por essa via é possível encontrar professores de Dança que se encaixam neste modelo pedagógico, pois sabemos, por um lado, que existem hoje, profissionais que conseguem “atualizar” o ensino do balé conforme preceitos da dança pós-moderna, com direito à valorização da diversidade, exercícios coletivos e que instigam a criatividade; e, por outro, que tanto nas instituições de ensino formal como não formal, muitos professores ainda pautam suas aulas pela transmissão de coreografias para os alunos, apenas com o objetivo de apresentação em eventos da escola. Nesse caso, o que importa é o passo de Dança bem executado, todos os alunos movimentando-se “iguazinhos”, o figurino bem enfeitado e vistoso. Talvez, o aluno poderá questionar “Qual é o sentido disso tudo?” ou no pior dos casos, nem se questionará, pois já está habituado às práticas reprodutivas da escola.

O professor que age conforme o modelo pedagógico diretivo está arraigado nos ideais do Empirismo<sup>12</sup>, desenvolvendo o conhecimento através da crença da “tábula rasa”, conforme já citado anteriormente. “É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha em branco” (BECKER, 2008, p. 46). E a cada novo conteúdo a “transmitir”, o professor entenderá que o aluno irá começar do zero, pois sobre este assunto, ele nada sabe.

Aparentemente, a Dança tem avançado nas pesquisas sobre o ensino. O ensino diretivo vem sendo criticado e comentado há pelo menos 80 anos, como enfatiza Marques (2012). Porém, na prática, ainda encontramos muitos profissionais da Dança, ou talvez, a maioria deles, pautando seu trabalho na pedagogia diretiva. Isso demonstra que ainda é necessário falar, escrever e discutir sobre o assunto.

---

<sup>12</sup> O Empirismo configura-se como uma doutrina filosófica e tem, como principal teórico, o inglês John Locke (1632-1704). Ver mais em Becker (2008).

A dança como sinônimo de repertório fixo e imutável e a educação como sinônimo de treino cristalizado e acrítico estão longe de serem totalmente banidos – ou até mesmo questionados – do meio social mais amplo. A crítica que se faz a esse binômio (repertório/treino) ainda está longe de alcançar em amplitude as academias de dança, os projetos sociais e governamentais, as escolas formais e até mesmo as companhias de dança. A expectativa do público, as crenças de professores e as práticas seculares de artistas na construção dessa dança treinamento repertório acirra um ciclo vicioso de difícil ruptura (MARQUES, 2012, p.1).

O profissional que abraça a pedagogia diretiva como central no desenvolvimento da sua prática revela na sua ação, a meu ver, um conceito de corpo moldado, disciplinado. Precisamos conscientizar, cada vez mais, que as posturas adotadas por nós são carregadas de significados e ideologias, não são ingênuas, sem sentido. “Pois se pressupõe que toda ação educativa é construída a partir de uma abordagem que agrega: como se vê o mundo, como se vive no mundo e a forma como se quer transformá-lo (ou não)” (FALKEMBACH, 2012, p. 60). É preciso fortalecer o diálogo para avançarmos não somente na pesquisa acadêmica, mas principalmente, nos lugares onde a Dança é produzida, ensinada, exposta.

Já a pedagogia não diretiva, centra o ensino na figura do aluno. É ele, o aluno, o detentor do conhecimento, um conhecimento que necessita apenas ser trazido à consciência. Nesse sentido, o professor tenta não interferir nas atividades do aluno para não influenciar na sua tomada de decisões. Para o professor que acredita nesse pressuposto epistemológico,

O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho (BECKER, 2008, p. 47).

A crença no saber nato, no talento do aluno, foi despertada a partir do início do século XX, quando várias pesquisas e a confluência de pensamentos de áreas distintas, como Psicologia, Filosofia, Antropologia, Crítica de Arte e outros campos das Ciências Humanas, modificaram o olhar sobre o desenvolvimento da criança, fazendo com que os princípios do ensino de Artes também sofressem transformações. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Na Dança, podemos visualizar práticas não diretivas, ou espontaneístas, que partem da ação daquele professor que, por exemplo, chega na sala de aula e diz para os alunos “Criem!”, sem o mínimo de preocupação em “construir um terreno” onde a criação possa ser desenvolvida. Marques (2010c, p. 45) também analisa que “(...) em algumas aulas de dança, os processos criativos não passam de exercícios levados pelos *laissez-faire* (deixa fazer), sem ordenação, sistematização, consciência e/ou elaboração do processo criativo em si”.

Nesse sentido, analiso que alguns professores parecem confundir propostas metodológicas de objetivos distintos, como por exemplo os exercícios de improvisação, que poderiam, na instituição escolar, ser desenvolvidos em conjunto com outras atividades para definição de um propósito específico à aprendizagem, e acabam muitas vezes sendo experiências descontextualizadas que visam somente “promover a desinibição”, “fazer com que os alunos se soltem”, “liberar o estresse”, perdendo o sentido estético da Arte.

Para o senso comum improvisar significa “fazer qualquer coisa”, “uma coisa de última hora”, “o que der na telha”. Alguns profissionais da Dança que trabalham com improvisação parecem compactuar com essa ideia, mesmo sem ter consciência de que suas ações são decorrentes de uma concepção apriorista<sup>13</sup> de conhecimento. O professor que deseja soltar, desinibir seus alunos para que eles aprendam por si só, acredita que o aluno está pronto *a priori*, ou seja, que possui de antemão as condições para o conhecimento.

Por esse motivo, enquanto alguns entendem a improvisação como algo benéfico para desinibir, muitos profissionais da Dança desvalorizam as atividades de improvisação, justamente por haver, de certa forma, uma distorção do que seria este trabalho.

A improvisação, se desenvolvida de forma coletiva e consciente – em que professor e aluno dialogam e constroem a aula de maneira crítica – objetiva não apenas “aprender a se soltar”, mas poder dançar jogando com os saberes específicos da Dança e a história corporal do indivíduo, o que já implica uma condução por ambas as partes, professor e aluno. “Aprender a se soltar”, “desinibir”

---

<sup>13</sup> O Apriorismo configura-se como uma doutrina filosófica e tem, dentre os principais teóricos, Immanuel Kant (1724 – 1804). Ver mais em Becker (2008).

podem ser consequências ou objetivos de algumas aulas de Dança na escola (seja com improvisação ou não), mas não o único, nem o principal.

Outra vertente da Dança que pode se tornar, muitas vezes, alvo de fazeres docentes não diretivos são as abordagens de Educação Somática<sup>14</sup>. Alguns professores, ao desejarem levar ao máximo o ideal do processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, acabam por trazer junto da sua ação docente “(...) rastros de isolamento ingênuo, de modismos descompromissados e, principalmente, de fundamentalismos irrefletidos” (MARQUES, 2010c, p. 87).

Devemos analisar, mais uma vez, que o saber ou conteúdo de Dança isolado não porta um discurso pedagógico, mas esse discurso é decorrente de quem decide transpô-lo à sala de aula, o professor. Então, pode haver outras aulas aqui não citadas sendo desenvolvidas com o propósito de que o aluno seja praticamente um autodidata. Algumas aulas desse tipo tem por objetivo uma função terapêutica, o que não é descabido. De qualquer modo, o importante é que o professor tenha consciência dos seus objetivos junto aos alunos e das possíveis consequências destes objetivos na sua formação. Sob esse viés, a ênfase dada neste estudo é na valorização da aula de Dança na escola, incluída no ensino de Artes, o que implica refletir sobre o papel da ação pedagógica do professor de Dança neste contexto.

O terceiro modelo pedagógico descrito por Becker (2008, p. 49-50) é a chamada pedagogia relacional. Neste modelo:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s).

Nesta perspectiva, podemos pensar que o professor que age sob a influência da pedagogia relacional difere-se dos dois outros modelos pedagógicos, a

---

<sup>14</sup> Expressão cunhada por Thomas Hanna (1980), filósofo americano. “Para ele, a Educação Somática propõe um olhar para dentro de si (...)” (MARQUES, 2010, p. 151). Fortin (1999) considera que a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes. São propostas de Educação Somática o método Feldenkrais, Bartenieff, Body Mind Centering, entre outros.

pedagogia diretiva e a pedagogia não diretiva, na medida em que a sua presença na sala de aula não representa uma figura “autoritária” e detentora da verdade, e tampouco uma figura “libertária”, descompromissada em relação à aula. Talvez, o professor do exemplo citado por Becker, tente um equilíbrio entre os dois polos, o diretivo e o não diretivo. Ou, talvez não.

Becker (2008) afirma que o professor que age sob influência da pedagogia relacional afasta-se do ensino tradicional, pois não acredita que o conhecimento possa ser transmitido do mestre para o aprendiz. Tal professor entende que as experiências vivenciadas pelo aluno organizam-se para gerar conhecimento. Ou seja, o aluno aproveita suas vivências para a compreensão e a transformação do mundo. Nesse sentido, o professor planeja as suas ações pedagógicas de modo a promover condições para a interação entre o aluno, suas experiências e o conhecimento, na tentativa de uma relação crítica, instigando-o a refletir sobre o que faz.

A questão essencial no modelo pedagógico relacional é, pois, a relação: entre os saberes a serem trabalhados, o contexto dos sujeitos e a possibilidade de construir coletivamente o conhecimento, de tecer uma rede que alimenta a curiosidade para aprender e a abertura para ensinar. Para Becker (2008, p. 50), o “professor relacional” compreende que “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação”.

A concepção epistemológica que inspira a pedagogia relacional é o interacionismo, que se fundamenta na teoria construtivista de conhecimento, cujo maior expoente é Jean Piaget<sup>15</sup>. Sem desconsiderar a importância da herança genética individual, ou as influências do meio no processo de conhecimento, a teoria piagetiana considera que:

(...) o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Este algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores: equilíbrio

---

<sup>15</sup> Jean Piaget (1896 – 1980) – epistemólogo suíço, criador da Epistemologia Genética. “A teoria piagetiana parte da ação da criança como sujeito do processo de construção de conhecimento (...)” (SANTOS, 2002, p. 18).

majorante, isto é, o novo equilíbrio é mais consistente que o anterior. O sujeito constrói – daí, construtivismo – seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo (BECKER, 2008, p. 51).

No ensino não formal, vemos com certa frequência, profissionais da dança contemporânea trabalhando embasados nessa concepção. O professor propõe um assunto à turma, na qual este é discutido ou experimentado. Depois, os integrantes da turma compartilham suas descobertas. Então, juntos, realizam uma análise, que irá desencadear os próximos passos, que são necessários apenas para aquela turma, em particular. Nesse sentido, é preciso um olhar atento, por parte do docente, para contemplar as solicitações momentâneas da turma, sem deixar de lado os saberes/conteúdos da Dança.

Porém, do mesmo modo como os modelos pedagógicos anteriores, existem distorções a respeito deste perfil. Alguns profissionais exageram na proposição de atividades, gerando uma colcha de retalhos, na qual muitas vezes, “um pedaço não se conecta com outro”, desenvolvendo práticas isoladas sem “costuras” e sem uma “continuidade de fundo”, que signifique a base do processo de ensino e aprendizagem.

Possivelmente, muitos profissionais da Dança possam transparecer uma crença na pedagogia relacional em seus discursos, mas empiricamente possam estar pautando sua docência com ações que remetam mais à pedagogia diretiva ou à pedagogia não diretiva. A responsabilidade do rigor e das reflexões acerca do exercício profissional recai sobre o professor, por isso a necessidade de “pensar sobre o fazer”. Seria no mínimo interessante se cada professor pudesse buscar, pesquisar as “raízes” dos seus atos para analisar o seu próprio exercício docente de forma crítica e constante.

### **2.3 Parâmetros e Referenciais Curriculares**

Após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Dança (publicação de 1997), o tema da Dança na escola tem ganhado notável expressão nas propostas políticas e acadêmicas relacionadas ao ensino de Artes na escola. Os PCNs representam um documento importante para a expansão da Dança

no ambiente escolar, pois, o entendimento do papel e da importância da Arte na escola representa a chave para a entrada do profissional de Dança neste ambiente.

Outro aspecto que se pode relacionar à disseminação dos PCNs é a idealização e a implementação de novos cursos de Licenciatura em Dança, fator que, somado ao Projeto REUNI<sup>16</sup>, enriqueceu as justificativas do pertencimento da Dança ao meio escolar. Com o aumento no número de universidades oferecendo o curso de Licenciatura em Dança, lembrando que no Estado existem hoje quatro cursos de Licenciatura em Dança<sup>17</sup>, mais profissionais estão sendo habilitados e qualificados, o que possivelmente acarretará em um número maior de escolas com ensino da Dança no seu currículo.

Porém, por ainda não haver número suficiente de professores de Dança para suprir a quantidade de escolas existentes, e também por não haver uma tradição que respalde o oferecimento da Dança como componente curricular na Escola Básica, muitos dos nossos jovens e crianças não tem a oportunidade de frequentar aulas de Dança. Isso faz com que as escolas ofereçam aulas de Dança com profissionais de outras áreas, pessoas que apreciam o trabalho artístico e se arriscam a propor algumas atividades. São professores de Artes Visuais, Teatro, História, Educação Física ou até mesmo pessoas sem qualquer formação acadêmica. Sobre isso, Marques (2010a, p. 36) afirma que os PCNs são:

(...) uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome diz, indicar parâmetros. Isto, claro, até que tenhamos número de profissionais licenciados em dança que possam atender às demandas desse ensino no país.

Verifico que, além de indicar parâmetros para os professores que não são licenciados em Dança, mas que trabalham com seus conteúdos na escola, os PCNs são indicativos fundamentais também para os profissionais licenciados em Dança. Por ser um documento nacional, pode ser entendido como um elo entre professores

---

<sup>16</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

<sup>17</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Montenegro; Universidade Federal de Pelotas – Pelotas; Universidade Luterana do Brasil – Canoas.

de Dança de diversas regiões do Brasil. Com essa ligação, os professores de Dança podem compartilhar ideias para o ensino, trocando materiais, aperfeiçoando aulas, combinando atividades.

Outra iniciativa no que se refere à legislação específica na Área foi a criação dos Referenciais Curriculares Estaduais para o Ensino da Dança no Estado do Rio Grande do Sul (2009).

Segundo os Referenciais Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais são “(...) necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11). Seria necessário, sob essa perspectiva, mais do que a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas públicas brasileiras para os Estados obterem melhores níveis de ensino. Para traduzir a proposta nacional em plano de ação na sala de aula, seria imprescindível elaborar um currículo que fosse contextualizado de acordo com a região na qual se dá a implementação.

Paradigmas, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas, é preciso criar as condições necessárias a sua implementação. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às realidades diversas de estados, regiões, municípios ou comunidade; detalhados o suficiente para servirem de guia de ação às equipes escolares; abrangentes o bastante para dar alinhamento e orientação ao conjunto dos insumos do ensino-aprendizagem: as atividades de alunos e professores, os recursos didáticos, a capacitação dos professores para implementar o currículo utilizando os recursos didáticos e os procedimentos de avaliação (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 16).

Quase 20 anos depois da criação dos PCNs, o estado do Rio Grande do Sul lança os seus Referenciais Curriculares, acreditando ser possível com este “(...) enfrentar o desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos no ensino público estadual do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11).

Reunidos numa comissão de 22 especialistas, estudaram propostas elaboradas por outros estados e países (em especial Minas Gerais, São Paulo, Argentina e Portugal) e organizaram um material apropriado às demandas do Rio Grande do Sul.

O material foi elaborado para nortear a ação dos professores de acordo com o seu contexto e de seus alunos. O documento significa um ponto de partida para a prática docente em Dança no Rio Grande do Sul. Acredita-se que a criação desta rede em torno do ensino tenderá ao traçado de novas trajetórias de entendimento da Dança de maneira coletiva, e ao fortalecimento da Dança como disciplina da escola.

A organização do Referencial Curricular para o Ensino das Artes foi desenvolvida sob a mesma perspectiva das demais disciplinas, com a predominância do ensino à leitura, à escrita e à resolução de problemas como objetivos gerais.

Consideradas a partir da perspectiva das linguagens artísticas, essas competências são desenvolvidas por meio da utilização da linguagem verbal, mas também através dos códigos próprios das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Em cada uma das linguagens, ler, escrever e resolver problemas exigem um outro modo de “alfabetização”, capaz de viabilizar formas diferentes de produzir, compreender e criticar a arte. Nessa dimensão, ao se constituir como disciplina que supõe a aquisição de conhecimentos que habilitam para a produção e para a leitura crítica, o ensino da arte ultrapassa os limites do conhecimento histórico ou a aquisição de repertório, e habilita para uma interação cultural que se vincula à reflexão, a um fazer comprometido com diferentes linguagens (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Na “alfabetização” em Dança, segundo o documento, estão envolvidos os processos de apreciação estética, de criação artística e de argumentação, reflexão e teorização.

Nesta perspectiva, “ler Dança” é correspondente a atribuir sentido para os códigos da Dança, interpretando-os de forma maleável, o que pode proporcionar a geração de novas conexões entre linguagens e saberes artísticos. Ler relaciona-se com fruição, apreciação e pesquisa sobre artistas e conceitos da Área.

Já, “escrever Dança” é correspondente a produzir, criar e aprender movimentos de Dança. Explorar formas, movimentos ou danças inteiras faz parte do intuito de escrever em Dança. Também está implícita na escrita, a elaboração de figurinos, de elementos cênicos, de cenários, de iluminação, e estes envoltos pela poética pessoal do aluno.

E “resolver problemas em Dança” relaciona-se a refletir, a tomar decisões, a relacionar temas diferentes na criação e a teorizar sobre o apreendido. Nesse sentido, pode-se problematizar a própria leitura e escrita da Dança realizando a contextualização daquilo que está sendo aprendido.

Objetivando a leitura, a escrita e a resolução de problemas, o Referencial Curricular ainda lança os “Temas Estruturantes”, que são “(...) formas de organização dos fundamentos da disciplina” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 73). No caso da disciplina de Dança, são considerados Temas Estruturantes: elementos do movimento, criação, apreciação, contextualização e relações em Dança. E, por fim, cada tema se desdobra nos conteúdos, competências, habilidades e sugestões para a prática em sala de aula.

## 2.4 Dança na contemporaneidade

Dos escombros do passado delinea-se o horizonte do futuro; origina-se daí o significado que dá plenitude ao presente (BECKER, 2008, p. 53).

Ao ser questionada sobre o tipo de Dança que eu leciono na escola, costumo responder somente “Dança”. Creio que não seja necessário especificar, adjetivar a Dança como criativa, educativa ou expressiva<sup>18</sup>, pois, a maioria das práticas corporais em Dança traz aspectos que envolvem os atos de criar, educar e expressar. De qualquer maneira, recentemente, tenho arriscado incrementar o meu discurso dizendo que trabalho com Dança contemporânea.

Afinal, se for necessário mesmo delimitar um estilo específico de Dança para que fique mais claro o tipo de proposta que desenvolvo junto a crianças e jovens, acredito no discurso da Dança contemporânea, por dois motivos. O primeiro é porque a expressão “contemporânea” remete ao que se faz hoje, estando assim, o professor, atualizado em relação às tendências da Dança e às reflexões sobre a sociedade em que ele vive, deixando-se atravessar pelas correntes vivas e sujeitas a mudanças. O segundo é que a Dança que se faz na atualidade é fortemente influenciada por um movimento iniciado nas décadas de 1950 e 1960, que tinha, dentre seus principais objetivos, defender a democracia e a diversidade de corpos que dançam.

Penso que, esse movimento artístico, situado na transição da Dança moderna para a chamada Dança pós-moderna, representou um período de reorganização. Pois, numa época em que a televisão ganhava força, refletindo valores da era pós-industrial, e as informações começavam a girar cada vez mais rapidamente, não

---

<sup>18</sup> Para saber mais, ver em Marques (1998) e Strazzacappa (2009), que já realizaram ampla pesquisa envolvendo esta discussão com diferentes enfoques.

tinha como a classe artística ficar ilese a tão significativas mudanças. Antes disso, a Dança moderna já havia proposto várias modificações em relação ao balé clássico. A cada época, a Arte deixa-se influenciar pelo que acontece na sociedade e vice-versa. Parece mesmo incoerente a sociedade mudar e a Arte permanecer estática. E sendo que a Arte na escola existe, dentre algumas razões, por existir um movimento artístico na sociedade, o ensino da Arte também há de sofrer alterações. “Afim, os artistas se relacionam com eventos e questões que os cercam, e constroem maneiras de ver e de representar que têm significados sociais” (HARVEY, 2008, p. 37).

Assim, penso que também acontece, ou, poderia acontecer na escola contemporânea. Muitas vezes, a Dança na escola é tida como uma prática alienada, ficando reduzida às apresentações de final de ano, das quais as crianças participam mais para superar uma expectativa dos pais ou da direção da escola do que para satisfazer seus próprios desejos. Portanto, assim como na década de 60 os artistas precisaram de algo que os motivasse a fazer arte sob outros parâmetros, a cada momento histórico se faz necessária uma atualização das práticas e reflexões, que possibilite estabelecer conexões com o que acontece fora dos muros da escola, da sala de Dança, do teatro.

Ao questionar “o que é o pós-modernismo?” Hassan (1991) coloca que é impossível propor alguma definição rigorosa para o termo, mas que já é tempo de teorizá-lo e, a partir da observação de contrastes em relação ao período anterior, citar algumas características. Desse modo, Hassan (1985, 1991) propõe uma tabela<sup>19</sup> estabelecendo uma série de oposições estilísticas entre o modernismo e o pós-modernismo, que é utilizada por diversos teóricos. Algumas características a serem destacadas na diferença entre o modernismo e o pós-modernismo seriam, por exemplo: propósito *versus* espontaneidade, projeto *versus* acaso, hierarquia *versus* anarquia, narrativa *versus* antinarrativa.

Hassan (1991) defende a ideia de que o pós-modernismo surgiu em oposição ao modernismo. Em suma, os artistas buscavam o desprendimento das limitações propostas pelo movimento anterior. Ao voltar os olhos para a Dança na escola, podemos questionar: que ações estamos propondo para desprender as limitações

---

<sup>19</sup> Ver em Hassan (1985, p. 123-124).

que caracterizam o “fazer Arte na escola” como atividade em descompasso com o “fazer Arte fora da escola”?

Para os artistas da Dança da vanguarda pós-moderna, a liberdade era uma palavra recorrente nos discursos. Harvey (2008, p. 52) considera que “A ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima, é essencial para o pluralismo pós-moderno”.

A expansão das possibilidades cênicas já vinha sendo desenvolvida na Dança moderna, quando os bailarinos começam a se envolver mais com o solo, a dançar de costas para o público, ou a abandonar as sapatilhas, por exemplo, rompendo com cânones da Dança clássica. Com a Dança pós-moderna, esta expansão ganhou uma amplitude muito maior e continua surpreendendo na contemporaneidade. Segundo Marques (1998, p. 74):

O tratamento diferenciado do corpo encontrado em muitos dos trabalhos das gerações de 60/70 nos Estados Unidos é sinal de uma geração que buscava na diversidade o direito de exercer autoridade sobre si mesmo, refutando padrões convencionais impostos de corpo e, simultaneamente, de arte e de sociedade.

Uma das grandes influências para esse novo modo de ser no mundo é a disseminação da mídia televisiva. Antes dela não se podia assistir, em tempo real, o que acontecia em outros lugares, às vezes distantes, em culturas muito diferentes. As informações simultâneas que a televisão e, depois, a informática, passaram a proporcionar, modificam a forma das pessoas se relacionarem com o tempo, e trazem a possibilidade da retrospectiva de imagens.

Fatos marcantes que são repetidamente veiculados na televisão, ou as propagandas publicitárias, divulgando quais são as mercadorias que estão na moda, tendem a incentivar as pessoas a criar pensamentos e modos de ser com relação ao novo instrumento de comunicação dentro de suas casas. Assuntos como direitos dos cidadãos, preconceitos, movimentos políticos, começaram a ser abordados pela televisão. A ideia de corpo como algo a ser dominado e modificado em busca de uma jovialidade eterna passa a ser difundida para as grandes massas, e discutido entre artistas e filósofos. Na escola, os professores tentam acompanhar as ilimitadas solicitações provenientes de um mundo do qual emana uma rede contínua de informações sem um dispositivo de “liga/desliga”.

A percepção da realidade sob o domínio constante da imagem, onde a velocidade, o vídeo *clip* e a informática determinam soluções visuais ininterruptas, de fato traduz o surgimento de uma forma nova de pensar, de uma segunda natureza humana. A quase obrigação de lidar com essa realidade virtual ambivalente nos faz desenvolver a necessidade de tecer muitas redes de conexão extremamente dinâmicas e constantemente mutáveis. A velocidade da imagem por si mesma consegue atingir resoluções que nem as estruturas de pensamento ou linguagem são capazes de acompanhar. A arte pós-moderna, como reflexo direto de sua época, espelha com fidelidade essa estrutura múltipla e veloz (SILVA, 2005, p. 60).

A estrutura múltipla e veloz da contemporaneidade cria novas noções de interferências globalizadas que o ser humano recebe, mesmo estando em um lugar muito isolado. Bauman (2007) considera que as pessoas, ao construir casas com muros altos e colocar alarmes, podem até tentar minimizar o sentimento de ameaça sofrida pelas situações de miséria e violência que acontecem no mundo. Porém, dificilmente estarão isoladas totalmente dessas condições, pois, a televisão e outros meios de comunicação estarão o tempo todo alertando os indivíduos da convivência com essa situação, o que acarreta medo e insegurança.

Com o advento da televisão e a progressão das tecnologias da informação, o homem, cada vez mais, se torna alvo de compartilhamento em relação ao que acontece ao próximo. Porém, essa condição não parece motivar um estreitamento de relações interpessoais. Pelo contrário, as relações costumam transformar-se em laços banais, que podem ser desfeitos a qualquer momento. Esse é um dos motivos considerados por Bauman (2007), ao referir-se aos tempos atuais como líquidos, que escorrem pelos dedos. Não temos ideia ou controle do que irá acontecer, tudo pode mudar a cada momento. O conceito de progresso é modificado; não há lugar de destaque que seja estável, mas sim, mutável. Esse aspecto volátil da cultura atual necessita do ser humano uma adaptabilidade cada vez maior. “Se você não quer afundar, continue surfando, e isso significa mudar o guarda-roupa, a mobília, o papel de parede, a aparência, os hábitos – em suma, você mesmo – tão frequentemente quanto consiga” (BAUMAN, 2007, p. 108).

Todos os setores da vida humana estão influenciados por características como: instabilidade, mudança, descartabilidade, temporário, inusitado. Na Arte pós-moderna, o homem não está preocupado se dará um passo à frente, se estará tornando a Arte mais majestosa e mais evoluída que no dia, ano ou período anterior. Ele age conforme seus anseios (que mudam rapidamente), em relação ao

seu contexto, entendendo que o corpo é possuidor de um discurso que muitas vezes não necessita de virtuosismo para expressar suas criações.

O modernismo dedicava-se muito à busca de futuros melhores, mesmo que a frustração perpétua desse alvo levasse à paranóia. Mas o pós-modernismo tipicamente descarta essa possibilidade ao concentrar-se nas circunstâncias esquizofrênicas induzidas pela fragmentação e por todas as instabilidades (inclusive as lingüísticas) que nos impedem até mesmo de representar coerentemente, para não falar de conceber estratégias para produzir, algum futuro radicalmente diferente (HARVEY, 2008, p. 57).

Outra característica consequente da globalização dos tempos contemporâneos (líquidos) seria a aceleração e processo de individualização do ser humano. Pelo medo do que acontece fora da sua casa, o homem aprisiona-se num sistema de proteção individual. Dessa forma, tenta combater um problema social de forma individual, suscetível ao isolamento.

Na Arte, esse fator desenvolve-se em forma de pequenos grupos ou artistas com trabalhos solos, que se opõem à noção de companhias ou grandes grupos de Dança. Os círculos de pessoas são hoje, na maioria dos casos, pequenos. Na dança moderna, a tradição de grandes escolas de dança ainda permanecia. Na dança pós-moderna, com a defesa da diversidade e da inclusão, a tendência é o isolamento e a globalização, os artistas buscam técnicas que lhe convém no momento, podendo ir e vir, transitando por diferentes grupos ou estéticas. Nas relações de mercado, os serviços oferecidos são cada vez mais personalizados e particulares. Nesse sentido, indago, em que medida esse novo modo de viver acarreta benefícios e malefícios para a prática da Dança, e em especial, da Dança na escola?

A ideia de mudança, na Arte da década de 1960, veio com uma significação de experimento, de tentativas novas, de novas conexões. Talvez não no sentido de melhoria, mas, no sentido de recriação. No cotidiano, essas novas conexões se davam na acelerada vida pós-industrial, quando tudo girava rapidamente, e eram oferecidas múltiplas opções mercadológicas, cada vez mais “novas”, “úteis”, “belas”, que tendiam ao descarte diário. “Façamos o que fizemos com o conceito, não devemos ler o pós-modernismo como uma corrente artística autônoma; seu enraizamento na vida cotidiana é uma de suas características mais patentemente claras” (HARVEY, 2008, p. 65).

Na Dança, a libertação do corpo ganha ênfase no palco ou fora dele. Pensar em um corpo sem enredo até então parecia inconcebível. O pós-modernismo apresenta também um corpo que Dança seguindo a linha do movimento pelo

movimento, procurando se sustentar por ele só, sem histórias a contar, a não ser a do próprio corpo. Foi a partir desse propósito que Merce Cunningham<sup>20</sup> começou suas pesquisas, em meados de 1940.

Para ele, o corpo do bailarino ao dançar já se mostra expressivo, não tem por intenção expressar emoções. Cunningham, que fora solista de Martha Graham<sup>21</sup> até 1945, procurou desenvolver seu trabalho afastando-se “(..) do drama e começava a trabalhar com manipulação do movimento sem o compromisso com o enredo, com a caracterização de personagens ou com a dramaticidade” (SILVA, 2005, p. 105). A partir dessas novas formas, criam-se pesquisas de movimento com o intuito de testar o que se pode fazer com o movimento dançado.

Nessa perspectiva, um determinado movimento dançado pode iniciar pelo “dedinho” do pé, ou pela orelha, porque não há barreiras para a experimentação. Música, Dança e Cenografia passam a ser independentes e a ausência de movimento é algo a ser valorizado na cena. Coelho (1995, p. 82-83), ao tratar do novo conceito de Dança criado por Cunningham, observa que:

Estes traços levaram à noção, sobretudo nos anos 60, de que a dança contemporânea, moderna radical ou dita pós-moderna, não sendo caracterização de estados de alma ou de atmosferas e ambientes, não transmitindo mensagens nem fazendo pronunciamentos, não tem sentido (conteúdo que se procura transmitir) mas apenas significação (conteúdo que eventualmente pode vir a ser gerado numa dada relação concreta). Com o teatro artaudiano esta dança tem em comum o fato de não ser um trabalho *sobre* alguma coisa: a dança é ela mesma, em si mesma.

Cunningham é conhecido por fazer parte da transição entre a Dança moderna e a pós-moderna. Na intenção de questionar os conceitos da Dança moderna, ele procurou utilizar uma narrativa fragmentada nas suas obras, nas quais qualquer bailarino poderia ser solista, e qualquer lugar era lugar para se dançar. Por suprimir o papel de bailarino principal na sua companhia de dança, Cunningham contribui para o entendimento de que todo aquele que está em cena é importante, é o principal.

---

<sup>20</sup> Norte-americano (1919 – 2009) – Influência significativa na transição da dança moderna para pós-moderna.

<sup>21</sup> Professora, coreógrafa e famosa bailarina norte-americana (1893 – 1991). Estudou com Ruth Saint Denis e Ted Shawn. Com sua obra “Desejava se aprofundar nas questões humanas (...). Seus movimentos tinham inclinação ao expressionismo” (VILELA, 2010, p. 215) Precursora da dança moderna.

Este entendimento influenciou o pensamento em Dança que se desenvolveu mais tarde, em meados de 1960 e 1970, e influencia até hoje, seja no ensino da Dança, na concepção coreográfica ou na noção de esvaziamento do movimento, dentre tantos outros aspectos que caracterizam a obra de Cunningham. Para Coelho (1995, p. 81), “Ninguém representa para ninguém, prevalece uma experiência poética de um certo tempo e de um certo espaço”.

Tais ideias são convergentes com os estudos de Cohen (1989, p. 105), acerca da performance, processo que se caracteriza “muito mais por uma *extrojeção* (tirar coisas, figuras suas) que por uma *introjeção* (receber o personagem)”. A ampla liberdade de criação e a abolição entre as fronteiras da vida e da arte levam o artista para fora do teatro convencional. Ganham força as performances e a improvisação.

Os artistas passam a acreditar que, como o corpo se modifica e está a todo o momento trocando informações e incorporando informações do meio, ele não poderá expressar-se de uma mesma maneira mais que uma vez. Improvisando, o corpo expressa a realidade em que vive da maneira mais próxima. Sua proposta é explorar lugares alternativos, não comuns à classe artística até a Dança moderna. Outros espaços, fora da caixa cênica italiana, trariam ao corpo outras sensações, sem contar na interação e maior participação do público. Ao discorrer sobre a diversidade e amplitude de possibilidade da dança pós-moderna, Silva (2005, p. 109) pondera:

Estabeleceu-se uma imensa variedade de estilos e principalmente métodos de criação. A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas através de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças criadas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livres associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; da manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática.

Muitos artistas, como a norte-americana Anna Halprin<sup>22</sup>, passam a criar no intuito de experimentar as ações cotidianas na cena. Tais ações envolviam tocar pessoas, espalhar objetos em cena, caminhar, coçar a cabeça, levando em consideração a força e energia que era necessária apenas para a realização desses

---

<sup>22</sup> Coreógrafa norte-americana que, no primeiro período pós-moderno, compôs obras a partir de tarefas cotidianas, inspirando outros artistas na experimentação e transformação da dança na época. É também uma das pioneiras no movimento da arte terapia. Para saber mais, <[http://www.annahalprin.org/about\\_bio.html](http://www.annahalprin.org/about_bio.html)>.

movimentos. Eram também conotadas a neutralidade facial e a inteligência do corpo em qualquer ato.

Outra coreógrafa que marcou a década de 1960 foi Yvonne Rainer<sup>23</sup>, conhecida pelo seu ato manifesto “Não ao espetáculo”, que marcou sua posição contra o “virtuosismo” e demais características oriundas da Dança moderna. Na coreografia *Room Service* (1963), que objetivava tornar artístico um ato do dia a dia, um “(...) grande colchão era carregado pelos dançarinos de um lado a outro do palco no intuito de mostrar como o corpo reage e se comporta numa ação funcional, que a princípio é extremamente simples” (SILVA, 2005, p. 111). Na Dança pós-moderna, a experimentação e a curiosidade fazem parte do processo de trabalho artístico. Cada artista levanta, conforme suas vivências e anseios, os questionamentos que irão gerar o seu trabalho.

A estética da abundância, a mistura do classicismo com o kitsch, o encontro da alta cultura com a cultura popular, do belo com o cotidiano, da abstração com a dramaticidade, do espetacular com a simplicidade, do virtuosismo com a emoção, a permissão para abordar temáticas oriundas de movimentos feministas, gays, étnicos, negros e multiculturais, a incorporação de outras artes e mesmo outras ciências constituíram um pastiche vigoroso na produção coreográfica (SILVA, 2005, p. 128).

Existem inúmeras formas de apropriação do movimento na Dança pós-moderna. A partir da década de 1970, pensando no acaso e na sensação interior, Steve Paxton<sup>24</sup>, começou a elaborar e a divulgar seus estudos no gênero Contato Improvisação, que consiste num laboratório de movimentos a partir do contato de dois ou mais corpos, usando alguns princípios, como a fluência e a confiança (por exemplo). Isso demonstra que surgiram, nesta época de efervescência para as Artes, variadas técnicas na Dança. A Dança se tornou tão heterogênea quanto às pessoas, cada qual com suas peculiaridades.

A dança pós-moderna de hoje não se interessa em apresentar corpos perfeitos, unificados pela forma, nem delineados por imperativos estéticos ou sexuais. A dança parece querer, de fato, expressar a multiplicidade corporal feita de músculos, ossos, imperfeições e qualidades do ser humano, falando de si próprios, sem disfarces e para uma plateia que se identifique com o que vê (SILVA, 2005, p. 140).

---

<sup>23</sup> Coreógrafa norte-americana que contestou, de forma radical, os conceitos da dança clássica e moderna.

<sup>24</sup> Coreógrafo norte-americano criador da técnica contato improvisação.

O mundo, como ele é, cria uma Dança nova para o mundo. Assim como a fabricação de novas mídias e produtos eletrônicos, que oferecem às pessoas um ramo muito diferenciado de tecnologias, têm-se a “fabricação/elaboração” de novos significados para o corpo que dança. A Arte, capaz de expressar a vida do homem, também incorpora as mudanças rápidas do seu dia, as novas informações, os novos aparelhos, a enxurrada de inovações do seu tempo. É uma Dança desafiadora, empreendendo a diversidade da cultura humana.

Com esse caráter, a relação do espectador com o artista passa a ser modificada continuamente. O espectador é convocado a participar cada vez mais do acontecimento cênico. Segundo Desgranges (2005), a preocupação com a recepção do espetáculo já era uma constante no teatro moderno. Movidos por novos questionamentos da época, os encenadores dispensam mais cuidado à relação do espectador com o espetáculo.

Desde os primeiros experimentos com a iluminação cênica, as inovações tecnológicas passam a modificar a relação entre os diferentes instrumentos visíveis e sensíveis na cena.

Em razão disso criam-se novas “tecnologias” para as Artes Cênicas, que perduram até hoje, dentre elas a busca por levar o espectador a uma postura não acomodada diante do que acontece na cena. A ideia de que o espectador seria um indivíduo que recebe a Arte de maneira passiva começa a ser questionada, de forma que, mesmo quando não há a solicitação de participação no palco ou diretamente no espetáculo, entende-se o espectador como aquele capaz de atribuir sentido ao que vê, gerando trocas permanentes com o artista. Ambos influenciam-se mutuamente. Segundo Zancan (2009, p. 44-45):

(...) a recepção é efeito das interações suscitadas pelo espetáculo e pelo espectador por meio do fluxo de energia de cada indivíduo com os outros espectadores, com os objetos do espaço físico e com o objeto artístico como um todo. Nesse sentido, a troca de energia não se dá por um pólo e é recebido por outro, mas, sim, por uma via dupla, em que fenômeno artístico e público são afetados.

Sob essa ótica, os artistas pós-modernos aproveitam para enfatizar essa troca no ato da recepção, procurando desenvolver atos inusitados para surpreender e fazer um chamamento à participação do público. Roux (2007) cita o trabalho de

Xavier Le Roy, para exemplificar esse tipo de procedimento em relação ao espectador. Em *Product of Circumstances* (1999), o artista realizou uma conferência performance, na qual mesclava suas duas profissões (biólogo e artista). No momento da apresentação, o espectador necessitava modificar sua concepção de uma obra coreográfica, sendo chamado a atribuir outros sentidos à arte da Dança. Nesse caso de dança performativa, o artista questiona o espectador, incitando novos posicionamentos e reflexões. E também, tem liberdade para reivindicar suas próprias questões. Assim, a Dança da atualidade configura-se como uma arte disposta a romper os seus próprios ideais, em busca do inusitado.

Com uma pluralidade de “formatos”, a Dança contemporânea no Brasil aproveita-se da cultura local no mesmo sentido de romper o “conhecido”. Muitos artistas utilizam-se da capoeira, das danças populares e dos costumes regionais para a criação artística. Uma companhia de Dança brasileira que costuma abordar temas cotidianos atravessados pela cultura local é a Companhia Mário Nascimento, sediada em Belo Horizonte, MG. Nos espetáculos, os bailarinos ocupam o espaço cênico com Dança, Música, Poesia: diferentes linguagens artísticas que são selecionadas no processo de criação.

Em *Faladores*<sup>25</sup> (2008), o grupo “(...) aborda o tema da comunicação e leva para o palco diversas formas de se comunicar, por exemplo, através do som, da música, da palavra, poesia, da dança e do movimento” (SILVA, 2009, p. 2). Neste trabalho, tendo como tema norteador a oralidade, o grupo se propõe a enfatizar a comunicação entre os bailarinos e com o público.

No processo criativo de *Faladores*, os bailarinos inventaram um dialeto próprio, que está em cena. Além disso, falam em outras línguas. Mesmo assim, os corpos são mergulhados em brasilidade, a invenção do dialeto “momoês”, foi “(...) construído pelo grupo de forma semelhante aos dialetos criados por povos primitivos e que ainda podem ser observados em tribos indígenas” (SILVA, 2009, p. 5). Essa criação de um “mundo novo” só é possível em contato com o próprio mundo, os criadores apropriam-se daquilo que já viveram para reinventar a Arte, e, desse modo, provocar os espectadores.

---

<sup>25</sup> Neste trabalho, a direção e coreografia são de Mário Nascimento, a trilha sonora de Fábio Cardia e assistência de direção e coreografia são de Rosa Antuña.

Em Porto Alegre, RS, a companhia Terpsí – Teatro de Dança, dirigida por Carlota Albuquerque, experimenta a zona híbrida entre o Teatro e a Dança, realizando espetáculos, intervenções artísticas e projetos que se constituem no processo de trabalho de contínua mudança, ou *work in process*. Segundo Marocco (2011, p. 1):

Na última criação do grupo, intitulada *Ditos e malditos: desejos da clausura*, os bailarinos/intérpretes, como são denominados por Carlota Albuquerque, navegam entre diferentes universos: da dança, do teatro, do vídeo, do cinema, da literatura e de seus próprios desejos, em um espaço/instalação modulável, transformável por cada um. E, por contemplar diferentes áreas artísticas, miscigenadas, *coladas* em uma espécie de montagem, o trabalho de Carlota aproxima-se bastante das características da disciplina da *Performance Art* (...).

Desse modo, a Dança na contemporaneidade renova-se a cada momento, realizando intercâmbio com outras linguagens artísticas e afastando-se de um conceito fechado sobre o que é Dança. No trabalho citado por Marocco (2011), o espectador tem de dialogar com o estranhamento que a obra propõe: é recepcionado por um dos bailarinos/intérpretes já em ação em meio ao espaço da plateia e enquanto os espectadores acomodam-se na arquibancada, o trabalho já iniciou. Valle e Ferraz (2011, p. 1) observam que:

Por meio de ações cotidianas, movimentos familiares da dança, palavras do nosso uso comum nos tornamos próximos da obra. Por outro lado, o uso não cotidiano e fora do contexto habitual de muitos destes elementos nos traz esse estranhamento.

No decorrer do trabalho uma colcha sonora também é composta: músicas, falas, gritos, sons. O que Dantas (2011, p. 1) caracteriza como um tecido que modula a encenação, “(...) conferindo-lhe gravidade, leveza, intensidade. E, por vezes, acentuando ou pontuando sentidos e significados”. Sobre a voz, ela atua na Dança como uma espécie de continuidade do gesto dançado. Afinal, voz também faz parte do corpo, é corpo em atividade sonora.

Tanto em *Faladores*, como em *Ditos e Malditos*, o som, de modo geral, atravessa a cena de forma marcante. Fica a cargo de quem assiste conferir significado, ou não, ao que é proposto no palco. Pois não há concordância, por parte do espectador, daquilo que lhe toca no momento efêmero em que a obra acontece. É necessário que se movimente, indo ao encontro de suas referências e de encontro com o conceito de Arte contemplativa, pois na Dança contemporânea as fronteiras

se expandem e mesmo que haja uma tentativa em contemplar, é muito provável que o espectador seja convidado a participar.

## 2.5 Ensino contemporâneo da Dança

Considerando os princípios mencionados no tópico anterior, cabe a indagação: é possível realizar uma proposta de Dança na escola que invista na pesquisa de movimentos, na improvisação, em composições coletivas e outras ações possíveis de serem identificadas no movimento artístico contemporâneo?

Assim como na história da dança os artistas acompanharam a sociedade, suas revoluções e transformações, acredito ser inevitável que os professores de Dança hoje ajam da mesma forma. Sabemos que há inúmeras técnicas de Dança que surgiram com o movimento pós-moderno, mas o que me refiro aqui não se trata da técnica ou modalidade de Dança escolhida pelo professor, mas sim da maneira como ele se propõe a ensinar, como promove a relação entre aluno e conhecimento. Na conclusão de uma das suas pesquisas sobre Laban, Rengel (2008, p. 85) cita essa característica: de que ser “contemporâneo” emerge de um jeito de viver, de se relacionar com as pessoas e o mundo.

Laban, em 1948, já falava em contemporâneo, e, contemporâneo significa, além de viver no momento presente, um conceito de Arte e também, a meu ver, uma atitude de vida, na qual nos propomos sem a hierarquia do ‘é melhor’. Conjugamos várias formas de dançar, lidamos com os acasos que ocorrem.

Os ideais de respeito à diversidade e democracia na Dança, imbricados às modificações práticas suscitadas pelos artistas pós-modernos, trazem à escola a perspectiva de uma educação inclusiva. Independe se o professor trabalha com dança folclórica ou desenvolve alguma prática específica da chamada dança contemporânea. Em algumas situações os professores de dança contemporânea mostram-se mais tradicionais do que professores de balé clássico, que são conhecidos por primarem pelo virtuosismo, em prol de um resultado estético. Também, já vi professores que trabalham com dança de rua, em contextos semelhantes, desenvolver sua docência de modos extremamente distintos, alguns

tendendo à “emancipação” e outros ao “embrutecimento”<sup>26</sup> dos indivíduos a quem a ação pedagógica se dirige.

Dessa forma, o que chamo de dança contemporânea na escola é um conjunto de “atitudes contemporâneas”, ou seja, atitudes presentes no discurso e na prática artística da contemporaneidade, a serem adotadas pelo docente. Dessa maneira, se o professor acompanhar as tendências contemporâneas da Arte, irá constatar que aspectos como a diversidade de corpos e os processos de criação coletivos estão na base da maioria dos trabalhos artísticos. Abastecendo-se dessas formas e refletindo sobre seus propósitos, professores e alunos tenderão a aproximar suas práticas da Arte que se desenvolve fora da escola, o que é não apenas desejável, mas imprescindível, numa proposta educacional que se pretenda conectada à vida dos indivíduos envolvidos. Pois, a Dança contemporânea “(...) não exige uma técnica específica, e sim um corpo apto a lidar com uma variedade de movimentos e com inventividade” (VALLE, 2010, p. 55).

No entanto, muito frequentemente observamos nas escolas traços de um ensino de Dança ultrapassado, ainda arraigado à ideia de que “quem dançar melhor, ocupará lugar de destaque, na frente dos demais componentes do grupo” ou “quem não consegue fazer determinado movimento de Dança não irá participar das apresentações artísticas do grupo”. Esses são meros exemplos de situações recorrentes em aulas de Dança, que levam muitos estudantes a sentirem-se incapazes de criar. Sobre este aspecto, Marques (2010a, p. 38) levanta algumas perguntas apresentadas pelo senso comum, a serem problematizadas por profissionais ligados ao ensino da Dança, tais sejam: “‘quem pode dançar’? Ou ainda, ‘quem pode dançar o quê?’”.

Para a autora, essas perguntas relacionam-se diretamente ao “conceito de corpo”. Nesse sentido, ela considera:

Frequentemente ignoramos a multiplicidade de corpo em nossa sociedade que estão também presentes em nossas salas de aula. Raras vezes questionamos em nossos processos artísticos a real necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, acirrando conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que estão historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar. O exemplo mais típico é o da bailarina,

---

<sup>26</sup> Conceitos propostos por Jacotot, sob a voz de Rancière (2002). Ver capítulo 2.

por muitos séculos exclusividade dos brancos, jovens, de pernas longas, altos e de quadris finos. Podemos, no entanto, também pensar nos corpos ditos “ideais” para jogar capoeira, ou ser uma passista de escola de samba (MARQUES, 2010c, p. 38).

Sob esta ótica, mesmo a dança folclórica gaúcha, por exemplo, quando proposta como atividade a ser trabalhada no contexto escolar, poderá ser desenvolvida sob um olhar contemporâneo da dança. Já, nos Centros de Tradições Gaúchas<sup>27</sup> (CTGs) o ensino da Dança, provavelmente, será diferente do ensino escolar, pois esse tipo de instituição segue uma cartilha rígida de regras, que indica que todos devem dançar de determinada maneira, pois tem como intenção preservar os costumes e tradições gaúchas, incluindo as danças e vestimentas, por exemplo.

Mas, na escola, tais propósitos escapam aos objetivos de ensino e, dificilmente o professor teria tempo hábil para desenvolver um “repertório” de danças tradicionais gaúchas com seus alunos. Todavia, o docente tem a possibilidade de inventar jogos que cumpram com os objetivos pertinentes à sua aula. Ou seja, os alunos poderiam inventar, por exemplo, novas formas de dançar o “Balaio”<sup>28</sup> ou o “Anu”<sup>29</sup>, ou até aprender alguns passos e seus significados.

Numa ocasião como essa, torna-se necessária a contextualização da proposta, para esclarecer aos envolvidos que se trata de uma experimentação pedagógica, diferente dos objetivos originais da criação dessas danças. E o professor de Dança na escola tem como desafio configurar uma metodologia de ensino própria, embasada na sua experiência enquanto artista e educador e dirigida aos estudantes aos quais a sua ação pedagógica se dirige.

É preciso ter como preocupação a maneira de estabelecer a conexão entre os saberes docentes. Mesmo nas academias e escolas de Dança, o ensino poderia ser pensado de maneira a alimentar o raciocínio crítico e a autonomia do indivíduo. Parece que, por estar na escola formal, a Dança precisaria sofrer alterações metodológicas, porém, acredito que é relevante que em outros ambientes também

---

<sup>27</sup> “Os Centros de Tradições gaúchas são entidades associativas com finalidade sócio-cultural”. Geralmente os CTGs tem uma sede festiva para celebrar a história e cultura do povo gaúcho. Para tanto, realizam “fandangos, saraus de prendas, cursos de culinária, (...)” (LAMBERTY, 1989, p. 28).

<sup>28</sup> O Balaio é uma dança de origem nordestina. Inicialmente dançada de pares soltos, com cantigas e danças. Como o próprio nome diz, balaio “sugere uma dança de círculo” (LAMBERTY, 1989, p. 72).

<sup>29</sup> O Anu é uma dança de origem portuguesa, é dançada com pares soltos e sapateios. Para acompanhamento os participantes entoam cantigas.

haja o cuidado e o respeito para com a diversidade cultural e corporal, para com as possibilidades de aprendizado de acordo com os níveis de desenvolvimento, para com o processo e refinamento da autonomia do aluno. Marques (2010c, p. 53) acredita que:

A escolha de percursos, caminhos e trajetórias de ensino diz respeito a todos os espaços em que se estabeleçam relações entre quem-ensina-quem-aprende e o conhecimento, e, portanto, não é restrita às escolas formais e tampouco às crianças ou aos jovens. As escolhas metodológicas para ensinar e aprender dança são linhas vitais, sobretudo, para o desenrolar do próprio sistema da arte e da produção artística.

As escolhas metodológicas influenciam sobremaneira o aprendizado do educando. A questão de um ensino contemporâneo da Dança pode ser relacionada à reflexão sobre o fazer, conseqüentemente sobre os modelos pedagógicos e os perfis docentes em sala de aula. Tal pensamento pode ser relacionado à contribuição de Rudolf Von Laban, um dos pesquisadores mais influentes para o ensino da Dança a partir da década de 1940, cujos ensinamentos são válidos até hoje, pois continuam se metamorfoseando e influenciando de alguma forma a maioria dos professores de Dança.

## **2.6 Velhos trajetos, novas trajetórias**

Tendo atuado na Dança como bailarino, professor e coreógrafo, Laban destaca-se como um dos maiores teóricos da Área do século XX, que “(...) tem até hoje oferecido contribuições inestimáveis para as áreas de Dança, Teatro, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Saúde, Comunicação, Indústria – para citar algumas” (MARQUES, 2010, p. 65-66). Nas áreas de Artes Cênicas e Educação, especialmente, suas pesquisas foram “abraçadas” e disseminadas por todo o mundo.

As pesquisas de Laban são precursoras dos artistas citados no tópico “Dança na contemporaneidade”, de modo que, é praticamente impossível dissociar os estudos atuais relacionados ao ensino da Dança da sua contribuição.

Talvez ele tenha sido um dos primeiros pesquisadores da Dança a se preocupar com a diversidade de corpos e com a investigação de um movimento mais orgânico e menos agressivo aos bailarinos. Os artistas das gerações posteriores ao seu trabalho foram influenciados pelos seus ideais de tal maneira que seus ensinamentos continuam em voga, porém, atualizados.

É relevante considerar que a contribuição de Laban foi possível pela mescla de experiências que ele vivenciou enquanto ser humano e por conseguir organizar seu pensamento de modo a abranger o maior número de pessoas possível. Além de encantar-se por observar o movimento, ele dedicava-se a desenhá-lo, já que foi artista plástico, desenhista e arquiteto. Ao transpor para o papel o movimento humano, Laban teorizava uma Dança que era universal, pois verificou que tudo está em constante movimento. Fernandes (2006, p. 38) analisa que o domínio de outras Artes fez com que Laban compreendesse “(...) a natureza, os objetos e as pessoas plasticamente (...)”.

Durante a infância, Laban visitou muitas localidades em função da carreira militar do pai, o que também acabou influenciando suas teorias em relação ao corpo. Ele deixava-se inspirar por Artes de diferentes origens, como as “(...) artes marciais do Oriente, as formas e as danças africanas e indígenas que inspiravam o expressionismo do início do século, e as danças folclóricas, e o cotidiano de muitas localidades (...)” (FERNANDES, 2006, p. 27). Mesmo não tendo aprendido Dança em uma escola, Laban demonstrou cedo interesse pelo meio artístico e teve apoio de sua mãe, que era pintora. Segundo Barbosa (2011, p. 38-39), ele

(...) sempre se interessou por todo tipo de comunicação não-verbal, incluindo as paradas militares, esgrima e os padrões das danças sociais com os quais teve contato em sua infância e adolescência, e quando recebeu treinamento militar, provavelmente por exigência de seu pai, na Academia de Wiener Neustadt, como lhe foi ordenado em 1899.

Como grande observador, Laban notou a unidade causada pelos movimentos dos soldados perfilados. Como ressalta Strazzacappa (2007, p. 7) “Pode parecer paradoxal imaginar que um dos pioneiros da dança moderna tenha se inspirado justamente no movimento de soldados perfilados”. Porém, ele havia ficado fascinado pelo conjunto e harmonia expressa nas grandes massas. Ao mesmo tempo, começou a perceber a perda de espontaneidade criada pela vida industrial. Entre a massificação industrial e a sincronia dos corpos militares, Laban preocupou-se em descobrir maneiras de possibilitar ao corpo a exploração do gesto na mais ampla diversidade, contrapondo os movimentos repetitivos das fábricas e também das aulas de dança existentes na época.

Na busca por delinear uma linguagem apropriada ao movimento, Laban acreditava na possibilidade de qualquer corpo dançar e na ruptura de dicotomias

como dança/teatro, corpo/mente e movimento/texto. Com um sistema complexo de linguagem do movimento, ele criou o que hoje chamamos de Análise Laban de Movimento ou Sistema Laban.

Atualmente, o Sistema Laban é entendido como “(...) uma série de desenvolvimentos realizados até o momento por profissionais das mais variadas localidades, atualizados e divulgados em congressos e publicações periódicas” (FERNANDES, 2006, p. 27). Nesse sentido, podemos observar que apesar de Laban ter sistematizado suas teorias através de registros e de haver uma disseminação de seus conhecimentos a partir dos seus alunos, o Sistema, como é conhecido, não foi concebido com o objetivo de se tornar uma cartilha limitadora, mas sim de possibilitar que as pessoas descubram o domínio do próprio movimento e que façam as atualizações necessárias do Sistema, partindo da relação com os seus contextos.

Fernandes (2006, p. 17) reflete que o Sistema Laban continua se modificando por ser coerente com sua proposta e que somos nós “(...) corpos em movimento, interessantes e interessados em tantas aplicações diversas (...)”, que vamos transformando seus ensinamentos conforme nossas experiências práticas e reflexivas.

Depois da Segunda Guerra Mundial, os ensinamentos labanianos se espalharam através de seus alunos, que se transferiram para vários lugares do mundo. No Brasil, as teorias de Laban chegaram através de Maria Duschenes, Chinita Ullmann, Rolf Gelewski e Renée Gumiel.

De acordo com Strazzacappa (2007, p. 7), Duschenes<sup>30</sup> acabou contribuindo para a divulgação dos pensamentos de Laban, ao tornar-se professora em uma escola particular de São Paulo quando migrou “(...) para o Brasil com sua família em 1940, fugindo da Segunda Guerra Mundial (...)”. Além disso, tomava a iniciativa de convidar Lisa Ullmann<sup>31</sup>, ex-aluna de Laban, para vir ao nosso país difundir e aprofundar as teorias labanianas.

Já, nos Estados Unidos, uma das alunas de Laban que deu sequência ao seu estudo foi Irmgard Bartenieff<sup>32</sup>, ao colaborar com a continuidade de sua obra e

---

<sup>30</sup> Educadora e coreógrafa húngara. Responsável pela difusão do método Laban no Brasil.

<sup>31</sup> Alemã (1907 – 1985) – professora de dança lembrada principalmente pelo seu trabalho associado a Rudolf Laban.

<sup>32</sup> Alemã (1900 – 1981) – bailarina e colaboradora de Laban. Criou o método Bartenieff.

desenvolver os Fundamentos Corporais Bartenieff, criados a partir do seu trabalho em parceria com Laban, na utilização dos os conceitos labanianos para potencializar a harmonia do corpo em movimento.

Há alguns anos os estudiosos de Laban, geraram a nomenclatura *Laban/Bartenieff Movement Analysis*, acrescentando o sobrenome de Bartenieff ao Sistema, devido a sua importância no seguimento do trabalho e por ter fundado o *Laban/Bartenieff Institute Movement Studies* em Nova York. Bartenieff pesquisava em prol de um movimento mais consciente e de um ensino com foco no aprendiz e seu trabalho na Dança, posteriormente, também foi denominado como uma das vertentes da Educação Somática.

Aparentemente tanto os trabalhos práticos em Dança que tem por base o Sistema Laban/Bartenieff, como os que compõem a gama da Educação Somática tem em comum a preocupação com a autonomia e com o refinamento do movimento humano. Segundo Marques (2010c, p. 87), Laban acreditava nos ideais da Educação Somática e suas propostas, "(...) tal qual apresentadas por ele mesmo, também compartilham dessas intenções, embora não se limitem a elas".

A relevância das experiências com a educação do movimento que se iniciaram com Laban e tiveram continuidade com vários de seus alunos, em especial Bartenieff, mostra-se quase que naturalmente, quando falamos em autonomia corporal, na contemporaneidade. Para Zancan (2012, p. 4):

Quanto mais estudamos como o nosso movimento acontece, seja a partir da investigação do movimento articular, da percepção do peso do corpo, de onde inicia o impulso que gera o movimento, e assim por diante, mais temos a capacidade de discernir as possibilidades corporais, isto é, ficamos mais atentos e críticos. Esse aprendizado estabelece outros acessos ao conhecimento corporal para a dança, e torna a pessoa capaz de recriar ou refazer o movimento, sem depender de um modelo.

Refletir sobre o estabelecimento de outros acessos ao conhecimento corporal, como a autora menciona, só é possível pelas contribuições que os produtores da Dança e pelo entendimento que a história da Dança vem construindo em relação ao corpo.

Os termos usados por Laban para organizar os seus estudos eram de fácil acesso a qualquer pessoa, o que possibilitou uma expansão considerável das suas ideias, que até hoje ganham ramificações e transformações. Pessoas interessadas pela arte do movimento do mundo inteiro utilizam-se dos conhecimentos labanianos,

pois seu estudo possibilitou a inclusão de diferentes corpos na Dança e a estruturação de um sistema altamente detalhado.

O estudo do Sistema Laban sugere duas ramificações distintas a título de organização e pesquisa: a Labanotação (Labanotation) e a Labanálise (Labanalysis) ou Análise Laban de Movimento (Laban Movement Analysis). Tal distinção foi feita por seus discípulos para melhor detalhamento dos seus estudos. A Labanotação exerce a função de registro do movimento e com ela é possível fazer o “(...) registro exato de uma coreografia, deixando os aspectos qualitativos para a interpretação de cada dançarino, ou conforme a intenção do diretor da reconstrução” (FERNANDES, 2006, p. 35).

Já, a Labanálise, ou Análise Laban de Movimento, é um estudo que inclui os Fundamentos Corporais Bartenieff e dá ênfase para a qualidade do movimento, possibilitando registrar elementos mais utilizados em cada gesto. Em uma aula de Dança, o professor pode sugerir que os alunos explorem o movimento de ir da posição em pé até a posição sentada de forma lenta, por exemplo, e cada um irá concentrar-se no aspecto “lentidão” e não exatamente na ordem e características de movimentos exatas. Para um estudo aprofundado das linhas de pesquisa do Sistema Laban, existem os centros específicos de formação. Conforme Fernandes (2006, p. 35):

Enquanto a Labanotação é desenvolvida pelo Dance Notation Bureau (Nova York e Ohio), a Labanálise ou LMA é desenvolvida pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (Nova York), além de diversos centros de formação de Analista de Movimento (Berlin, Maryland, Seattle, entre outros). Há também uma terceira vertente, mais desenvolvida no Centro Laban de Londres, denominada Laban Movement Studies e Choreological Studies, que não inclui os Fundamentos Corporais Bartenieff.

O Sistema Laban/Bartenieff fornece ao professor de Dança uma via de exploração do movimento humano que inclui a diversidade de uma turma de alunos. Por isso, sua teoria é utilizada nos espaços formais e não formais do Ensino da Dança.

Fernandes (2006, p. 28) comenta que há uma grande comunidade artística pesquisadora em Laban no país e cita “(...) Adalberto da Palma, Alba Vieira, Analívia Cordeiro, Cláudio Lacerda, Denise Telles, Lícia Moraes, Maria Mommensohn, Mônica Serra, entre tantos outros”. No Rio Grande do Sul, contamos com Analistas de Movimento como Flávia do Valle, Cibele Sastre e Juliana Vicari. No Brasil, temos um número considerável de profissionais interessados em estudar Laban.

No nosso país, Laban teve sua teoria disseminada de forma meio caótica e sua obra teórica chegou com certo atraso. Um exemplo é o seu livro “Domínio do Movimento”, publicado pela primeira vez na Inglaterra em 1950, ter sido traduzido e publicado no Brasil somente em 1978. Com maior atraso, outro livro de sua autoria, a obra “Dança Educativa Moderna”, teve publicação no Brasil em 1990, sendo que sua primeira publicação na Inglaterra fora em 1948.

Certamente, a contextualização dos trabalhos de Laban nos diferentes ambientes de ensino da Dança no Brasil é o que gera a maior riqueza: a apropriação de conceitos da Dança criados por Laban, atravessado pela experiência de vida de cada indivíduo que se depara com os seus ensinamentos. Além disso, a Dança, por ser uma atividade prática e ter pouca produção teórica em comparação com outras áreas de conhecimento, gera um maior número de ramificações e transformações das suas bases originais.

Nesse sentido, considera-se que o Sistema Laban/Bartenieff é válido na contemporaneidade: “(...) pela leitura que hoje fazemos dele, pelas possibilidades que abrimos a ele hoje para que possa contribuir com práticas e teorias sobre o ensino de Dança na contemporaneidade” (MARQUES, 2010c, p. 60). Para o professor de Dança decidido a trabalhar a partir desses pressupostos, é importante refletir sobre o que influencia o seu fazer. Não basta ter como fonte de inspiração o trabalho de Laban e Bartenieff para a construção de aulas de Dança, por exemplo, mas é preciso questionar o porquê desta escolha e como transformá-la levando em conta o seu contexto em particular. De certa forma, já perdemos a “fidelidade” do trabalho inicial de Laban, mas ganhamos novos caminhos a partir daquilo que ele idealizava. É preciso alertar que a difusão da sua prática fez-se no Brasil

(...) principalmente pelo corpo a corpo, pelos contatos e pelas buscas individuais de artistas e professores. Aos poucos, termos foram sendo cunhados, interpretações passadas adiante, práticas pessoais alicerçadas, conceitos reconfigurados, idéias atualizadas. Esses processos certamente deixaram hiatos (por vezes imprecisões) em relação às fontes originais, mas também abriram espaços para diálogos locais não menos importantes ou complexos que foram/estão sendo capazes de revisitar o trabalho de Laban no Brasil contemporâneo (MARQUES, 2010c, p. 64).

No prefácio da 2ª edição do livro “Domínio do movimento” de Laban, Lisa Ullmann (1978, p. 14) pondera que Laban preferia “(...) orientar pessoalmente os indivíduos no mundo do movimento (...)” e que diante da riqueza de evidências que

ele havia coligido na sua vida em relação ao movimento, “(...) pouco foi o que ele publicou dos seus achados”.

A autora também menciona que no momento em que “(...) não temos a possibilidade de aproveitar a orientação pessoal de Laban, seus livros bem como seus muitos apontamentos e manuscritos constituem, daqui para a frente, a única fonte de inspiração e informações sobre suas ideias e descobertas” (ULLMANN, 1978, p. 14).

Partindo do legado registrado na obra de Laban, da possibilidade do “corpo a corpo” a partir dos alunos que difundiram suas teorias e práticas e ainda, do contato com os profissionais brasileiros que puderam buscar especialização nos centros de estudo em Laban, é que nós, professores de Dança, podemos construir modos de apropriação desses conhecimentos.

Ao tecer as reflexões sobre “onde” encontro Laban na minha prática, recordo-me de ter tido um primeiro contato, ao conhecer a obra de Ciane Fernandes<sup>33</sup>, através da professora Rubiane Zancan<sup>34</sup>, no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade de Cruz Alta, RS, realizado entre 2004 e 2008. Lembro-me dos experimentos que realizávamos em sala de aula e das apropriações que eram possíveis a partir de atividades improvisacionais, principalmente com a utilização da categoria Expressividade<sup>35</sup>.

Mais tarde, nas aulas da professora Lenira Rengel<sup>36</sup>, com quem estudei no Curso de Especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação da Universidade de Caxias do Sul, realizada entre 2008 e 2010, pude aprofundar os conhecimentos em Laban e verificar similaridades entre o trabalho que Rengel desenvolveu na

---

<sup>33</sup> A obra citada é “O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas”, publicado pela Editora Annablume. Ciane Fernandes é PhD em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University, Analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute Movement Studies, Licenciada em Artes Plásticas e Bacharel em Enfermagem pela Universidade de Brasília. É fundadora, diretora e dançarina do A-FETO, Grupo de Dança-teatro da UFBA.

<sup>34</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Dança e especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens pela Universidade de Cruz Alta, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (UFRGS).

<sup>35</sup> A categoria Expressividade no Sistema Laban/Bartenieff refere-se às qualidades dinâmicas de movimento na Dança ou no cotidiano. Ver mais em Fernandes (2006).

<sup>36</sup> Educadora brasileira, foi aluna de Maria Duschenes durante 22 anos. Pesquisadora dedicada no assunto, já publicou livros sobre Laban, dentre eles o Dicionário Laban, pela Annablume (2003). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Mestre em Artes pela Unicamp e Graduada em Direção Teatral pela ECA/USP.

especialização (sua maneira de conduzir as aulas e abordar os conteúdos) e o trabalho que eu desenvolvia na época, junto a crianças e jovens no município de Horizontina (RS). Os momentos de compartilhamento de experiências partindo do Sistema Laban, tanto na graduação, como na especialização, foram de extrema relevância para minha constituição docente.

Neste momento, venho me deparando com outras situações que merecem minha atenção: mais de uma vez, colegas de profissão, ao assistirem minhas aulas, seja ao vivo ou através de vídeos, comentam sobre a identificação do trabalho labaniano visível na minha prática.

Embora eu não me considere uma pesquisadora em Laban, ao refletir sobre minha prática docente, identifico forte influência das suas contribuições. E é nesse sentido que entendo Laban como parte do meu “currículo oculto”, porque além de eu ter tido contato com pessoas estudiosas do assunto e com relevante experiência no Ensino de Dança, minha formação prática é preenchida por uma diversidade de referências como grande parte dos artistas e professores de Artes: experiência com diferentes linguagens artísticas, professores, metodologias.

Acredito que muitos professores possam sentir esta identificação, pelo modo como os conhecimentos de Laban foram disseminados no nosso país. É relevante que façamos, continuamente, a análise da nossa prática, na tentativa de compreender os “currículos ocultos” que nos fazem professores. Esta compreensão possibilita o posicionamento e a reflexão crítica perante as metodologias de ensino, que nos permite acolher ou descartar modelos docentes.

Hoje, verifico a minha prática docente alicerçada na mesma base que me constitui como pessoa, cidadã do mundo. Nessa busca encontro rastros da escola que frequentei na infância, da escola que frequentei na adolescência, dos meus pais professores, da graduação, da pós-graduação, do convívio com meus amigos e com meu marido. Encontro em mim “pedaços” dos meus professores de natação, de dança do ventre, de danças urbanas e de dança contemporânea, dos processos desenvolvidos em espaços informais, e dos professores de Dança e outras disciplinas e processos desenvolvidos no espaço formal e acadêmico. De modo geral, meu perfil profissional é tecido pela coletividade experimentada como aluna e na herança epistemológica dos meus antecessores.

Assim, verifico que a relevância do contato com teorias a partir de Laban e, de outras formas de ensino com as quais eu me deparei até hoje, seja a ação de

questionar-me para organizar uma aula de Dança na escola que vislumbre consequências e reverberações positivas para os envolvidos, que me leva a questionar: como esta ou aquela prática tem sentido no meu contexto, ou o que eu posso criar e propor a partir desse modo de entender o corpo.

### 3. PARA DILUIR AS VONTADES

(...) uma pesquisa é 'participante' não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Por acreditar que é necessário adentrar no universo a ser pesquisado, principalmente quando se pretende envolver e investigar o ato humano, escolhi desenvolver uma pesquisa de caráter empírico reflexivo, configurando-a como uma investigação participante de cunho qualitativo. A pesquisa participante gera diversas variantes, que tendem a caracterizar a investigação científica como um estado de processo contínuo.

Com uma abordagem metodológica de inspiração etnográfica, meu estudo não seguiu padrões rígidos ou fixados previamente e buscou, partindo de um duplo reconhecimento de confiança no outro, transformar o participante de "objeto de minha pesquisa" em 'co-sujeito de nossa investigação'" (BRANDÃO, 2006, p. 52).

Sob a perspectiva da etnografia, o pesquisador insere-se no ambiente escolhido, usando técnicas como a participação das atividades, a observação e o contato direto com os envolvidos. Segundo Schmidt (2008, p. 397), "A pesquisa participante de inspiração etnográfica oferece-se como um campo possível de formação em que o aprendizado da teoria e do método de investigação está indissociavelmente ligado à formação ética". Isso, pois, o pesquisador obriga-se a "(...) responder pessoalmente pela distribuição democrática dos lugares de escuta, fala e ação no decorrer da pesquisa, pelas formas de apropriação e destinação do conhecimento elaborado (...)" (SCHMIDT, 2008, p. 396).

A utilização de propostas metodológicas derivadas ou inspiradas na etnografia para pesquisas em ambientes educacionais tem aumentado significativamente, pois, segundo Góes (2000), trata-se de abordagens que dão ênfase para as minúcias do ambiente em que o pesquisador se insere.

Nas pesquisas que envolvem o ambiente escolar, os estudos inspirados na etnografia tem demonstrado uma maior inclinação ao "como acontece" do que ao "o que acontece" na interação entre as partes envolvidas, diferenciando-se das abordagens etnográficas em geral. Góes (2000) denomina a abordagem de pesquisas que tem sido realizadas no cotidiano escolar com base na etnografia, de microetnografia. Tal modalidade, segundo a autora, "(...) deriva da matriz

antropológica cultural e implica a descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural” (GÓES, 2000, p. 10).

Nesse sentido, a microetnografia tem por objetivo observar “microcomportamentos” e analisá-los sob a influência da interação social. Guiando-se pela concepção de mundo dos indivíduos envolvidos, esta abordagem intenta favorecer uma análise proximal do indivíduo participante. Considerando a proximidade em relação ao objeto de estudo, faz-se necessário, por parte do pesquisador, um distanciamento ético para estranhar o que lhe é familiar, a fim de não comprometer os “resultados” do seu estudo.

Segundo Silveira (2006, p. 71), de qualquer forma, uma investigação pautada na “(...) relação entre seres humanos, vem carregada de subjetividade, assim sensações, pré-conceitos, angústias, incertezas, entre outros sentimentos, são vividos pelo pesquisador”. E este, ao mesmo tempo em que não pode se deixar contaminar pelos sentimentos e emoções, também não os pode descartar.

Dessa forma, entendo que minha pesquisa não se restringe ao tempo de duração do curso de Mestrado, mas, sim, que abrange o conjunto das minhas experiências relacionadas ao campo da docência. Pois, os processos de ensino e aprendizagem da Dança com crianças e jovens, com os quais estive envolvida em diferentes ambientes educacionais desde 2000, trazem similaridades e peculiaridades que, de alguma forma, se encontram, se cruzam e se transformam neste estudo. Com isso, acredito que minhas verificações a respeito da Dança na escola são fruto também das emoções vivenciadas nos ambientes onde lecionei, que, neste momento, são acionadas pela minha memória para a criação deste texto.

Fonseca (1998) enfatiza que, na observação de ambientes educacionais a adoção do princípio “Cada caso é um caso”, sugere uma percepção um tanto equivocada por parte do observador, que arrisca excluir da análise o contexto do observado. Para a autora, uma investigação a partir desse princípio recairia num caso clássico de análise através de um olhar do tipo senso comum, que se afastaria da procura por situações que vão além das fronteiras do individual.

Em contrapartida, o pesquisador baseado na etnografia, busca selecionar os participantes da sua pesquisa de acordo com alguns critérios, que poderão aproximá-lo ou distanciá-lo de outras realidades, diferentes ou semelhantes à sua, sob vários aspectos. Suas análises não partem de um objeto isolado, como se este não sofresse a interferência da sua própria cultura. Segundo Fonseca (1998, p. 60),

na abordagem etnográfica: “O particular é usado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral”.

Quando reflito sobre o ensino e a aprendizagem em Dança, seja na condição de professora, ou de aluna, tenho em mente diferentes situações, em épocas distintas e com sujeitos em condições sociais e culturais muitas vezes divergentes. Na reflexão sobre os processos de criação em Dança, estão imbricados no meu pensamento acontecimentos ocorridos nos municípios de Horizontina, Três de Maio, Santa Rosa, Cruz Alta, Santa Maria, Caxias do Sul e Porto Alegre, diferentes localidades do Estado do Rio Grande do Sul, onde tive a oportunidade de praticar e pesquisar, aprender e ensinar a arte da Dança.

Nessa perspectiva, escolhi um determinado espaço, e um tempo restrito, com limites mais precisos, para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, que me possibilitaram realizar uma experiência pedagógica em Dança com foco nas relações estabelecidas em sala de aula. Pois, entendo que somente “(...) ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico” (FONSECA, 1998, p. 61).

Seja através da abordagem de “inspiração etnográfica” ou “microetnografia”, procuro contemplar na pesquisa as minhas experiências docentes junto aos alunos (fonte primária de produção de conhecimento sobre o tema) de forma a expandir e fortalecer as ideias defendidas neste trabalho.

Essa escolha justifica-se, pois a etnografia (e suas derivações), por levar em consideração os aspectos sociais e culturais do fenômeno estudado, aproxima-se mais das características da pesquisa. “Na escola, tal modalidade de pesquisa faz sentido, na medida em que revela as relações e interações que ocorrem no interior da unidade escolar (...)” (BARROS, 2007, p. 19).

Preocupando-se com a troca entre o investigador e os indivíduos participantes, a pesquisa de inspiração etnográfica procura identificar e analisar as interferências do meio e as influências que os envolvidos exercem, uns em relação aos outros. Neste caso, levo em consideração não somente o que acontece no ambiente que escolhi para a pesquisa empírica, mas também as minhas próprias ações utilizadas para propor mudanças neste ambiente e o retorno dos participantes em relação a elas.

### 3.1 O campo empírico

Com o intuito de delimitar o campo empírico mais restrito da minha pesquisa, escolhi o Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), tradicional escola da Rede Pública de Ensino da cidade de Porto Alegre (RS), onde me propus a ministrar aulas de Dança a estudantes de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. A escolha dessa instituição de ensino envolve vários motivos, mas, considero como motivo mais relevante o fator de que uma escola pública do seu porte não ter a disciplina de Dança em sua grade curricular, exceto por algumas iniciativas desenvolvidas pelos professores de Educação Física.

Com o propósito de iniciar um trabalho em Dança na escola, de modo a desenvolver propostas pedagógicas em um ambiente escolar que, mesmo parecendo gozar de grande prestígio perante a comunidade porto-alegrense, não disponibiliza aulas de Dança aos seus alunos, entrei em contato com a equipe diretiva do IE, auxiliada por duas estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que atuavam como bolsistas num projeto realizado em parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica<sup>37</sup>.

A partir desse primeiro contato, obtive a autorização para a realização das aulas de Dança, porém, em caráter extraclasse, ou seja, numa oficina desenvolvida no turno inverso ao das aulas regulares, com alunos de 5ª a 8ª séries.

A divulgação da oficina foi realizada diretamente com os alunos nas duas semanas que antecederam o início das aulas. Durante a primeira semana, as licenciandas em Teatro, que passaram a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, foram até a escola no horário do intervalo das atividades de classe e conversaram com os alunos de Ensino Fundamental II<sup>38</sup> a respeito do início das

---

<sup>37</sup> Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do Governo Federal de incentivo aos graduandos de Licenciatura a ingressarem na atividade docente na escola através de experiências práticas e reflexões teóricas ligadas ao ensino. Dessa forma, procuram antecipar o contato do graduando com as escolas públicas a fim de articular ações entre o ensino superior e o ensino básico. (Ver detalhes em <http://portal.mec.gov.br>).

<sup>38</sup> O Ensino Fundamental nas escolas brasileiras abrange crianças e jovens com idades entre 6 e 14 anos. O Ensino Fundamental I diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças de 6 a 10 anos de idade) e o Ensino Fundamental II diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental (crianças e jovens de 11 a 14 anos de idade). Com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 tornando obrigatória a expansão do Ensino Fundamental para nove anos, as "séries" passaram, na maioria das escolas, a ser denominadas "anos". Por exemplo: antigamente chamava-se 1ª série, atualmente chama-se 1º ano do Ensino Fundamental. Na minha pesquisa,

aulas de Dança; e na segunda semana, os interessados inscreveram-se para a turma.

A Oficina desenvolveu-se entre os meses de maio a julho de 2011, em oito encontros semanais (de uma hora e trinta minutos cada). Dessa experiência participaram aproximadamente trinta estudantes, compreendidos na faixa etária entre os dez e os quatorze anos. O objetivo inicial do trabalho era que as aulas tivessem sua duração entre os meses de maio e dezembro de 2011, o que permitiria a coleta de materiais como vídeos, fotos, relatórios e outros que pudessem constituir o *corpus* para análise dos aspectos acerca do ensino da Dança a serem explorados na minha pesquisa.

Entretanto, essa experiência, por se desviar do objetivo de pesquisa, foi encerrada antecipadamente. A minha intenção não era pesquisar o ensino de Dança no turno inverso ao das demais disciplinas do currículo escolar (em caráter de oficina) e também, a turma abrangia jovens de diferentes idades. Assim, tendo verificado o equívoco na formação da turma para a pesquisa, decidi entrar em contato com a direção da escola e sondar a possibilidade de trabalhar com outra turma.

Posteriormente ao período de recesso correspondente às férias escolares, ocorrido em julho de 2011, parti para a experimentação em um outro nicho de trabalho, tal seja o Ensino Fundamental I. Expus a proposta à equipe diretiva da escola<sup>39</sup>, que a entendeu como uma experiência relevante inserir a Dança no turno regular (algo que nunca havia ocorrido na instituição) e indicou uma turma para a experiência. As atividades com a nova turma ocorreram em outra sede da escola, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira<sup>40</sup>, que abriga os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, nos meses de maio, junho e julho de 2011, ministrei aulas de Dança para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental II, que considero como uma experiência preliminar, sendo encarada como uma oficina de curta duração. A partir de agosto, passei a ministrar aulas para uma turma de 1<sup>o</sup> ano do Ensino

---

ao me referir aos jovens da primeira experiência, utilizo “série”, pois eles entraram no Ensino Fundamental ainda no sistema anterior ao que está em vigência hoje.

<sup>39</sup> Autorização - Ver Anexo B.

<sup>40</sup> A Escola Dinah Néri Pereira funciona em um prédio anexo do Instituto de Educação General Flores da Cunha e abriga os alunos até o 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

Fundamental I, o que me permitiu ampliar a minha concepção acerca da inserção da Dança no currículo escolar. Nesse sentido, avalio os resultados da experiência inicial, realizada junto aos jovens de 5ª a 8ª séries, como um contraponto importante para a análise da experiência com as crianças, em processo de alfabetização para as quais a Dança foi desenvolvida como atividade de classe.

De qualquer forma, foi possível perceber que, mesmo os jovens estudantes da primeira experiência, que nunca haviam tido Dança na escola, mostraram-se engajados e disponíveis para a atividade proposta, o que demonstra a abertura para espaços relacionados à Arte na escola.

No entanto, decidi focar no meu trabalho apenas a experiência realizada com as crianças do 1º ano que, devido ao fato de constituir um trabalho respaldado pela estrutura escolar, se encaixa na proposta teórica e metodológica da pesquisa.

Para a preservação da identidade das crianças envolvidas no trabalho empírico, utilizo no texto nomes fictícios que foram escolhidos aleatoriamente, conforme a necessidade das análises.

A referida turma era composta por vinte e dois estudantes<sup>41</sup>, que, para as aulas de Dança, foram organizados em dois grupos, de onze alunos cada, denominados Grupo 1 e Grupo 2, que se conservaram nestas formações até o término das atividades. A organização dos grupos foi sugerida pela professora de classe em função do espaço restrito da sala para comportar atividades corporais. Em algumas aulas, quando dispusemos de uma sala mais ampla, as crianças tinham aulas juntas no grande grupo.

A sala onde as aulas foram realizadas era de tamanho médio e tinha como função na escola ser uma sala de vídeo, sendo assim, havia, no interior da sala: almofadas, uma estante com televisão, vídeo e aparelho de DVD, e, as janelas eram cobertas por cortinas escuras. O piso da sala era de madeira tipo *parquet*, piso comumente usado nas escolas públicas gaúchas devido, dentre outros motivos, ao frio enfrentado durante o inverno.

A coleta do material para análise realizou-se no decorrer das aulas, mediante registros em diários e relatórios de classe, fotos e vídeos. O meu processo de pesquisa em campo aconteceu na medida das circunstâncias e solicitações da turma: procurava levar diferentes materiais para registrar os acontecimentos, sem a

---

<sup>41</sup> Autorização – Ver anexo A.

preocupação de criar um padrão de registro e sim, estar atenta ao que sugeria o campo de trabalho. Em algumas aulas, eu apenas anotava situações que me suscitavam questões para análise. Em outras, conseguia filmar, fotografar e pontuar algumas ideias no meu diário de campo. Houve uma ocasião em que eu não pude ministrar a aula, então, combinei com a estudante de Teatro que me acompanhou que orientasse as atividades, filmando a aula do início ao término. E, no último dia de aula, conseguimos filmar falas espontâneas da professora de turma e dos alunos participantes sobre as aulas de Dança. Foram ministradas cerca de doze aulas<sup>42</sup> para cada grupo, totalizando vinte e quatro aulas.

As observações apresentaram variações motivadas por razões pessoais e por solicitação da turma, principalmente questões relacionadas ao meu envolvimento na aula. Afinal, para as crianças, eu era a professora de Dança. Muitas vezes, escolhi deixar de registrar alguma situação para dar atenção à turma no momento das atividades.

Ao chegar em casa, depois de uma aula ministrada, eu digitava um relatório de aula, descrevendo como havia sido o desenvolvimento geral das atividades, citando em especial acontecimentos inusitados, como a reação das crianças frente a certas atividades ou conversas com agentes escolares sobre a aula de Dança. Observava também, como os corpos das crianças mostravam aspectos importantes de metamorfose evidenciada no processo de ensino e aprendizagem em Dança. Mas, naquele momento, as anotações pareciam muito distantes de um caminho que me levasse à escrita da dissertação.

De modo geral, deparei-me com um material bastante diversificado para ser analisado. Por vezes parecia um material rico de considerações e por vezes parecia um material que, pela amplitude, se distanciava dos objetivos da pesquisa. No decorrer do tempo, o processo de pesquisa cada vez mais se assemelhava a um processo de criação artística, em que “visualizamos” a existência de várias obras até chegarmos a um “produto” artístico, e mesmo assim, sempre inacabado. Após realizar a minha Banca de Qualificação do Mestrado, tive a necessidade de organizar com mais rigor o material de registro e selecionar pontos de interrogação nas situações observadas que me dessem subsídios para dissertar sobre o campo empírico com maior propriedade. Através da análise de fragmentos de discursos,

---

<sup>42</sup> Quando era possível unir os dois grupos, era ministrada apenas uma aula.

expressões recorrentes e silenciamentos na vivência em sala de aula, em relação aos meus questionamentos iniciais de pesquisa, fui desdobrando a escrita final da dissertação.

Na “criação coletiva” que se constitui a minha Dissertação de Mestrado, além de reconhecer-me em diferentes papéis, incluo as influências da orientadora, das professoras que compõem a minha banca avaliativa e principalmente dos participantes da pesquisa de campo. Dessa forma, o processo de escrita foi sendo composto por águas vertentes de diferentes lugares e contextos e a minha “manipulação” desse fluído, às vezes parecia torná-lo um líquido mais denso do que eu esperava enquanto pesquisadora.

Nessa perspectiva, procurei não “(...) estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor (...)”, mas sim, envolver os participantes na pesquisa de tal forma que a concepção de sujeito/objeto fosse “(...) transformada em uma concepção de sujeito/sujeito. (BRANDÃO, 2006, p. 12-13)”. Pois, a pesquisa participante é, segundo Brandão (2006, p. 8),

(...) um convite feito a várias vozes e segundo vários estilos, para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro. Talvez por isso mesmo, sendo tão uma busca da partilha solidária, ela acaba sendo também tão pessoalmente biográfica. Alguns de seus praticantes recentes confessam que às vezes não sabem se estão praticando uma ‘pesquisa participante’ ou uma ‘participação pesquisante’.

Quando as várias vozes convidadas a participarem da minha pesquisa se manifestaram, tive, de certo modo, que utilizar meus conhecimentos coreográficos para tentar unificar as tantas novas criações em uma composição, também coletiva. Foi desse processo que se originaram as categorias de análise e que cheguei ao que veio a ser a centralidade do meu trabalho. E é no capítulo a seguir que mergulho mais uma vez nas águas da Dança, do corpo e da escola contemporânea. Porém, desta vez, escolhi explorar mais os “borbulhos” daqueles que me acompanharam nesse processo de ensino e aprendizagem, os alunos participantes da pesquisa empírica.

### **3.2 Uma espécie de pescaria**

Inicialmente, a postura adotada pelos alunos sujeitos da pesquisa frente às minhas propostas deixou-me intrigada. Em muitas das aulas propostas, os alunos reagem, julgando a atividade de modo a não se permitir agir de forma diferente daquela comumente adotada para as outras situações escolares.

No decorrer do trabalho, percebi que para as crianças parecia muito estranho, por exemplo, sentar no chão, tocar no próprio corpo, observar o colega, ouvir músicas instrumentais, dentre outras solicitações da aula de Dança. Nas primeiras aulas, toda vez que algo desse tipo era proposto, eles pareciam desconfiar de que se tratasse de uma “pegadinha”, porque isso não era permitido na escola. No desenrolar das aulas, notei que a relação com a investigação corporal, musical, espacial, por exemplo, foi sendo modificada. Muitos alunos propuseram atividades nesse sentido, como em uma das aulas, em que o aparelho de som estragou e uma criança sugeriu inventarmos barulhos com a boca; e, em outra aula em que uma criança mencionou o desejo de tirar os calçados, porque eles não deixavam os seus pés tocarem o chão.

Relaciono a situação da “invenção de barulhos com a boca” com as músicas de percussão corporal que já havíamos utilizado em aula, e a situação de tirar os calçados com a vontade de libertar os pés, não necessariamente para dançar, mas simplesmente para deixá-los livres dos calçados. Mas, além disso, relaciono as sugestões propostas pelas crianças com o entendimento e expectativa delas a partir da prática, de que na aula de Dança isso poderia ser feito. Nem sempre eu pude permitir a retirada dos calçados (nos dias de inverno, por exemplo) ou outras solicitações das crianças (que algumas vezes se distanciavam muito da proposta da aula), mas tentei pautar minhas ações e relações pedagógicas pela perspectiva de negociar o andamento das aulas com elas. E é na intenção de dar “voz” às relações construídas em sala de aula que proponho as categorias de análise da pesquisa.

Tentando não atribuir juízo de valor aos acontecimentos da minha pesquisa empírica, observei gestos, falas, relações interpessoais, espaços, signos, atitudes, dentre outros aspectos. Além disso, tive de lidar com reações inesperadas, agir de forma imediata, pois afinal, eu estava lecionando, fazia parte do contexto

pesquisado. Acompanhada da Iaiá<sup>43</sup>, e munida de um caderno de notas, uma máquina fotográfica e um computador, busquei registrar, de forma descritiva, intuitiva e reflexiva, situações que me pareciam oportunas à análise de aspectos que me interessava abordar.

Assim, dedico-me a expor a seguir, quatro enunciados que representam as categorias de análise oriundas das minhas reflexões, conforme a ordem apresentada, a saber: Interferências no “co(rpo)letivo”; Para a proposta de Dança na escola; A Dança no espaço formal: “o que” e “como”.

Tais categorias não foram estabelecidas *a priori*, mas foram sendo incorporadas às reflexões na medida em que eu iniciei o detalhamento da análise do material coletado, em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. Embora acredite que algumas análises do ambiente investigado tenham sido expostas desde o início desta escrita, neste momento procuro especificar aspectos que julgo mais relevantes e que me possibilitam a análise de problemáticas encontradas no campo pesquisado.

Como já frisei, por se tratar de uma análise qualitativa, os questionamentos suscitaram reflexões que não são estáveis ou absolutas e que tendem a se transformar ao longo do tempo, mas que, neste momento, auxiliam-me na compreensão do problema de pesquisa.

---

<sup>43</sup> Licencianda em Teatro que acompanhou todas as aulas realizadas na pesquisa de campo. Optei por manter no texto seu apelido real, que se origina do seu nome Iassanã Martins, e não denominá-la como “bolsista” ou “estagiária”, pela atenção dispensada nas atividades e na reflexão posterior às aulas, o que acabou lhe conferindo, de certa forma, o papel de “professora auxiliar” da turma.

#### **4. DOS GOTEJOS DE CORPOS QUE DANÇAM NA ESCOLA**

Na escola, aprendemos desde cedo uma maneira peculiar de relação com nossos próprios corpos. As fileiras para entrar na sala, as cadeiras dispostas de certa maneira para que possamos nos aquietar e aguardar a voz do professor, o uniforme, as rotinas que determinam a hora para lanche, para brincar, para ir ao banheiro. As ações instituídas no ambiente escolar tendem à “formatação”, à padronização dos corpos.

Aparentemente, os corpos na escola aprendem até mesmo onde podem ou não sentar, quando podem ou não brincar, o que é considerado apropriado e o que é considerado inapropriado no comportamento em sala de aula. Mas pouco se ensina sobre o porquê disso. E arrisco dizer que, talvez, nem os próprios professores saibam os motivos para justificar esta padronização de comportamento. Muitas vezes, eles só reproduzem o que já sentiram “na carne”.

No decorrer deste texto, busco situar a escola e o corpo que Dança de acordo com suas histórias na sociedade. Por acreditar, assim como Porpino (2006), que “Dança é educação”, procuro, neste capítulo, estabelecer um diálogo que resulte numa concepção não dicotômica, trazendo a ideia de um corpo dançante na escola, sem partir do pressuposto de consolidar uma “verdade” sobre o corpo, pelo contrário, partindo do desejo de questionar verdades concebidas socialmente e que fazem do corpo um importante tema de discussão na atualidade.

Minha intenção não é realizar uma revisão bibliográfica completa e tampouco um exaustivo levantamento de títulos e autores que se dedicam ao tema, mas sim, viabilizar interpretações analíticas da minha experiência de campo a fim de aprofundar as reflexões acerca da realidade pesquisada. Nesse sentido, ao longo dos próximos tópicos, distribuí algumas imagens das aulas ministradas, para que se possa visualizar a turma analisada no campo empírico restrito da pesquisa.

##### **4.1 Interferências no chamado “co(rpo)letivo”**

O corpo, com sua cultura, sua técnica, seus símbolos, constitui uma unidade. Uma vez a técnica adquirida, ela lhe pertence. Ele pode não utilizá-la ao fazer suas compras, mas ela estará sempre lá com ele, como as impressões digitais (STRAZZACAPPA, 2006, p. 44).

Considerando o pensamento de Strazzacappa (2006) acerca do corpo que dança, indago: se a técnica adquirida pela prática da Dança está no corpo como uma impressão digital, quais são as marcas que o sistema escolar imprime nos corpos que frequentam a escola?

A escola oferece insumos, vivências e constâncias que são experimentados por aqueles que a frequentam; nesse sentido, suponho que os corpos que frequentam a escola tendem a agir de forma diferente do que os corpos que não frequentam uma instituição escolar. Genericamente, podemos mencionar que o processo de escolarização auxilia na determinação de gestos, de gostos, de perspectivas para o futuro, dentre outros fatores que nos constituem enquanto seres humanos. E nesse caminho, analiso que a escola influi também no corpo criador e nas possibilidades criativas dentro da instituição escolar. Por isso, tenho trabalhado na noção de um corpo que dança, que é sujeito de interferências de um meio específico e que se faz coletivamente: o “co(rpo)letivo”.

Vivemos numa sociedade em que a criança, desde a primeira infância, aprende a rotina da sua escola, composta por regras e possibilidades de relação, e vislumbra, talvez sem muita consciência naquele momento, a vivência do e no sistema escolar, que se estende, via de regra, por mais de 10 anos futuros. Todo esse tempo da convivência no contexto institucional certamente influencia na constituição e organização do corpo da criança, ajuda a formar características pessoais que dizem respeito à relação da individualidade, à postura desse corpo em momentos de coletividade e a outras situações que são propostas pela instituição escolar. Segundo Tiriba (2008a, p. 41)

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. Para os pequenos, que frequentam creches, pré escolas e as séries iniciais, especialmente os que permanecem em horário integral, é aí que, para além do convívio familiar, aprendem a viver e a conviver. Nove horas diárias, às vezes, mais! Para quem tem entre 0 e 10 anos, o que resta de tempo em cada dia? Se é na escola que grande parte da vida transcorre, é preciso que aí as crianças se sintam muito bem, que aí sejam felizes...

Na aula de Dança, é possível notar as marcas da escola nas atitudes e nos corpos dos participantes. Analiso que no corpo da criança há, por exemplo, sintomas do poder centralizado na figura do professor, do automatismo de movimentos, da espera de respostas como “certo” a “errado”, das horas que se fica sentado em sala de aula.

Por mais próxima que a Dança na escola esteja das Danças que são praticadas e encenadas fora do ambiente escolar, é necessário ressaltar que existem aspectos que dizem respeito especificamente aos corpos que vivenciam a escola. No campo empírico, analisei algumas características nas relações em sala de aula que são perceptivelmente influenciadas pelo modo como o corpo é encarado na rotina escolar e verifiquei investimentos por parte da rede de interferentes<sup>44</sup> para construir possibilidades em Dança no ambiente investigado.

Se alargarmos nosso olhar para além da ideia de um corpo dançante, poderemos crer que a interação da criança e do jovem com o “todo” do sistema escolar durante o prolongado tempo que o processo de escolarização abrange, pode encaminhar relações mais específicas, tais como: o apreço por atividades matemáticas, esportivas ou artísticas, por exemplo. Estas poderão determinar futuramente afinidades, até mesmo profissionais. Segundo Tardif e Levasseur (2011, p. 19), a escola é “(...) uma organização social oriunda de práticas coletivas seculares, cujos modos de organização e de funcionamento pesam fortemente no destino pessoal e social de milhões de indivíduos”. Porém, este é apenas um exemplo para refletirmos sobre a abrangência e influência da escola na vida humana, e o tema é merecedor de pesquisas maiores.

Na análise da experiência de campo com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, identifiquei interferências de diversos fatores em relação ao “corpo que dança na escola”, dentre eles:

- A organização do tempo e espaço para possibilitar o ensino da Dança;
- As formas de organização do currículo da turma participante, que possibilitaram a inserção da Dança entre as outras disciplinas;
- O apoio dos pais para o desenvolvimento das atividades com Artes na escola;
- O reconhecimento do valor das atividades de Dança por parte da professora de classe;
- As outras atividades relacionadas à práticas corporais nesse ambiente;

---

<sup>44</sup> Chamo “rede de interferentes” os indivíduos, as situações e o ambiente que interferem no momento da criação. Se quisermos ampliar a discussão para outras interferências, como por exemplo, a que a própria escola sofre, podemos refletir sobre a colocação de Tardif e Levasseur (2011, p. 21), ao analisar que o sistema escolar é um campo dinâmico, pois é composto de “(...) instâncias (...), de associações e grupos (...) que continuamente exercem diversas pressões sobre a escola e seus agentes”.

- As informações trazidas pelos alunos em relação à concepção de corpo, dentre outros.

Essas características da vivência foram eleitas pelo meu olhar, pois, como já mencionei no capítulo 2, parto do pressuposto que é possível trabalhar com Dança de forma qualificada e consciente no ensino formal. Eu poderia, por outro lado, ter focado a análise em fatores como a ignorância em relação à Dança por parte dos agentes daquela escola ou a falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, mas acredito que a bibliografia existente na Área assume de forma eficaz a tarefa de abordar as lacunas existentes na educação escolar. Com clareza, assumo que a escola onde o trabalho foi realizado não se caracteriza como um espaço ideal, modelo, para o desenvolvimento do Ensino de Artes, mas neste momento não tenho a intenção de abordar este viés. Nessa perspectiva, atento para o que a coletividade é capaz de acionar enquanto força motriz para a transformação da escola num espaço acolhedor para a experiência artística.

Segundo Imbérnon (2009, p. 10), “(...) os efeitos de natureza social e afetiva que se produzem no seio do grupo são extraordinariamente importantes para os indivíduos, porque incidem na sua própria autoestima (...)”. Desse modo, precisamos ter consciência de que as ações desenvolvidas na coletividade do grupo escolar constituem possibilidades de diálogo do cidadão com o seu próprio ser no mundo. De qualquer forma, é imprescindível mapear e identificar os desafios e questões que se impõe no ambiente escolar. Geralmente, e como coloca Pena et al. (2008, p. 30), “A rotina da escola demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente estabelecidos, onde não há lugar para o surgimento do novo”. Nessa perspectiva, a autora indaga “Que concepções de criança e de desenvolvimento infantil estão por trás desse modelo de educação? Seria a concepção de uma criança autônoma, criativa, capaz de produzir cultura?” E sugere: “Parece mais a de uma criança em falta, que precisa ser ensinada, moldada”.

Considero que a Dança, se incluída no espaço escolar de forma criteriosa, crítica e construtiva, pode aumentar a amplitude de relações do indivíduo com ele próprio e com o mundo que o cerca. Acredito que dissertar sobre o que denomino de “co(rpo)letivo” é resultado dos muitos questionamentos que me acompanham enquanto docente e que vão configurando um jeito próprio de “ver” o corpo que

dança na escola. De qualquer forma, este modo de chamar os corpos dançantes na Educação Básica ainda sofre transformações, está em processo de desenvolvimento e é sujeito de investigação e questionamentos contínuos da minha parte.



**Imagem 3** – Menino investigando seus movimentos na aula de Dança – 26.08.2011 – Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na denominação “co(rpo)letivo” proponho jogar com as palavras corpo, letivo e coletivo. A seleção dessas palavras para criar uma noção que me possibilite tratar da inserção da Dança na escola de ensino formal é consequência da expectativa de que o processo de ensino e aprendizagem em Dança possa se dar de forma compartilhada, ou seja, adultos, jovens e crianças influenciando-se mutuamente na construção do conhecimento em Dança.

O conceito de “corpo”, nessa proposta, é consonante com o pensamento de Falkembach (2012, p. 61) para quem “(...) o corpo é processo (de cognição e de produção), o qual se constitui na complexa rede de trocas de informações, de relações dinâmicas entre o sujeito com o meio e com os outros sujeitos”. Nesse sentido, penso o corpo como sujeito de ininterrupta transformação, dotado de história singular, um corpo potencial criador de novas perspectivas.

Desse modo, compreender o corpo na Dança é

(...) pensar que o corpo que dança fala sobre si mesmo, que o corpo por suas qualidades constrói um fazer que especializa seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação (ROSA, 2008, p. 68).

Ao brincar, traçar linhas no espaço e transformar movimentos cotidianos em figuras dançadas, o corpo afina a sua autonomia, o seu “pensamento”. Atravessados por essa ideia, ressaltamos a colocação de Rengel (2009), ao discorrer sobre a necessidade de refletirmos os processos de criação que ainda empregam conceitos sobre integração de corpo e mente. Conforme a autora, “(...) mentes e corpos não tem que se integrar, são integrados” (RENGEL, 2009, p. 5). Sendo assim, não é necessário comprovar que na Dança o corpo terá a oportunidade de ser pensante, pois ele já é, desde a sua presença viva no mundo, o que acontece na Dança pode ser uma expansão do pensamento do corpo. Por ser pensante, os corpos criam Dança a partir de lembranças e também, pelo mesmo motivo, ficam arrepiados ao assistir um filme de suspense, por exemplo.

O termo “letivo” representa para mim o sistema escolar, já que a priori o corpo na escola evidencia especificidades que não se evidenciam no corpo fora da escola, como já colocado. Uma destas especificidades seria vivenciar um tempo inventado, que é o próprio ano letivo. O sistema escolar corresponde a muitos fatores que agem sob os corpos, tais como os horários pré-definidos, as vestimentas obrigatórias, a grade curricular, a limitação de espaço, dentre outros. Acredito que a experiência cotidiana nesse sistema leva o sujeito a organizar o corpo de forma peculiar, influencia a sua personalidade, o que pode determinar afinidades.

E a palavra “coletivo” é usada para sintetizar a ideia de que a construção de conhecimento em Dança acontece na coletividade. Na escola, esta coletividade está tanto em sala de aula, como nos corredores ou na comunidade local. Fazer algo coletivamente diz respeito mais ao “como” se faz do que ao “o que” se faz. Na criação em Dança na sala de aula, por exemplo, podemos compor coreografias coletivamente. Quando uma criança sugere algum tema ou algum movimento, o professor tem o poder de decidir adotar ou não a sua sugestão, o que se processa de diferentes formas a cada nova situação. Às vezes o estímulo não é o mais importante, mas sim o que se faz com ele e isso tem relação com a postura docente. Um processo coletivo de criação não significa usar a ideia dos outros participantes para impor a vontade do mestre na composição, mas sim, dar continuidade ao processo criativo com o restante da turma, vislumbrando algo maior, mais diverso e democrático.

De forma mais abrangente, é possível crer que toda atividade escolar é realizada coletivamente. Segundo os Referenciais Curriculares Estaduais “O produto da escola é obrigatoriamente coletivo, mesmo quando o trabalho coletivo não é uma estratégia valorizada” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 19).

Na maioria das vezes em que pensamos em situações de fracasso ou de sucesso de um aluno, imediatamente remetemos seus resultados a um sistema, no qual existem pais, professores, colegas, gestores públicos e vários outros envolvidos. Ou seja, o resultado, aquilo que é possível demonstrar como aprendido ou não, é consequência de uma série de relações.

Esse caráter coletivista (no bom sentido) da prática escolar quase nunca é aproveitado satisfatoriamente. Ao contrário, muitas vezes, serve de escudo para uma responsabilização anônima e diluída, porque, embora todos sejam responsabilizados pelo fracasso, poucos se empenham coletivamente para o sucesso (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 19).

A coletividade que entendo como relevante para o ensino e aprendizagem é uma ação consciente conjunta, na qual os envolvidos desenvolvem uma postura responsável frente à sua participação nos processos de crescimento de cada aluno.

Na pesquisa de campo, verifiquei, através da identificação de interferentes sob o comportamento corporal das crianças, que, mesmo elas sendo bastante jovens, demonstravam uma postura comum a corpos escolarizados: aguardavam a minha postura de mestre frente às atividades, reagiam a algumas solicitações com desconfiança (porque “aquilo” não se podia fazer na escola), esperavam a geração de uma padronização de movimentos dançados, por exemplo. Ou seja, adotavam posturas reproduzidas no ambiente escolar que por falta de novos questionamentos pareciam não sofrer metamorfoses. Evidenciavam posturas que, embora também criadas na coletividade, tendiam à formatação, à padronização.

Ao aproveitar o caráter coletivista próprio do sistema escolar para a conscientização de processos individuais de conhecimento e interação é que a Dança entra em cena com um leque amplo de novas possibilidades.

Com o passar dos meses e o aprofundamento da proposta de trabalho, as crianças aumentaram significativamente sua disponibilidade para receber e realizar novas propostas em Dança, que até então desconheciam. Com isso, reflito que as ações desenvolvidas com intenção coletiva possibilitaram diálogos dos participantes consigo próprios, com os colegas e com suas relações vivenciais no mundo, no

cotidiano. E isso foi possível também graças à preocupação da diretora em questionar-me sobre o trabalho e à parceria com a professora que se ofereceu para ficar com a metade da turma, nos constantes retornos que os pais nos davam a cada visita à escola. Em pouco tempo, havíamos iniciado, em conjunto, uma nova rotina: uma rotina que se diferenciava e, conseqüentemente, se refletia sobre a outra rotina escolar. Se tivéssemos dado continuidade ao trabalho, ele necessitaria de novos apoiadores e de novas perguntas, para também não se transformar em uma aula de Dança modelo para aquele espaço e para aqueles sujeitos.



**Imagem 4** – Trabalho em duplas – 30.09.2011 – Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Sob essa perspectiva, a construção do chamado “co(rpo)letivo” relaciona-se diretamente à construção da autonomia em Dança no corpo jovem, que envolve um processo diferente de assimilação de conhecimentos para cada indivíduo. Porém, cada corpo é constituinte de um coletivo, neste caso, sistematizado pela escola, que pode ser aproveitado para potencializar uma característica essencialmente humana: criar.

Envolvidas na coletividade para a construção de um corpo dançante também estão as influências tecidas pelo meio familiar e pela mídia. A família, por exemplo, constitui-se como um dos elementos principais da rede de interferentes que influencia a criança na escola. Antes de ser estudante, a criança é filho, filha, irmão,

sobrinha. Podemos pensar que, ao receber uma criança na escola, estamos recebendo sua família inteira, com sua cultura, costumes, hábitos e crenças.

No decorrer da pesquisa de campo, eu e Iaiá tivemos oportunidade de entrar em contato com as famílias das crianças em algumas situações. Na maioria das vezes, chegávamos cedo à escola e ficávamos conversando com os alunos em frente ao prédio. As crianças que vinham acompanhadas dos pais tomavam a iniciativa de nos apresentar e assim dialogamos com as famílias de forma mais próxima. As mães comentavam: “Ele só fica fazendo o que aprende na aula de Dança” ou “Você é a famosa Iaiá então?!”. Também pediam sugestões de escolas de Dança para as crianças frequentarem. O retorno positivo por parte dos pais refletia de forma significativa na disponibilidade das crianças para a aula, da mesma forma que o retorno negativo (seja por parte do meio familiar ou da mídia, especialmente no que se refere à prática da Dança pelos meninos) também podia ser verificado nas atitudes das crianças.

De forma mais ou menos consciente, as motivações ou desmotivações exercidas por parte dos pais são fatores constituintes da relação do indivíduo com as situações que ele enfrenta, seja na escola ou fora dela. Principalmente porque os pais ou responsáveis são os primeiros modelos seguidos pela criança. Mesmo que mais tarde ela possa questionar ou rever alguns hábitos adquiridos no seio familiar, os comportamentos oriundos da vivência em família são relevantes influenciadores no modo de viver, mover, relacionar. Para Guedes (2008, p. 55-56),

Quando experimentamos nossas primeiras reações, expressões, movimentos, é a resposta do adulto de referência que vai nos dando um retorno sobre o sentido da nossa expressão, constituindo-o. O adulto nos apoia no processo de nomear emoções e impressões acerca do mundo e de nós mesmos. Quantos de nós já não presenciamos crianças que, ao caírem, olham para o(s) adulto(s) e, dependendo da reação que seu tombo provoca neste(s) – apreensão, susto, excesso de zelo – o choro pode ser mais intenso e angustiado, ou mais tranquilo.

Espelhados nas atitudes de nossos responsáveis, resolvemos situações corriqueiras, permitimo-nos gostar ou não de alguma atividade e criamos expectativas para o futuro. Aliados ao espelhamento dos pais e responsáveis também estão as promessas de felicidade, riqueza e fama, reforçadas pelos meios de comunicação de massa como referências de sucesso pessoal e profissional.

No primeiro encontro que tive com a turma, um dos meninos, Caio, exaltou-se ao afirmar taxativamente “Eu não gosto de Dança”; e outro, Júnior, completou “Dança é coisa de menina!”. Continuei o diálogo dizendo: “Nós vamos fazer muitos jogos e brincadeiras, aposto que vai ser divertido!”, ao que Caio retrucou “Eu gosto é de futebol, eu sou o Neymar!”. Eu completei: “Que legal, porque o Neymar sempre comemora os gols dançando! E tu sabes que pra jogar futebol também é preciso ter domínio do movimento né?! Se não, erra o pé da bola.” As crianças em volta riram e Caio concluiu “É verdade” (Diário de campo, 12.08.2011). Continuamos a aula, todos se mostraram engajados e curiosos para saber quais eram as atividades que eu iria propor.

Trago esse acontecimento apenas para demonstrar o quanto a mídia influencia na construção de individualidades na sociedade contemporânea. Aparentemente, as crianças passam boa parte do dia na escola e outra parte do dia em frente à TV e ao computador. E é levando em conta as influências e informações obtidas desses meios que o professor tem de planejar sua aula e auxiliar seus alunos a superar visões preconceituosas ou limitantes, adequando a realidade da sala de aula a vivências que são diferentes das de algumas décadas atrás. E enquanto meio de informação de massa, a televisão influencia as concepções de Dança, corpo, gênero e outras relações importantes para a construção de saberes em Dança. Por exemplo:

Nas campanhas publicitárias, a imagem da bailarina clássica está vinculada a produtos de limpeza como sabão em pó, alvejante e amaciante, relacionando a figura etérea da bailarina a qualidades como suavidade, brancura e pureza. As campanhas publicitárias de produtos para público adolescente e jovem, por sua vez, trazem a imagem de danças de rua e demais danças urbanas, com roupas coloridas, movimentos despojados e cabelos soltos, como as publicidades de aparelhos celulares e de moda esportiva. No primeiro caso, apenas a figura feminina aparece enquanto que no segundo, já há um equilíbrio entre homens e mulheres, dançarinos e dançarinas (STRAZZACAPPA, 2007, p. 3).

A constatação acima é resultado de estudos sobre imagens de dança presentes na literatura infantil e nas campanhas publicitárias, realizados por alunos da Licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas – SP em 2004 e 2005, e indicam que “(...) as respostas das crianças e dos adolescentes estão diretamente relacionadas ao universo de imagens que povoam seu dia-a-dia (...)” (STRAZZACAPPA, 2007, p. 3).

Considerando a quantidade de interferentes com os quais o corpo da criança e do jovem entra em contato no seu cotidiano, é relevante refletirmos sobre o “co(rpo)letivo” como passível de modificações, pois acreditamos que todo corpo está imerso num campo cultural historicamente constituído a partir do contexto e das informações da sua época. Assim, o “co(rpo)letivo” não é um envoltório físico onde é possível depositar saberes, ou algo imutável, mas um termo para pensarmos a Dança como propositora de vivências criativas.

#### **4.2 Para uma proposta de Dança na escola**

Para que o ensino da Dança propicie a construção de conhecimento de forma coletiva, contextualizada e crítica, tem de haver, por parte dos adultos envolvidos, o investimento de um tempo prolongado das crianças em contato com a Arte.

Lecionei a disciplina de Dança para as crianças do 1º ano por apenas quatro meses e verifico que houve, por parte delas, uma disponibilização crescente para a iniciação da Dança como disciplina escolar e, apesar de elas terem progredido, ao se mostrarem capazes de identificar aspectos específicos do campo da Dança, ao se revelarem motivadas a criar, ao refinarem sua autonomia, seus processos de aprendizagem em Dança exigiriam um tempo maior para que fosse possível uma apropriação “consistente” desses conhecimentos. Embora seja muito difícil medir o aproveitamento das crianças em relação às atividades desenvolvidas em aula, suponho que, para que ocorra um processo de aprimoramento em Dança seja necessário a continuidade no contato com a Arte.

Não tenho respostas acabadas sobre quanto tempo deve durar uma aula de Dança na escola, ou por quantos anos um ser humano deve ter aulas de Dança para sentir-se apto a dançar. Não é disso que trato, afinal a noção de “dançar”, de acordo com o senso comum, a ação de “movimentar o corpo ao som de uma música” parece constituir uma prática que não implica mistério algum.

Trato da prática de Dança que, aprimorada ao longo do tempo, leva o aluno a acreditar no seu próprio potencial, aumentando a capacidade de troca com seus colegas e professor, o que faz com que reconheça o saber como sua propriedade, e faz com que ele possa brincar, jogar com seus conhecimentos. Daí, vejo (no cotidiano do trabalho e nos corpos dançantes) surgir possibilidades novas e inusitadas de criação, que somente acontecem na apropriação dos conhecimentos

em Dança e no diálogo com o contexto daquele aluno. Analisando as aulas que foram realizadas no meu trabalho de campo, identifico a produção de conhecimento acontecendo no decorrer do tempo, ou, a possibilidade de se desenvolver através do tempo.



**Imagem 5** – Grupo apresentando sua criação – 30.09.2011 – Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em meio a uma atividade de exploração de movimentos de modo improvisacional, a sala lotada com os alunos das duas turmas, cada um realizando sua criação de forma individual, surge uma inquietação:

“Só eu que *to* dançando, *né* profe?” (Diário de Campo, 04.11.2011).

A pergunta foi formulada por uma estudante do Grupo 1, no decorrer de uma atividade em uma das nossas últimas aulas. Depois, refletindo sobre o ocorrido, pude analisar que a aluna referia-se ao ato de engajar-se na atividade, ou, ao ato da criação artística. Pudera ela, ao observar seus colegas, diferenciar-se por estar concentrada em dançar ou em dar sentido à Dança, enquanto seus colegas pareciam estar apenas preocupados em brincar? Ou melhor, despreocupados a brincar?

Muitas vezes, quando conversávamos sobre as situações ocorridas em sala de aula, laiá e eu tínhamos a mesma impressão manifestada por essa menina. São

momentos em que certas “coisas” acontecem e nem podemos definir com clareza o que são.

Explico-me melhor: por vezes, as crianças parecem compreender a criação em Dança, diferenciando-a de uma atividade cotidiana<sup>45</sup>, de uma postura natural do corpo, e, outras vezes, as atividades assemelham-se a jogos e brincadeiras que as crianças fazem no seu dia a dia, sem conotação artística intencional. A respeito disso, Iaiá comentou que, em meio ao aparente caos que é formado em uma sala de aula, “a Dança acontece”, muitas vezes, em espaços isolados ou em grupos que se diferenciam do restante da turma. Também acredito que em alguns momentos parecemos todos dançar: alunos e professores. Sem perder o caráter lúdico de uma aula de Dança para crianças, podemos obter, ao observar os corpos dançando, uma espécie de “sentimento” em relação ao que acontece. “Sentimos” a “energia” do corpo que dança criando, assim como há uma “outra energia” no corpo que imita e ainda uma “outra energia” no corpo que brinca.

A “energia” à qual me refiro pode ser percebida quando se testemunha o ser humano descobrindo a potencialidade do seu próprio corpo para a criação. Quando percebemos um laboratório íntimo, uma propriedade particular de invenção de novas formas. É quando se entende, de forma sinestésica (relação de diferentes planos sensoriais), que o outro está envolvido em seu descobrimento cinestésico (propriocepção) concomitantemente ao descobrimento sinestésico<sup>46</sup>.

Por isso afirmo apenas que “sinto”, porque não há medida, é uma sensação que percebo e com certo receio identifico. Este modo de referir-se ao corpo que dança nem sempre é aceito como hipótese científica, mas, empiricamente, é relatado por muitos profissionais da Dança. Porque parece não existir linguagem verbal capaz de expressar com exatidão a diferença essencial que diferencia um gesto comum de um gesto dançado.

---

<sup>45</sup> Segundo Marques (2010, p. 112), a dança difere-se de uma atividade cotidiana, ou, de um movimento cotidiano pois “Ao abordarmos o movimento como um dos campos de significação da dança teremos acesso também a três instâncias inter-relacionadas e interdependentes do movimento humano: o corpo, o espaço e as dinâmicas de movimento. Essas três instâncias são componentes do campo de significação da dança que aborda a tessitura Movimento, desdobrando-se em vários subcomponentes”.

<sup>46</sup> Na dança contemporânea a sinestesia é ampliada na medida em que são testadas diferentes possibilidades de movimento e descobrimento do corpo. São sinestésicas as experiências de ser espectador, ser professor ou ser bailarino, pois a Dança na contemporaneidade dá vazão para o aumento da sinestesia ao trabalhar no nível do abstrato e do sensível e não somente no nível da narração. Ver mais em Xavier (2010).

Assim como numa coreografia, na aula de Dança, ajustes acontecem, espaços são preenchidos e movimentos são encarnados de sentido. Gil (2004) considera que o que dá nexos à coreografia, e arrisco acrescentar, o que dá nexos também ao ensino da Dança (com suas diferentes metodologias), não é uma coerência de movimentos segundo um código, mas sim, a construção de um plano que permite aos movimentos dançados atingirem esse ponto de fusão. O ponto de fusão seria os encontros, que acontecem no ato de dançar, seja entre dois bailarinos ou entre pontos em comum da música com a Dança, por exemplo, e que tecem um pano de fundo ao corpo que dança. Esse pano de fundo faz o bailarino expandir o espaço do seu corpo, como se surgissem várias camadas de pele para além da que já existe.

Trata-se de uma energia que circunda o corpo e direciona um fio condutor que liga todos os seus movimentos. Gil (2004) delineia um plano de imanência da Dança, que passa a ser traçado no instante em que se formam pontos de intensificação da energia no ambiente ocupado pelos corpos dançantes. A imanência é, sob essa ótica, todo o fluxo de energia que permeia a arte da Dança, é algo inefável. E é algo com uma continuidade própria.

A intensificação da energia não tem fronteiras precisas, ou seja, os momentos em que a imanência da Dança ocorre não podem ser calculados ou delimitados, e sempre haverá a tendência à indefinição. Assim, no ambiente escolar, essa indefinição tende a multiplicar-se, por se tratar de um contexto em que a prática da Dança não tem o compromisso de ser profissão, e depende de uma rede de interferentes para que a criação aconteça. O bailarino profissional também é influenciado pela disponibilidade da rede de interferentes do seu contexto, porém, ele já tem, *a priori*, o compromisso com a criação, o que parece acionar a atenção para realizar as tarefas que lhes são cobradas.

Mas a imanência da Dança parece mesmo estar na sala de aula, com sua “continuidade de fundo<sup>47</sup>”, mesmo que os momentos de maior concentração possam “pipocar” na sala, em tempos de duração mais ou menos curtos e fortuitos. Na Dança, “(...) séries diferentes ou divergentes de gestos efetuados pelo mesmo corpo

---

<sup>47</sup> Continuidade de fundo: é aquilo que faz uma série dançada “agarrar” a outra. As séries não convergem para o mesmo fim, pelo contrário, acentuam suas divergências. “Do contato nasce a conexão, o agenciamento” (GIL, 2004, p. 70). Ver mais em Gil (2004, p. 70-71).

num tempo único acabam por ‘se integrar’; (...) depois de um certo tempo, obtém-se sempre uma continuidade de séries heterogêneas” (GIL, 2004, p. 69-70).

Aproveito as ideias de “fio condutor”, “pano de fundo”, “ponto de fusão” e de “continuidade de fundo” para refletir sobre o ensino, pois observo, no dia a dia como professora, uma continuidade de fundo na construção do saber em Dança.

Por mais segmentado que seja o ensino de uma determinada escola, organizada por conteúdos e disciplinas bem definidos e delimitados, o corpo dançante no contexto escolar sempre tenderá a escapar de uma análise quantitativa. Nesse aspecto reside a dificuldade das avaliações em Arte na escola, pois “as costuras” entre os conteúdos específicos da Dança não podem ser vistas e medidas, sujeitas a enquadramentos do tipo “certo” e “errado”. O conhecimento em Dança dilui-se na singularidade de cada um, pois o corpo que dança se apropria do movimento poético de maneira única.

Gil (2004, p. 47) considera que o bailarino cria condições para dançar o seu corpo. E que ele não dança no espaço objetivo, mas sim, “cria espaço com o seu movimento”. Na sua concepção, para criar é necessário sair da postura cotidiana do corpo, e tal mudança de postura carece uma preparação corporal, pois é algo a ser aprendido e refinado. Nessa perspectiva, penso que o “co(rpo)letivo” poderá fortalecer-se na medida em que houver uma continuidade de trabalho corporal. Não se trata de perseguir um molde para o corpo, mas de possibilitar subsídios para que o trabalho com Dança na escola possa ser tão convidativo e consistente como o trabalho com Dança em outros espaços.

Se o corpo que dança necessita aprofundar-se nas suas próprias possibilidades de movimento, como pode um corpo ser criador de Dança se não houver experimentado o seu próprio espaço?

Pois, de certo modo, o bailarino dança no interior do seu corpo e expande a sua energia para muito além dele, o indivíduo que dança agencia o seu corpo para possibilitar-lhe o movimento poético. “A dança opera uma espécie de experimentação pura desta capacidade do corpo de se agenciar, criando um laboratório onde todos os agenciamentos possíveis são testados” (GIL, 2004, p. 58).

Para que o corpo jovem possa dançar na escola é importante que os adultos que o rodeiam acreditem na capacidade investigativa desse corpo. Uma ação pedagógica que subestime a capacidade criativa da criança e do jovem pode significar a interrupção dos experimentos do indivíduo, tirando-lhe o direito a um

“corpo próprio”. Tal interrupção pode significar, em muitos casos, um abuso de autoridade por parte do adulto diante da criança. “A submissão é a condição de sujeição mas também o modo como um sujeito é formado quando está submetido a um poder, caso esta seja a única possibilidade de sobrevivência no momento” (GREINER, 2008, p. 89-90).

Existe uma espécie de violência velada exercida por muitos professores de Dança quando classificam os alunos como “mais criativos”, “menos criativos”, mais ou menos “talentosos”, aqueles que “dançam bem”, ou que “dançam mal”, que são “tímidos demais” e assim por diante. O exercício da cidadania e o respeito à diversidade não só podem como devem estar presentes na aula de Dança, seja no espaço formal ou no espaço não formal de ensino.

Quando uma das meninas do Grupo 2 disse, em meio a uma atividade de improvisação, que “O Luiz dança assim só *prás* meninas gostarem dele” (Diário de Campo, 07.10.2011), está implícito na frase que “ninguém mais dança como o Luiz”, ou seja, Luiz distingue-se do grupo por sua maneira de dançar.

Talvez Luiz não tivesse a intenção de exibir-se para as meninas, mas a maneira como ele se movimentava delineava e demonstrava traços da sua personalidade que foram observados pela colega. Isso, porque no momento de uma atividade de improvisação, as características pessoais são enfatizadas. Talvez, se estivéssemos em uma atividade de repetição naquele momento, ninguém perceberia que o Luiz dançava de um jeito singular.

De qualquer maneira, ao dançar, seja em atividades de improvisação, imitação ou composição, o corpo traz consigo aspectos oriundos de vivências pessoais, únicas. E algumas atividades em Dança possibilitam o aprofundamento das características próprias a um determinado corpo. Por isso, é preciso investir na pesquisa de movimentos junto aos alunos para que eles mesmos possam descobrir um corpo que dança com menos influência de modelos externos. Gil (2004, p. 18) aponta o bailarino como um conhecedor do seu corpo:

O não-peso do bailarino não é uma não-gravitação ou ausência de toda a ligação à terra. A sua leveza manifesta-se seja qual for a distância a que está do solo, mesmo quando rasteja nas tábuas do chão. É por isso que o seu “meio” não é exterior ao seu corpo, mas desposa-o totalmente, misturando-se estreitamente com ele: é preciso que o bailarino se encontre no seu corpo na ausência de toda a estranheza; ou seja que os seus movimentos se insiram no espaço com a mesma intimidade e a mesma familiaridade com a qual habita o seu corpo. Este último deve tornar-se o

seu espaço – aí, adquirirá ausência de peso e energia; aí, descobrirá leveza seja qual for a situação, através da própria resistência dos materiais (o peso, os órgãos). É por isso que, de certa maneira, o bailarino dança no interior do seu corpo.

O movimento dançado consiste em desarticular o que é convencional ao corpo; e o caminho do não convencional é a investigação. A leveza sobre a qual Gil (2004) disserta é a qualidade do corpo que, mesmo com limitações, tem a capacidade se surpreender. O corpo que, ao descobrir o que lhe é confortável, investe em novas formas corporais e torna-se sua própria testemunha do conhecimento dançado, torna leve porque lhe é íntimo.

Dantas (2004) entende que o corpo dançante está o tempo todo formando e reformando a si próprio, pois o corpo que dança é o mesmo que dorme, come e realiza todas as ações do dia a dia. O corpo cotidiano está se estruturando continuamente, porém, na Dança, os corpos buscam vivências diferenciadas de acordo com seus anseios, pesquisas e propostas profissionais.

Sob esse prisma, não há sentido na separação entre o corpo que está em cena e o corpo no seu cotidiano e sim há um estado de corpo que se modifica, de acordo com o contexto e a situação em que se encontra. Independentemente das técnicas incorporadas, o bailarino irá manifestar dançando, algumas das suas peculiaridades, e este é um fator significante de diferenciação entre os corpos dançantes. Pois, de modo geral, dois bailarinos que tenham a mesma “formação” em determinada técnica de Dança, tenderiam a dançar de maneira idêntica, não fossem suas estruturas corporais e suas histórias de vida, que são sempre distintas, presentes e determinantes dos seus modos de mover.

É compreensível que precisemos de modelos externos para configurarmos nossos movimentos, mas temos de lembrar constantemente de reforçar nossos próprios modelos, afinal, questões como “onde estou, com quem estou, porque estou” sempre acompanharam o ser humano no seu desenvolvimento. A Arte também reflete isso, reflete a vida, expressa a imaginação a respeito da vida, remete à memórias do que já foi vivido.

As pesquisas em Dança nos mostram que o corpo organiza o aprendizado de acordo com suas referências, com sua história. Ao discorrer sobre uma pesquisa

realizada com duas obras coreográficas contemporâneas<sup>48</sup>, Dantas (2009, p. 4) conclui que, no processo de criação destas obras, os bailarinos “(...) integram a sua prática artística às experiências mais ordinárias e mais íntimas, convergindo-as ao projeto coreográfico do qual fazem parte”. As crianças e jovens que praticam Dança no ambiente escolar também integram vivências pessoais às criações, contextualizando o exercício criativo.

Ao propor uma atividade de composição com os alunos do 1º ano, na qual cada um deveria imaginar o lugar que mais gosta de estar, e, então, criar movimentos que delimitassem os espaços desse lugar, pude perceber o quão importante é para a criança poder trazer as suas referências (algumas crianças citaram “a casa da avó” ou “a praia”), para a aula e entendo que o engajamento na atividade foi substancialmente diferente do que seria se eu tivesse trazido apenas as minhas referências para a aula, com atividades que eles deveriam reproduzir o que eu fizesse, ou agir em função dos meus propósitos. Creio que além de ser inevitável que a história do aluno esteja presente no momento da criação, é também aspecto de valorização daquele indivíduo.

Com o tempo, as crianças pareciam expandir, aos poucos, a sua gama de possibilidades de criação. Durante o decorrer do semestre, as auto permissões para dançar foram sendo aumentadas, pois, ao terem vivenciado diferentes modos de mover e de criar, terem experimentado diferentes relações com o próprio corpo, a turma foi tecendo a continuidade de fundo que, de certa forma, expõe o processo de construção de conhecimento.

Esta continuidade, que se caracteriza como a ação em que as propostas em Dança “se agarram”, formando uma tessitura única, parece ser possível apenas com a colocação das divergências e peculiaridades pessoais no “palco” do processo de ensino e aprendizagem. Porém, sem uma duração de tempo razoável, do tempo da aula imediata e do tempo em longo prazo, o professor dificilmente irá conhecer o contexto do aluno e os próprios alunos entre si talvez não conseguirão realizar a partilha das suas experiências corporais.

---

<sup>48</sup> As obras citadas são *Aquilo de que somos feitos* (Lia Rodrigues Companhia de Danças) e *Marché aux puces, nous sommes usâges e pas chers* (dona orpheline danse). Ver DANTAS (2009).

### 4.3A Dança no espaço formal: “o que” e “como”

Entendo a capacidade de aprender como um processo de construção, que se dá na coletividade e compartilhamento das experiências apreendidas, ações fundamentalmente humanas. Freire (1996, p. 77) destaca que

(...) somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

No contexto escolar, “(...) a abertura ao risco diz respeito aos experimentos que professores e alunos realizam em sala de aula e outros espaços permeados por ações educacionais” (FRANKEN e SANTOS, 2011, p. 5). A sala de Dança se parece, muitas vezes, com um laboratório investigativo, onde alunos e professores passam a descobrir maneiras inusitadas de criação coletiva. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador (BRASIL, 1997, p. 35).

O processo de construção de conhecimento em Arte, sob esse viés, é uma condição transitória e inacabada, porém, embasada teoricamente e delimitada por saberes específicos. O corpo, por ser influenciado pelo ambiente e atualizado por vivências inéditas, convive com “mundos possíveis”<sup>49</sup> e está em constante processo de mudança. Consciente desta condição do corpo, o professor tem de encarar o planejamento de suas aulas, bem como sua relação com alunos e escola, de maneira crítica e contextualizada, lembrando-se do caráter intencional de educar e da maleabilidade necessária para exercer a atividade docente. Para Marques (2010b, p. 31), no campo da Dança é necessário muito mais do que:

---

<sup>49</sup> Salles (2001, p. 26) considera que o artista no processo criativo, convive com mundos possíveis, pois “(...) há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto. Convive-se com possíveis obras; criações em permanente processo”. Acredito que a relação estabelecida entre os indivíduos durante o processo de ensino e aprendizagem em Dança também abre possibilidade para diferentes ramificações, convivência de diferentes mundos. As ações dos próprios indivíduos irão determinar os rumos que a criação coletiva pode tomar.

(...) *feeling* na proposição de uma aula, é necessário conhecimento; uma aula requer mais do que atividades legais que mantenham os alunos motivados e ocupados, requer um fio condutor entre elas com propósitos claros, amplos e profundos. O professor crítico não reage somente ao 'momento' dos alunos, ele pensa, articula, propõe; não intui, ele fundamenta e organiza sensações, *feelings* e sentimentos; não reproduz, escolhe; não se omite, posiciona-se. Ou seja, o professor crítico busca primordialmente estabelecer *relações* entre a dança e a educação.

Ao considerar as características do ensino das Artes, julgo necessário investigar conteúdos a serem ensinados e abordagens pedagógicas perante o ensino. Pois, se por um lado, a escola contemporânea passa por transformações, dentre elas, a constante revisão dos conteúdos e métodos escolares, por outro lado, a Dança como disciplina, recém inicia o processo de seleção de conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos nesse ambiente.

Assim como eu, muitos professores de Dança nas escolas de ensino formal sentem dificuldade ao estabelecer seu programa de ensino com os respectivos conteúdos, pois existem poucos documentos que tratam do assunto e a maioria destes traz informações bastante genéricas, o que impõe desafios à prática pedagógica. Não tenho a intenção de formatar uma "cartilha" sobre "o que" e "como" se deve ensinar, ou fornecer "receitas" a serem seguidas, mas citar, conforme as referências que embasam este texto, conteúdos presentes e recorrentes na base teórica, para então realizar a análise de como estes foram trabalhados na minha pesquisa de campo.

A minha procura por saberes a serem compartilhados em sala de aula iniciou no momento em que eu me inseri em uma escola de ensino formal como professora titular de Dança. Desde então, tenho coletado diversos materiais que trazem exemplos de atividades, indicações e sugestões ao trabalho docente. No entanto, tenho buscado cada vez mais refinar a minha maneira a abordagem dos conteúdos específicos da Dança no planejamento das aulas.

A seguir, arrisco exemplificar duas atividades recortadas de planos de aula que criei, na tentativa de me aproximar do contexto dos alunos, objetivando instigar a criação coletiva e potencializar a capacidade criativa dos participantes. Ao lado das atividades, dispus imagens para ilustrar as propostas que se desenvolveram no decorrer da aula.

## DANÇA

07

PLANO DE AULA 03  
02 de setembro de 2011



### 1 - Espaço grandão, espacinho.

Hoje, vamos conversar sobre espaços. Você já pensou nos espaços que o corpo ocupa? Que espaço você mais gosta de estar? Vamos falar um pouquinho.

Agora, vamos observar mais atentamente para o espaço que ocupamos nesta sala. De que maneira podemos nos posicionar neste espaço?

Ocupamos um espaço individual, mas se tentarmos unir todos os corpos pra desenhar algo no espaço, o que será que acontece?

Vamos tentar?

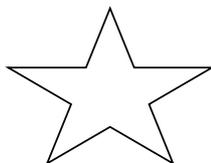
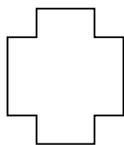
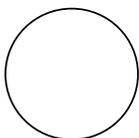
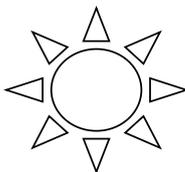
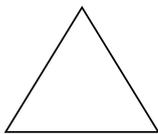


Imagem 6 – Recorte do Plano de aula de 02.09.2011. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na atividade 1 denominada “Espaço grandão, espacinho”, o objetivo principal era instigar um olhar mais atento para a ocupação dos corpos no espaço e

consequentemente, aliar este objetivo a outros, tais como: analisar os corpos que dançam em diferentes espaços e refletir sobre a dimensão do espaço que o corpo pode ocupar dançando. Esta atividade foi desenvolvida em uma das primeiras aulas e tinha o caráter de um experimento. Além dos questionamentos que aparecem no plano de aula, outros foram surgindo e desencadeando uma série de diálogos e propostas.

A turma experimentou formas com os corpos no espaço: individualmente, em duplas, em trios, o grupo todo. Tentou-se também ocupar com o corpo o mínimo de espaço e o máximo de espaço possível (prática relacionada ao conceito de cinesfera). Outras questões desenvolvidas foram “qual é o seu espaço favorito? Quais são as formas que chamam a atenção neste espaço?”. Desta vez, a proposta era imaginar um espaço para além da ocupação corporal, mas também o espaço das “ocupações emocionais”, tecendo reflexão sobre o contexto do indivíduo. “Será que é possível criar um desenho com movimentos para demonstrar este espaço?”. No momento em que a atividade foi relacionada a algo que poderia ser significativo para as crianças (que citaram como espaços favoritos “a casa da avó”, “a praia”, “a escola”), notamos um maior engajamento por parte dos participantes na atividade.

Os questionamentos e experimentos em relação à “ocupação do espaço” haviam sido planejados para ser desenvolvidos com maior ênfase em uma aula somente. Porém, dado o entusiasmo dos participantes, o tema foi retomado e direcionado para diferentes atividades, como por exemplo: em uma das aulas, a turma criou formas geométricas coletivamente unindo todos os corpos no espaço. Foram criadas cinco formas e depois, os movimentos para a transição de uma forma geométrica à outra, o que desencadeou uma sequência de movimentos que foi revisitada algumas vezes. A professora de classe relatou-nos que os pais das crianças achavam curioso o modo como elas estavam se comportando em casa, “explorando os espaços”.

Na proposta Dança no Contexto, elaborada por Marques (2010), são considerados dois grupos de saberes em Dança: o grupo dos subtextos e o grupo dos textos da Dança. Sob este viés, a atividade descrita acima faz parte do grupo texto da Dança, que compreende os processos criativos e interpretativos. Conforme a autora, nos processos criativos, o corpo dançante trabalha com diferentes possibilidades como criar movimentos, combinar sequências e recortar partes criadas para realizar outra composição, por exemplo. E, nos processos

interpretativos, estão as relações da Dança com repertórios já criados, como trabalhar em sala de aula com o estudo do Maracatu ou do Lago do Cisnes, por exemplo. Mesmo havendo danças consideradas tradicionais, é possível trabalhar nos processos interpretativos dentro da escola formal, como o caso das danças tradicionais gaúchas, ressaltado anteriormente.

Na atividade “Espaço grandão, espacinho” configuramos um processo criativo com as crianças, na medida em que elas foram solicitadas a criar suas “formas no espaço”, a observar o corpo de outros ângulos e a organizar uma composição partindo da experiência anterior.

Noutra outra aula, com o intuito de trabalhar os “níveis espaciais” (baixo, médio e alto), foram utilizados elásticos dispostos pela sala, que pareciam formar uma teia. Nesta atividade, as crianças foram desafiadas explorar os espaços vazios que a teia formava. Alguns participantes eram responsáveis de manter a teia no lugar para que os outros pudessem realizar a proposta.

Esta atividade teve muita aceitação por parte das crianças, que imaginaram diversas situações para a teia de elásticos. Um dos meninos insistia para realizar a atividade mais vezes e não queria esperar os outros colegas. Aparentemente, ele imaginava os elásticos como parte de uma armadilha, como se estivesse em um filme de ação ou algo nesse sentido. “Deixa eu de novo! Deixa eu de novo!” (Diário de Campo, 07.10.2011) dizia ele, ansioso pela sua vez de entrar no “jogo”. Então, tivemos que reforçar no nosso diálogo a ideia de que todos tem o direito de participar uma vez, e que, se desse tempo, repetiríamos a atividade. Conseguimos repetir de várias maneiras diferentes e, no desenrolar das explorações, eu e a Iaiá íamos nutrindo a conversa envolvendo a necessidade de se esperar a sua vez, de ser solidário com o colega, de compreender a turma como uma equipe, em que todos tem que colaborar para que o jogo aconteça.

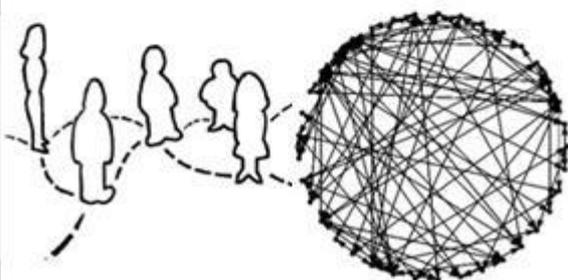
A seguir, apresento uma parte do plano de aula e, ao lado, fotos das crianças em atividade.

**DANÇA**

21

**PLANO DE AULA 08  
07 de outubro de 2011****1 - Aquecimento**

Vamos começar nossa aula aquecendo nossas articulações. Alongar o pescoço, girar o punho, cotovelo, tornozelo, abraçar os joelhos. Podemos tentar em diferentes alturas do espaço.

**2 – Alto, médio, baixo**

Hoje nós vamos aperfeiçoar nossas habilidades em relação ao espaço. Estão vendo estes elásticos dispostos pela sala? Em trios, nós vamos explorar os espaços vazios que tem entre eles. Em cima, embaixo, no meio... Vamos procurar fazer isso dançando e evitar tocar nos elásticos, ok?!

Vamos tentar preencher os vazios com diferentes partes do corpo. Pode ser com o braço, com a perna, até com o nariz!

**3 – Alto, médio, baixo 2**

Depois que já experimentamos com elásticos em trios, vamos tirar os elásticos e todos juntos tentar danças imaginando que estamos ocupando os espaços. Quando parar a música, todos devem parar como uma estátua e vamos analisar em que posição cada um parou!



**Imagem 7** – Recorte do Plano de aula de 07.10.2011. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os diálogos propostos na descrição dos planos de aula configuram-se como problematizações para a interação com a turma. Escolhi elaborar os planos de aula desta maneira para tentar uma aproximação ao universo das crianças, que trazem

como carga social e cultural, um universo onde o campo imagético é bastante amplo e diversificado. Para nós, adultos, é impossível conseguirmos “nos colocar no lugar das crianças” para tentar “pensar” como elas. Mas, para mim, a utilização de recursos mais voltados ao universo da criança, ajuda-me a não agir em relação a ela como se fosse um adulto em miniatura. Nos meus planos de aula coabitam termos que poderiam ser classificadas como “técnicos” para qualquer profissional da Dança e, ao mesmo tempo, palavras que circundam o mundo infantil. Também, nos planos de aula, utilizei imagens retiradas da *Internet*, apenas para fins didáticos e para ilustrar o “recorte” de conteúdos pelos quais “navegávamos” num ou noutro momento.

As duas atividades exemplificadas nos planos de aula tiveram a intenção de abordar “textos” da Dança, pois possibilitaram a criação de novos movimentos dançados. Porém, acredito que implícito ao processo criativo, estava o que Marques (2010c) chama de “subtextos” da Dança.

Segundo a autora, os subtextos da Dança são elementos necessários para uma Dança consciente e significativa para o indivíduo que a pratica: constituem “(...) os saberes sem os quais o dançar crítico, múltiplo e sensível não se realiza” (MARQUES, 2010c, p. 149). Ou seja, podemos dançar sem a preocupação de estabelecer relações mais profundas, tanto com a Dança como com nós mesmos ou com o mundo ao redor. Mas, se tivermos conectados a uma noção de organização corporal que vá em direção à educação do corpo e vivenciando componentes da linguagem da Dança, por exemplo, teremos mais possibilidades de aproveitamento da Dança, mais domínio dos elementos constitutivos da Arte, mais conscientes do espaço que ocupamos na sociedade. Marques (2010c) relaciona os subtextos da Dança com as propostas de Educação Somática, utilizadas nas aulas de Dança para qualificar os movimentos e posturas corporais, e com o estudo dos signos propostos por Laban.

É possível estabelecer um paralelo entre aquilo que Marques (2010c) chama de subtextos da Dança e a abordagem metodológica que o professor escolhe para lecionar, o que, no meu trabalho, vai ao encontro da pedagogia relacional. Trata-se de uma atitude pedagógica em contínua metamorfose, que se modifica de acordo com as vivências que o corpo experimenta, pois, ao longo da formação docente vamos criando um jeito próprio de lecionar. Mesmo se embasados nas práticas de Educação Somática ou nos princípios de Laban, atualizamos o ensino de acordo

com o nosso contexto e formamos um perfil docente único, tal como o que nos constitui enquanto seres no mundo.

Sobre a constituição do ser professor, creio que existem dois momentos de reflexão bastante oportunos para darmos “forma” ao nosso perfil docente: o momento em que elaboramos o nosso planeamento da aula seguinte e o momento em que refletimos sobre a aula realizada, que avaliamos as nossas próprias ações em relação aos seus acontecimentos.

Pois, o fato de termos domínio dos conteúdos a serem ensinados na aula de Dança não constitui o sucesso de uma proposta de ensino e aprendizagem. Acredito que seja também nesse viés que Marques (2010c) estabelece a relação entre dois grupos para o ensino da Dança, os subtextos e os textos.

É preciso dar atenção ao modo “como” relacionamos todas as partes envolvidas. De acordo com Cintra (2007), muitas escolas e, principalmente, pré-escolas da Rede Privada de Ensino costumam contratar estagiárias de academias de Dança como professoras de Dança; e que estas, por terem somente experiências de caráter prático, tendem a não levar em consideração aspectos didáticos do ensino e aprendizagem em Dança, como, por exemplo, as etapas de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aos quais a aula se direciona e os problemas de ordem afetiva, social e cultural implicados às relações de sala de aula.

Mas esta questão não se resume ao fato de o docente ter ou não formação em cursos de Magistério ou Licenciatura. O perfil pedagógico também é formado pelas relações que o indivíduo estabelece a partir das experiências que vivencia. Conheço pessoas uma formação acadêmica específica na Área que trabalham como professores de Dança, e que, ainda assim, conseguem conferir qualidade ao seu trabalho pedagógico. Porém, não podemos negar que os conhecimentos adquiridos numa Licenciatura específica na Área tende a ampliar as condições para que o professor desenvolva um trabalho diferenciado em Dança na instituição escolar.

Na perspectiva da qual este trabalho parte, os conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento de propostas consistentes de ensino da Dança em sala de aula envolvem princípios como interação e motivação. Para tanto, é necessário conhecer com proximidade os sujeitos da relação pedagógica e exercitar a própria capacidade de relacionar-se com eles. Se o professor tiver consciência de que a atividade criativa é ilimitada, não haverá como delimitar barreiras para a criatividade naquele ambiente.

Por corroborar com a ideia de uma pedagogia relacional, conforme Becker (2008), a proposta prática junto ao Instituto de Educação General Flores da Cunha de Porto Alegre RS, visou ministrar aulas de Dança para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de modo que as crianças envolvidas tivessem participação nas escolhas de “caminhos” a serem tomados no decorrer da pesquisa e atribuíssem sentido às experiências ali vivenciadas. Segundo Fiamoncini (2002-2003, p. 63),

Para que possamos ser criativos ou para desenvolver a criatividade é necessário que o ambiente seja favorável, estimulador, ou que pelo menos permita nossa manifestação de algum modo. Do contrário, matam-se possibilidades de desenvolvimento da criatividade, pois é difícil ser criativo num ambiente hostilizante, que não aceita idéias novas e/ou que reprime o que é fora do comum.

Sob essa ótica, o professor que apenas reproduz a metodologia do seu antecessor, muitas vezes acaba inibindo diálogos que seriam relevantes para a produção de conhecimento. Opostamente, aquele professor que se abre para o inesperado, terá a oportunidade de suscitar o nascimento de novas ideias, refletir e posicionar-se perante situações, promovendo a construção de conhecimento dos seus alunos.

Diante de tantas possibilidades que surgem na idealização e no desenrolar de uma aula de Dança, também é preciso exercer a habilidade de seleção. Na minha pesquisa empírica, precisei direcionar cuidadosamente as minhas ações pedagógicas frente ao montante de saberes que poderiam ganhar destaque na sala de aula, para tentar compreender “o que” e “como” seria mais adequado trabalhar num momento ou noutro. Foi preciso tomar posição, pois ao mesmo tempo em que se escolhe algum tema, por exemplo, deixa-se tantos outros de lado. Conscientizar este ato é importante para justificarmos as escolhas e possíveis consequências, seja para nós mesmos, para turma ou para equipe diretiva da escola.

Toda e qualquer atividade proposta pelo professor é apenas um recorte de uma gama imensa de possibilidades. Na falta de um trabalho anterior em Dança na escola pesquisada, procurei eleger conteúdos e planejar as aulas de modo a realizar uma primeira aproximação entre a Dança como disciplina formal e o contexto dos alunos envolvidos.

A metodologia de trabalho foi estruturada de modo a aproveitar o máximo de informações que as crianças traziam para a aula na criação das propostas subsequentes. Por isso, um dos objetivos gerais do planejamento foi despertar a

curiosidade para a criação, a fim de que os alunos refinassem sua autonomia para sentirem-se capazes de realizar as atividades de maneira própria.

Considero que a flexibilidade das ações docentes durante o desenvolvimento da aula está fundamentada na base sólida que se constrói anteriormente à aula. Ao planejar uma aula, procuro imaginar diferentes hipóteses para desenrolar problemas e alcançar meus objetivos, assim evito chegar na escola sem um plano de aula ou com um plano de aula que não me permita mudanças. Na medida em que necessito resolver algo inesperado em sala de aula, já terei exercitado, de alguma forma, refletindo a respeito.

Por entender que os conteúdos e a abordagem utilizada pelo professor influenciam fortemente as relações que se desenvolvem em sala de aula, penso que, ao realizar o planejamento e o relatório de aula de forma reflexiva e crítica, o professor estará fortalecendo o ensino e aprendizagem sob a abordagem pedagógica relacional.

A seguir, analiso uma situação ocorrida junto à turma 2, que me leva a refletir sobre a relação de parceria estabelecida a partir da ação pedagógica.

Com o tempo, as crianças sentiam-se mais à vontade na aula de Dança, mais confiantes na sua capacidade criativa, mas as reações não eram unânimes, e comportavam muitos sentidos. “Vamos, o sapo é engraçado!” (Diário de Campo, 23.09.2011). A frase foi a minha tentativa de incentivar que o aluno continuasse saltando, no momento em que a turma ria dele. José não participou em algumas aulas. No início, gostava mais de observar e, quando eu pedia que fizesse alguma atividade, ele dizia que não sabia fazer. Na aula em que saltávamos como sapos, solicitei que as crianças sentassem no chão para que cada uma pudesse saltar de uma vez. José adiantou-se e falou, “Eu quero ser o primeiro!” (Diário de Campo, 23.09.2011). Fiquei surpresa com o pedido e cedi imediatamente. Ele saltou e a turma riu, porém todos já estávamos rindo dos saltos de sapo antes mesmo disso acontecer.

Ele ficou perplexo, não quis mais fazer. Eu pensei: “Como agir agora?”. Esperei que todos saltassem na sua vez e, ao final, falei: “Vamos recomeçar crianças! Desta vez vamos tentar saltar alto como o José fez!” (Diário de Campo, 23.09.2011). Ele olhou para mim e sorriu, mas, mesmo assim, no decorrer da aula, não realizou as atividades individuais, dedicando-se somente às coletivas. Porém, a partir dessa aula José começou a participar de todas as atividades aparentando ter

menos medo dos julgamentos alheios. Poderia José estar compreendendo que ele é capaz de criar? Qual foi o meu papel nesse processo?

Nessa direção, Falkembach (2012, p. 128) considera:

O professor pode ter uma turma muito dispersiva, ou uma turma muito violenta, ou ainda uma turma apática, sem interesse. Como resolver? Mais uma vez, deve entrar em ação a sua possibilidade de improvisar e criar. Em determinadas situações, a solução pode ser propor vários jogos de curta duração. Em outros casos, pode facilitar propor um jogo a partir dos movimentos que as crianças já estiverem fazendo (elas sempre estão em movimento). O professor terá de inventar na hora, criar relações entre o que elas estão fazendo e os elementos do movimento que pretende trabalhar.

Ou seja, somente na relação de sala de aula que se podem determinar as atitudes a tomar. É preciso estar atento ao que acontece na turma a cada momento, pois um grupo jamais é igual a outro. Mesmo com o planejamento de aula bem preparado, situações inusitadas irão ocorrer, como o caso de José, na minha aula.

Desenvolvi a mesma atividade com os dois grupos, mas cada um recebeu a proposta de modo peculiar. Na turma de José, apesar do ocorrido, ficamos mais tempo trabalhando com a atividade, o que a meu ver fortaleceu o sentido de coletividade no grupo. E na outra turma, a atividade foi desenvolvida de maneira rápida, pois as crianças queriam saber o que vinha depois, estavam ansiosas por outros jogos e brincadeiras. Este fator acabou, talvez, diminuindo a possibilidade de aprofundar os elementos que eu tinha traçado como objetivos, mas proporcionou uma maior variedade de proposições.

## DESEMBOCA: O QUE FALTOU CONTAR?

Não sei se consigo contar, expressar em palavras, o quanto para mim é desafiadora a tarefa de finalizar este trabalho. Em meio aos tantos questionamentos de pesquisa que ainda me acompanham, alguns mais antigos e outros muito recentes, identifico certa dificuldade em estabelecer “conclusões”, mesmo que provisórias.

Isso porque sinto que a história que comecei a contar, da menina que quando pequena se aventurava nas águas misteriosas, recém começou. A responsabilidade de ser docente recai no corpo como uma obrigação de saber e de ensinar. Porém, à medida que amadurecemos, estudamos, refletimos e experimentamos a docência, notamos com maior clareza que o professor, caso esteja disponível, estará aprendendo, muito mais do que ensinando.

Desde o início, quando me dispus a abranger como tema de pesquisa o processo de ensino e aprendizagem da Dança na escola de ensino formal, tive consciência de que o desafio era grandioso, pois a Dança na instituição educacional é assunto que dialoga com várias Áreas do conhecimento, alastrando-se para além do território da Educação ou das Artes e compreendendo um papel social na vida dos indivíduos envolvidos.

Com a intenção de descobrir como acontece a construção do corpo dançante na escola de Educação Básica, quais são as especificidades do chamado “co(rpo)letivo” e que abordagens metodológicas e procedimentos pedagógicos favorecem o processo de construção do conhecimento em Dança num dado contexto, busquei, no resgate da minha trajetória de vida ligada à Dança, no campo empírico restrito da pesquisa e nas teorias que embasam o meu trabalho, respostas para os questionamentos que impulsionaram a escrita deste texto.

Minha expectativa era que uma volta no tempo possibilitaria, mais tarde, a compreensão ou a lembrança de que para aprender é necessário percorrer várias etapas. Assim como quando aprendi a nadar, o primeiro passo foi submergir a cabeça embaixo da água, para mais tarde, encontrar novos caminhos no “fundão” da piscina.

No momento em que me vi diante da delicada tarefa de dissertar sobre a pesquisa, e me deparei com a dificuldade, ou a impossibilidade, de expressar, na forma de texto, a complexidade das experiências vividas – das ações docentes e

reflexões desenvolvidas desde o início das minhas atividades como professora –, resolvi, oportunamente, referir-me à minha escrita como “respingos”: vindos à tona de um mergulho profundo.

Ao reencontrar as referências que embasaram muitas das minhas atitudes ao longo da carreira como professora de Dança, percebi a influência de diversas fontes para o meu fazer docente atual, o que tornou viável o reposicionamento de muitas das minhas ações de sala de aula frente a perspectivas pedagógicas condizentes com meu perfil profissional.

Nesse trajeto, verifiquei que assumir a pedagogia relacional, segundo Becker (2009), como a perspectiva mais adequada a ser trabalhada em sala de aula demanda tempo de planejamento, de análise do contexto dos alunos e um esforço conjunto entre professores, pais e outros agentes que participam da rotina escolar e compõem o entorno das crianças. Mas, além disso, demanda capacidade de reflexão crítica para assumir uma postura ética que não entenda o professor como certo/sábio e o aluno como errado/ignorante, ou vice-versa, mas que perceba oportunidades de desenvolvimento coletivo nas situações relacionais e que saiba instigar o compartilhamento de saberes entre os envolvidos no processo educativo.

Pois, conforme observei, já no primeiro capítulo da Dissertação, muitos bailarinos ou apreciadores da arte de dançar que decidem se tornar professores de Dança acabam por reproduzir uma maneira de ensinar vista na prática dos seus antecessores, o que parece constituir uma linhagem, mas que nem sempre é um fator positivo para os alunos envolvidos.

Sendo assim, acredito que o processo de formação continuada do professor de Dança torna-se um dos pontos principais das problemáticas que envolvem o tema. No decorrer da pesquisa, descobri que é justamente este ponto, tal seja a formação continuada, que tem me impulsionado e me levado a buscar, no território escolar e na aproximação com a realidade vivenciada, respostas que me ajudam a compreender como se constitui o fazer docente para motivar a construção de um corpo dançante na escola, chamado neste trabalho de “co(rpo)letivo”.

Outro ponto discutido e defendido como primordial durante a pesquisa foi a caracterização da Dança na escola como “Dança contemporânea”, sendo que o termo “contemporânea” remete ao que se faz hoje, estando o professor, nessa perspectiva, atualizado em relação às tendências da Dança, por sua vez, fortemente influenciada por um movimento iniciado nas décadas de 1950 e 1960, que tinha,

dentre seus principais objetivos, a democracia e a diversidade de corpos que dançam.

Nesse sentido, considero que, para aprimorar a construção de corpos dançantes no ensino formal, a formação docente deve aproximar-se da Dança que se faz fora do espaço escolar. Com o intuito de realizar este trânsito entre ensino formal e não formal e abordar o ensino contemporâneo da Dança, decidi entrar mais uma vez em campo, desta vez em uma escola pública do município de Porto Alegre.

A experiência realizada no Instituto de Educação General Flores da Cunha proporcionou-me o distanciamento necessário para suscitar novas indagações em relação à Dança na escola, pois me afastou de uma “zona de conforto contextual”, do ambiente de trabalho no qual eu atuara como professora: os espaços educacionais da região de Horizontina (RS), minha cidade de origem. Tal fator também possibilitou a resignificação das memórias correspondentes aos acontecimentos vividos naquele contexto. Pois, “(...) quando se muda de lugar – no estúdio, na sociedade ou na vida –, muda-se também o ângulo de onde se vê algo, ou alguém” (BRANDÃO, 2006, p. 7).

A proposta de adentrar no universo escolar, possibilitada pela escolha da metodologia de inspiração etnográfica, permitiu-me conviver com a corrida da criança que vem me abraçar na chegada à escola, com os odores de giz, dos perfumes vendidos pelas colegas professoras, ou do cachorro-quente sendo preparado na cantina, com o barulho do sinal avisando que a aula vai começar, o que fortaleceu a minha relação de pertencimento ao espaço escolar.

Os dados “objetivos” da pesquisa empírica (como a periodicidade da aula de Dança que propus na escola, ou o fato de não haver uma sala adequada para o desenvolvimento da atividade) fortaleceram a ideia de que há disponibilidade por parte dos agentes escolares em propiciar o acontecimento de atividades diferenciadas e neste caso, a construção de corpos dançantes. Pois, mesmo a escola não sendo um espaço modelo para se desenvolver atividades artísticas, houve a movimentação de várias pessoas para que a experiência fosse possível.

Essa relação de parceria estabelecida com diversos agentes no ambiente escolar permitiu-me pensar a escola como uma instituição capaz de operar mudanças e não como um lugar estagnado e desconsiderado, inferiorizado na sua capacidade de ação na sociedade contemporânea.

Assim sendo, concluo que o oferecimento de vivências, insumos e constâncias por parte da escola de Educação Básica deve ser aproveitado como uma oportunidade de desenvolvimento de trabalho para o professor de Dança. Nesse sentido, é importante que ele busque apropriar-se da rotina escolar e aproximar-se do sistema de funcionamento da instituição, para que possa propor ações capazes de transformar o espaço formal num ambiente acolhedor e propiciador de experiências positivas em âmbito coletivo.

Pois é na coletividade, em relação de parceria e corresponsabilidade entre agentes escolares, professores, alunos e familiares, que se geram os processos de construção de conhecimento necessários a uma formação mais integral, a uma educação de corpo inteiro.

Na aula de Dança, ajustes acontecem como numa coreografia, o que enfatiza um processo de criação contínua e inacabada, que, se levado à escola de forma crítica e consciente, possibilita a ampliação das relações do indivíduo com ele próprio e com o mundo que o cerca.

Então, para possibilitar a construção de corpos dançantes no ambiente escolar é necessário comprometimento com um ensino de Dança de qualidade, que ofereça condições para o aluno criar, explorar o seu próprio potencial e desenvolver a sua capacidade de troca com colegas e professores, e que se configure como uma proposta continuada por parte da instituição de ensino. Além disso, acredito no ensino contemporâneo da Dança como sendo o mais apropriado para as solicitações da nossa sociedade e escola.

Por parte do professor, é relevante refinar a habilidade de seleção de conteúdos e da sua contextualização à realidade dos alunos, sendo que, de uma gama imensa de possibilidades, é necessário investir em alguns aspectos, de acordo com as características do grupo e o andamento do trabalho. A conscientização das escolhas que fazemos é parte importante da ação docente, pois ela nos permite identificar referências, prever objetivos, experimentar metodologias, modificar e aprimorar a prática, avaliar os resultados alcançados e, a partir deles, planejar novas propostas.

Finalizando, considero que as especificidades que demarcam o corpo na escola, indo ao encontro da noção de “co(rpo)letivo”, são, de modo geral, o envolvimento num processo de construção de saberes em Dança, numa escola promotora de vivências coletivas de aprendizado, comprometida com o processo de

criação e recriação da autonomia do corpo e com a experimentação da Dança de modo investigativo, crítico e criativo.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BARBOSA, Vivian Vieira P. **Sobre a autonomia da forma na dança**: Rudolf Laban confrontado a partir de Theodor Adorno. 2011. 134f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ. 2011. Disponível em <[http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011\\_vivian\\_barbosa.pdf](http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011_vivian_barbosa.pdf)> Acesso em: 28 out. 2012.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de história**. 2007. 116 f. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992. 387 p. (Apoio INEP/CNPq).

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia**: construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

\_\_\_\_\_.; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília, 2011. 66 p.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral** – texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. 56 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em 14 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

CINTRA, Dulce Maria Rosa. **A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral**. 2007. 107 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CHAGAS, Marco Antonio et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: Moll, Jaqueline e cols. **Caminhos da Educação Integral no Brasil** – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso. 2012, p. 72-81.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno**: modos e versões. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna**: Introdução às teorias do contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

DANTAS, Mônica Fagundes. Concepções de corpos dançantes na coreografia contemporânea na perspectiva de bailarinos-criadores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 5., 2009, São Paulo: **Anais da V Reunião Científica da ABRACE**. Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria1/?p=1010>> Acesso em: 20 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Desejos de voz e palavra em Ditos e Malditos. **Revista Sala Preta**, [São Paulo], v. 1, n. 11, 2011. (Seção: Dossiê Espetáculo – artigo 1). Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/352/367>>. Acesso em 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sobre a construção de corpos dançantes. In : SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro: **Anais do 18º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Ed. FUNDARTE: 2004. p. 65-71.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. In: **Caminho das Artes/A arte fazendo escola**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2005.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola? In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 59-130.

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

FIGUEROLA, Valentina N. Sem muros nem cercas. **Revista Arquitetura e Urbanismo**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 178, p. 36-41. 2009.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática** 6, jun./jul, 59-72, 2002-2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/16055>> Acesso em: 06 set. 2012.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, p. 58- 78, 1998, Caxambu, **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>> Acesso em 24 fev. 2012.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da aula técnica de dança. Tradução Márcia Strazzacappa. **Cadernos GIPE-CIT**, n. 2, 1999.

FRANKEN, Josiane G; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Para construir um corpo letivo: configurações de um processo educativo que dança. In: CONFAEB, 21, São Luís, MA: nov., 2011. **Anais do 21º Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil**. Disponível em: <<http://www.faebr.com.br/anais02.htm>>. Acesso em: 10 maio 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Ano XX, v. 50, p. 9-25. Piracicaba: abr. 2000.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

GUEDES, Adriane Ogêda. O Corpo na Escola: experiências alternativas. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, abr. 2008. Brasília: SEED/MEC, 2008. Disponível em < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>> Acesso em: 24 maio 2012.

HARVEY, David. Pós-modernismo. In: **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HASSAN, Ihab. **El pluralismo en una perspectiva postmoderna**. [S.l.]: [S.ed.], jan-jul. 1991. p. 267-288. (Críterios, La Habana 29v.).

\_\_\_\_\_. **The culture of postmodernism**. [S.l.]: [S.ed.], 1985. p. 119-132. (Theory, culture and Society, 2v.).

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Ed. n. 51. p. 8-11.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. [tradução Silvana Cobucci Leite] 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: intensidade e paixão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: Summus, 1978.

LAMBERTY, Salvador Ferrando. **ABC do tradicionalismo gaúcho**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

MAROCCO, Inês Alcaraz. Um olhar sobre a obra Ditos e malditos: desejos de uma clausura. **Revista Sala Preta**, [São Paulo], v. 1, n. 11, 2011. (Seção: Dossiê Espetáculo – artigo 2). Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/368/371>> Acesso em: 10 nov. 2012.

MARQUES, Isabel A. **Artista às avessas**: a ação cultural em diálogo com a educação. **Revista Sala Preta**, [São Paulo], v. 1, n. 11, 2011. (Seção: Em Pauta – artigo 3). Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/416/406>> Acesso em: 07 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Corpo, dança e educação contemporânea. In: **Pro-posições** – Revista da Faculdade de Educação da Unicamp. v. 9. n. 2. Campinas: junho de 1998. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto188.html>> Acesso em: 28 nov. 2012

\_\_\_\_\_. Dançando na escola. **MOTRIZ** – Revista de Educação Física, São Paulo: UNESP, v. 3, n. 1, p. 20-8, jun.1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 2010a.

\_\_\_\_\_. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, Airton (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-38. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010. 2010c.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, 2009. ed. 51. p. 12-15.

MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação Integral e tempo integral** – Em Aberto. Brasília, v. 22. n. 80, abr. 2009.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta Pedagógica. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 13, p. 26-29, Brasília: SEED/MEC, ago. 2008. Disponível em < [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu\\_int.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf) > Acesso em 11 de abril de 2012.

PENA, Alexandra; et al. Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, p. 29-40, Brasília: SEED/MEC, abr. 2008. Disponível em < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf> > Acesso em: 21 maio 2012.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2006.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 08 mar. 2012.

PORTAL PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/ldb-atualizada-2011-mec-ldb-atualizada-comentada-pdf-lei-939496/>> Acesso em: 05 jun. 2012.

PORTAL DA CASA CIVIL. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em: 31 jul. 2012.

RAMAL, Andrea Cecília. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador: **Revista de Educação CEAP**, ano 5, nº 17, junho de 1997, p. 5-21.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lilian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENGEL, Lenira. Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica. **R.cient./FAP**, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan./jun. 2009. Disponível em < [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Rev\\_cientifica4/artigo\\_Lenira\\_Rengel.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Rev_cientifica4/artigo_Lenira_Rengel.pdf) > Acesso em: 11 jul. 2012.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII**. São Paulo: Annablume, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular. **Lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias, artes e educação física**. Vol II. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>> Acesso em 20 set. 2011.

ROSA, Luciana. Uma experiência fenomenológica: o corpo que dança. In: Xavier, Jussara; Meyer, Sandra; Torres, Vera. **Dança Cênica: pesquisas em dança**. v. 1. Joinville: Letradágua, 2008. p. 59-72.

ROUX, Céline. Danse(s) performative(s). **Enjeux et développements dans le champ choréographique français (1993 – 2003)**. Paris: L'harmattan, 2007. Livre tradução de Helena Maria Mello.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 2.ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2001.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SAYEGH, Simone. Educação em meio à praça. **Revista Arquitetura e Urbanismo**, Rio de Janeiro, ano 24, n.178, p. 24-29. 2009

\_\_\_\_\_. Permeabilidade à luz. **Revista Arquitetura e Urbanismo**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 178, p. 30-35. 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. v. 13, n. 2, Rio de Janeiro: mar/abr 2008.

SETENTA, Jussara Sobreira. Performatividade na Dança Contemporânea: o corpo interessado em perguntar e não em responder. In: NORA, Sigrid (Org.). **Húmus**, 2.v. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Fernanda Torquato Braga. Faladores – a oralidade através dos tempos. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 14, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009. **Anais...** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14-0267-1.pdf>> Acesso em 12 nov. 2012.

SILVEIRA, José Francisco Baroni. **Circo Girassol**: o saber circense incorporado e compartilhado. 2006. 240 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (Org.). **Entre coxias e recreios**: recortes da produção carioca sobre ensino de teatro. São Caetano do Sul, 2006. p. 97-112.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. A dimensão estética na formação e atuação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, . **Sessões especiais**. 2007. Disponível em <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes\\_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf)> Acesso em 05 set. 2012.

\_\_\_\_\_. A tal “Dança Criativa”: Afinal, que dança seria? In: TOMAZZONI, Airton (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 39-46.

\_\_\_\_\_. “Dançando na chuva...e no chão de cimento”. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. A dança e a formação do artista. In: MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 11-67.

\_\_\_\_\_. Profissão professor de dança: um breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa - artes do espetáculo**. n. 2. Departamento de Artes Cênicas da UFPB: jul./dez. de 2011. p. 27-40. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/index>> Acesso em 09 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Reflexão sobre a formação do artista da dança**. In: SOTER, Sílvia (Org.). (Lições de Dança IV). Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p. 175-194.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2. ed. p. 151-188. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

TIRIBA, Léa. Educação e vivência do espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, abr. 2008. p. 40-51. Brasília: SEED/MEC, 2008. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>> Acesso em 16 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 4, abr. 2008. p. 3-13. Brasília: SEED/MEC, 2008. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>> Acesso em 21 maio 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo? **Boletim Salto para o Futuro**, ano XVIII, n. 13, ago. 2008. p. 3-13. Brasília: SEED/MEC, 2008. Disponível em <[http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu\\_int.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf)> Acesso em: 11 abr. 2012.

TOMAZZONI, Airton (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

\_\_\_\_\_. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

ULLMANN, Lisa. Prefácio à 2ª edição. In: LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: Summus, 1978. p. 14-16.

VALLE, Flávia Pilla do; MÖEDINGER, Carlos; HUMMES, J. M.; LOPONTE, L. G.; KEHRWALD, M. I. P.; RHODEN, S. **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. 1. ed. Erechin: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_.; FERRAZ, Wagner. Da instalação coreográfica à cena frontal: notas sobre o experimento “Ditos e Malditos”. **Revista Sala Preta**, [São Paulo], v. 1, n. 11, 2011. (Seção: Dossiê Espetáculo – artigo 5). Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/355/370>> Acesso em: 10 nov. 2012.

VALLE, Flávia Pilla do. Dança e Dança Contemporânea: discursos e jogos de verdades. In: ICLE, Gilberto. (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, v. 1, p. 55-67.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado. **Escola em Dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VILELA, Lilian Freitas. **Uma vida em dança: movimentos e percursos de Denise Stutz**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

XAVIER, Jussara. O outro na pesquisa e ação da dança contemporânea. **O percebejo on line**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UNIRIO, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1455>> Acesso em: 08 nov.2012.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Motivação criadora e recepção estética no espetáculo Re-sintos da Muovere Companhia de Dança**. 2009. 119 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Agosto – 2009.

\_\_\_\_\_. **Sensibilidade e crítica aliadas ao ensino de dança na escola**. Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: arte: mediações, compartilhamentos, interações./ Júlia Hummes (Org.). Montenegro: Ed. da Fundarte, 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### - EXEMPLO DE AUTORIZAÇÃO RECOLHIDA DOS PAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA DINAH NÉRI PEREIRA

**Senhores Pais e/ou responsáveis!**

Com o intuito de realizar uma pesquisa que diz respeito às práticas de dança no ambiente escolar, a mestrandia do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS, professora Josiane Franken, está ministrando aulas de dança no Instituto de Educação General Flores da Cunha - Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira. Como se trata de uma proposta de ensino da dança ligada à pesquisa na Universidade, necessita contar com o consentimento dos pais (ou responsáveis), pois envolve a coleta de dados, através de registros, entrevistas e imagens (fotografias, gravações em áudio e filmagens) dos estudantes, e prevê a utilização do material coletado em âmbito acadêmico ou científico (seminários, artigos em periódicos ou em livros, palestras e trabalhos de divulgação científica), por tempo indeterminado.

Nesse sentido, a mestrandia e professora Josiane compromete-se a respeitar valores éticos da prática pedagógica e da pesquisa acadêmica, agradece a sua colaboração e dispõe-se a esclarecer qualquer dúvida em relação ao trabalho.

As aulas de *Dança* estão ocorrendo, às **sextas-feiras, das 13h30min às 15 horas**, nas dependências da escola.

---

Profa. Josiane G. Franken

### AUTORIZAÇÃO

Após ter sido esclarecido sobre os aspectos da proposta da *Aula de Dança* que está sendo realizada no Instituto de Educação General Flores da Cunha - Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira, como parte da pesquisa de mestrado/UFRGS, autorizo \_\_\_\_\_ a participar das suas atividades.

---

Assinatura do responsável

Nome e parentesco \_\_\_\_\_

Em / /2011

---

## ANEXO B

### - EXEMPLO DE AUTORIZAÇÃO RECOLHIDA DA DIREÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA DINAH NÉRI PEREIRA

#### Senhor(a) Diretor(a)!

Por estar realizando uma pesquisa que diz respeito às práticas de dança no ambiente escolar, a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, professora Josiane Franken, ministrou aulas de dança no Instituto de Educação General Flores da Cunha - Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira, no período de agosto a dezembro de 2011. Como se trata de uma proposta de ensino da dança ligada à pesquisa na Universidade, necessita contar com o consentimento da Direção da escola, pois envolve a coleta de dados, através de registros, entrevistas e imagens (fotografias, gravações em áudio e filmagens) dos estudantes, e prevê a utilização do material coletado em âmbito acadêmico ou científico (seminários, artigos em periódicos ou em livros, palestras e trabalhos de divulgação científica), por tempo indeterminado.

Nesse sentido, a mestranda e professora Josiane compromete-se a respeitar valores éticos da prática pedagógica e da pesquisa acadêmica, agradece a sua colaboração e dispõe-se a esclarecer qualquer dúvida em relação ao trabalho.

As aulas *de Dança* ocorreram às **sextas-feiras, das 13h30min às 15 horas**, nas dependências da escola.

---

Profa. Josiane G. Franken

#### AUTORIZAÇÃO

Após ter sido esclarecido sobre os aspectos da proposta da *Aula de Dança* que está sendo realizada no Instituto de Educação General Flores da Cunha - Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira, como parte da pesquisa de mestrado/UFRGS, autorizo a utilização do material de registro realizado pela Professora Josiane Franken nas dependências da escola.

---

Assinatura do responsável

Nome e função

---

Em / /2012

---

## ANEXO C

### EXEMPLO DE PLANO DE AULA

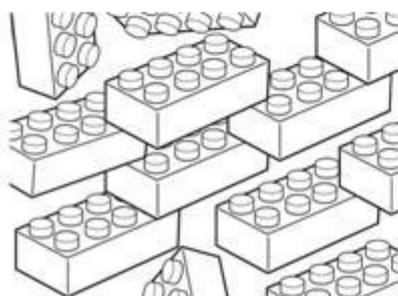
#### DANÇA

16

**PLANO DE AULA 07**  
**29 de setembro de 2011**

#### 1 – As pecinhas da minha coluna

Nossa coluna é formada por ossinhos que se encaixam. Quem lembra da nossa brincadeira do lego? Imaginem que os ossinhos se encaixem como pecinhas de lego. Sentados, unindo os dois pés (borboletinha), nós vamos imaginar que estamos "soltando" uma pecinha de cada vez para "enrolar" a coluna e depois, encaixar uma pecinha de cada vez, deixando a cabeça chegar por último. Vamos lá!



#### 2 – Massinha de modelar



Em uma roda, um de cada vez, vamos fazer de conta que temos uma massa nas mãos. Devemos modelá-la e passar para o colega do lado modelar. Após todos terem modelado suas massas imaginárias, passaremos então a modelar nossas próprias massas, as massas musculares. Vamos massagear nosso corpinho, como se ele fosse todo modelável. Que tal começar pelos pés e daí subindo, parte a parte, massageando nossas massinhas?

#### 3 – Modelar o outro.

Desta vez, vamos modelar o colega. Em roda, podemos sentar como um trenzinho e modelar os ombros, as costas, o pescoço do nosso colega.

Vamos tentar como se fosse um telefone sem fio. O último da fila inicia e temos que passar adiante a sua informação. O que é como ele modelou?



E quem sabe depois fazer algo bem diferente do que o colega criou?

#### 4 – Modelando uma estátua.



De acordo com a imagem sorteada, temos que modelar um colega. Mas ele não sabe que imagem é. Vamos fazer isso em trios!

#### 5 – Molinho, molinho.

Num dia de muito calor, a massinha ficou bem molinha. Nosso corpo assim também vai ficar, até quase derreter no chão...

## ANEXO D

## EXEMPLO DE RELATÓRIO DE AULA

## DANÇA

17

**RELATÓRIO DE AULA 07**  
**29 de setembro de 2011**

Toda vez que chegamos na frente da escola, ficamos um tempinho ali na frente, interagindo com as crianças. Ao chegarmos na escola hoje, uma das meninas da turma veio correndo entregar-me uma flor. Logo depois, chegou outra menina com a mãe perguntando sobre a Iaiá. "Quem é a Iaiá?" Estava se referindo de modo que notássemos que a menina comentava em casa. Daí então, também os meninos correram para nos dar um abraço.

Uma das professoras da escola solicitou que trocássemos de sala de aula com ela hoje. Pediu que fôssemos para a sala dela e ela ocuparia a sala de vídeo. Fomos com ela até à sala e ajudamos a organizar as classes, a fim de arrumar espaço para nossas atividades. Ainda comentei com a Iaiá, "que bom que o planejamento de hoje não necessita de tanto espaço".

**Turma 1**
**1 – As pecinhas da minha coluna**

Todos participaram atentos à atividade. Acompanhei na primeira vez e depois, deixei que cada um experimentasse de olhinhos fechados e então olhassem os colegas. Enquanto isso, eu tirava fotos. A Iaiá ajudou na condução da atividade.


**2 – Massinha de modelar**

Ao propor esta atividade, inverti a ordem. Primeiro, fizemos a massagem nas massas do corpo. Alguns comentários surgiram como "Ai, que delícia", "Parece uma massagem" ou "Como eu sou magrinha!".

Então, no segundo momento da atividade, partimos para o faz de conta que temos uma massa invisível. Nesta atividade, todos estavam muito curiosos para ver o que o colega iria fazer. Houve uma sensação de grupo diferente das outras aulas. Na maioria do tempo o grupo todo dirigiu a atenção para a ação do colega. Em alguns momentos tentavam imitar o que o colega fazia ou faziam um movimento diferente, testando suas próprias possibilidades.

Um dos meninos, que geralmente tem mostra-se tímido, exitou por uns instantes antes de propor uma movimentação. Eu disse então para todos fechamos os olhos e ele pensaria no que fazer. Ao abrímos os olhos, ele fez, rapidinho, mas fez. A Iaiá elogiou seu feito e na segunda vez, realizou a atividade sem precisar de interferências.

**3 – Modelar o outro.**

Ao chegar nesta atividade, notei a importância da trajetória da aula até chegar aqui. Estava um tanto apreensiva que eles pudessem se dispersar ou não levar a atividade com seriedade por se tratar de tocar e ser tocado pelo outro. No entanto, o que verifiquei é que eles estavam realmente engajados em fazer os movimentos, modelando o colega, a fim que ele percebesse o que estava sendo feito.

**RELATÓRIO DE AULA 07**  
**29 de setembro de 2011**



**4 – Modelando uma estátua.**

Não fizemos esta atividade.

**5 – Molinho, molinho.**

*Não fizemos esta atividade.*

*Como estávamos um atrás do outro, modelando as costas do colega, um dos meninos sugeriu "Profe, vamos fazer um trenzinho?". Esse menino, em algumas aulas se mostrou desinteressado pelas atividades, procurando fazer outras coisas, por vezes bagunça, por vezes se distanciava de toda a turma. Nesta aula, analiso que ele se sentiu acolhido. Talvez pela atividade do toque ou pela construção ao longo de todas as aulas.*

*Resolvi atender a sugestão. Organizamos a turma para criar um movimento com os braços como se fossem as rodas do trem e o menino que sugeriu a atividade, era o capitão. Todos, mais uma vez, participaram atentamente da atividade e ao fim fomos como se fossemos trem até à sala. A professora de turma comentou "Os outros estão loucos pra ir".*

**Turma 2**

**1 – As pecinhas da minha coluna**

*A Turma 2 veio até à sala mais agitada. Acho que esperar a outra turma voltar deixa-os um pouco ansiosos para a única aula de dança da semana. Talvez na semana que vem, possamos inverter a ordem. Demoraram um pouquinho para organizar a roda. Mas, assim que a organizaram, começamos a primeira atividade e todos se propuseram a fazer o que fora combinado.*

**2 – Massinha de modelar**



*Assim como na turma 1, invertei as atividades e iniciamos esta parte com as massas do corpo. Havia muita conversa. Na transição entre a primeira e a segunda parte da atividade estava difícil de propor o restante da aula. Aos pouquinhos, eu e a Iaiá conseguimos chamar a atenção da turma para continuarmos. As crianças mostraram-se interessadas por fazer de conta que modelavam uma massa, criaram movimentos muito "refinados e claros". Também, "gestos diferentes e criativos, como "comer" a massa, o que ninguém havia tentado ainda.*

**RELATÓRIO DE AULA 07**  
**29 de setembro de 2011**

**3 – Modelar o outro.**

*Deixei esta atividade para depois de modelar a estátua, atividade que não fizemos com a turma 1. Comentários mais adiante.*

**4 – Modelando uma estátua.**

Esta parte da aula, nesta turma, foi a que mais interessou, a meu ver, aos alunos de modo geral. As crianças respeitaram a vez de cada um realizar sua tarefa e prestaram atenção no que estava acontecendo. Estar "quieto" não significa estar engajado na atividade. Neste momento, ficou claro que eles se responsabilizaram pela atividade, contribuindo, dando palpites e observando. Não foi necessário nenhum pedido de silêncio. Mas, em muitos momentos, interferimos para dizer "O que vocês acham?", "Quem pode ajudar o Fulano?", "Cuidado para não machucar o colega".

Enquanto eu registrava, tirando algumas fotos, a laiá auxiliava os alunos na criação da estátua. A turma se mostrou participativa e criou coletivamente.



**RELATÓRIO DE AULA 07**  
**29 de setembro de 2011****Modelar o outro.**

*Depois da estátua, sentamos em fila, um atrás do outro. Modelamos um ao outro de uma maneira diferente da outra turma. A turma 1 fez o "telefone sem fio", um de cada vez. A turma 2, fez simultaneamente, o último da fila dava o toque que estimulava o movimento de todos os outros colegas. Mais uma vez, comentários como "Que delícia".*

*Para terminar, fizemos o trenzinho, lembrando o colega da turma 1.*

**5 – Molinho, molinho.**

Não fizemos esta atividade.