

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

Gabriella Clavijo de Magalhães

(P)ARTE DA (MU)DANÇA:
PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO PARA DANÇA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Porto Alegre

2023

Gabriella Clavijo de Magalhães

(P)ARTE DA (MU)DANÇA:
PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO PARA DANÇA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

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

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

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Magalhães, Gabriella Clavijo de

(P)ARTE DA (MU)DANÇA: PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO
COLABORATIVO PARA DANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL I /

Gabriella Clavijo de Magalhães. -- 2023.

110 f.

Orientador: Flavia Pilla do Valle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2023.

1. Dança. 2. Portfólio avaliativo. 3. Ensino
Fundamental I. I. Valle, Flavia Pilla do, orient. II.
Título.

Gabriella Clavijo de Magalhães

(P)ARTE DA (MU)DANÇA

PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO PARA DANÇA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Dissertação Aprovada em 02 de outubro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Flavia Pilla do Valle
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (orientadora)

Dr.^a Christiane Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dr.^a Carlise Scalamato Duarte
Universidade Federal de Santa Maria

Dr.^a Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O que nos toca na pandemia vira dança.
Criança que movimenta o corpo na escola
E embola o brincar e o criar
Ao mostrar para os seus que pode sonhar!
(Disciplina Discursos e Práticas de Criação
Cênica, 28/04/2021).

RESUMO

A pesquisa tem como temática a avaliação de crianças em Arte, mais especificamente a dança. Questiona sobre a construção de um portfólio de forma colaborativa entre docente e discentes, o modo como os estudantes escolhem e justificam os momentos significativos da aula e como esse material repercute numa avaliação bimestral da turma. Visa, portanto, compor, em colaboração com estudantes de primeiro ano do Ensino Fundamental I, um portfólio digital colaborativo para a avaliação escolar na disciplina de Arte/Dança. Como objetivos secundários, investigam-se modos variados de registrar dança, inventariam-se as produções científicas que tratam de portfólio na arte no Ensino Fundamental I e identifica-se como os estudantes conseguem relatar e registrar sua experimentação em dança. O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Travassos Alves, localizada em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I, com uma média de 25 alunos. No ano de 2022, no Fundamental I, nesta mantenedora, a disciplina de Componentes Integrados abarcou os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso e também a disciplina de Arte. Para o trabalho, utilizou-se o tempo relativo a este último componente curricular. Esta é uma pesquisa com crianças, objetivando promover os estudantes a agentes de suas aprendizagens. Os dados foram produzidos a partir de instrumentos inspirados na etnografia e autoetnografia. A pesquisa apontou o portfólio digital avaliativo colaborativo como um instrumento capaz de fomentar a avaliação formativa, mas pouco usado pelo Ensino Fundamental I, pelas suas especificidades de autonomia dos estudantes e a escassez de recursos humanos na escola pública em geral. Construído em uma rede social popular como o *Instagram*, mostrou-se como um recurso avaliativo vivo, acessível e coletivo, colaborando para uma avaliação emancipatória. No entanto, sugere-se uma abertura a uma menor diretividade dos docentes e maior abertura de espaço de escuta aos discentes, do planejamento à avaliação, sustentando a avaliação democrática na base da cooperação, assim como o uso de filmagens, no intuito de tornar a avaliação mais processual e formativa, podendo recorrer-se aos vídeos de forma cronológica, percebendo-se o desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo que esse recurso possibilita que ele mesmo acompanhe seus processos. Assim, apontam-se caminhos para a pesquisa de portfólios individuais no ideal de se aprofundar mais nas particularidades de cada estudante.

Palavras-chave: Dança; Portfólio Avaliativo; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The theme of the research is the assessment of children in Art, more specifically dance. How can a teacher build a portfolio of the process of dance class activities in a collaborative way between teachers and students? How do children select significant moments in class and how do they justify these choices? How does the teacher's construction of the digital portfolio, based on student choices, impact the class's bimonthly assessment? It aims, therefore, to compose, in collaboration with first-year elementary school students, a collaborative digital portfolio for school assessment in the subject of Art/Dance. Its secondary objectives are to investigate different ways of recording dance to compose a portfolio, to build an inventory of scientific productions that deal with art portfolios for elementary school children and identify how students can report and record their experimentation in dance. The work is developed in an elementary school in Porto Alegre/RS, with a first-year class of Elementary School I, with an average of 25 students. In the year 2022, in Elementary School I in the state of Rio Grande do Sul, the Integrated Components discipline covered the contents of Portuguese Language, Mathematics, Science, Geography, History, and Religious Education, in addition to the Art discipline. Therefore, the period related to the latter curricular component was used. This is research with children, aiming to promote students to become agents of their own learning. The data is produced using instruments inspired by ethnography and autoethnography, such as the teacher's field diary, participant observation and observation agenda, filming and photos of the participants. The research pointed to a collaborative digital assessment portfolio as an instrument capable of promoting formative evaluation, as suggested by official documents, but not frequently used by Elementary Education I, due to its specificities of student autonomy and the scarcity of human resources in public schools in general. Built on a popular social network like Instagram, it proved to be a live, accessible and collective assessment resource, contributing to a emancipatory evaluation. However, it is suggested that there be less directivity on the part of teachers and a greater space for listening to students, from planning to evaluation, supporting democratic evaluation on the basis of cooperation, as well as the use of filming, in order to make the more procedural and formative assessment, with videos being able to be used chronologically, realizing the students' development, at the same time that this resource allows them to follow their processes themselves. Thus, the research points to further investigation on ways to research individual portfolios with the goal of deepening the perspective of particularities of each student.

Keywords: Dance; Assessment Portfolio; Elementary Education I.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Gráfico de estudantes com acesso a equipamentos eletrônicos | 27 |
| Figura 2 – Colagem de fotos, na esquerda Festa Junina 1997 e, na direita, Festa de Halloween 2003..... | 35 |
| Figura 3 – Colagem de fotos, à esquerda, Dia das Mães 2012, e, à direita, Festa de Natal 1991 | 36 |
| Figura 4 – Colagem de fotografia da Formatura do Projeto Piá em 1998..... | 36 |
| Figura 5 – Colagem de fotografias da formatura do Projeto Piá em outubro de 2019.... | 37 |
| Figura 6 – Fotografia tirada após apresentação de coreografia em outubro de 2019 | 38 |
| Figura 7 – Colagem de fotos aula 1 | 57 |
| Figura 8 – Fotografia da aula 2..... | 59 |
| Figura 9 – Fotografia aula 4..... | 62 |
| Figura 10 – Fotografia aula 5..... | 64 |
| Figura 11 – Fotografia aula 6..... | 64 |
| Figura 12 – Colagem de fotos aula 7 | 65 |
| Figura 13 – Colagem de fotos aula 8 | 66 |
| Figura 14 – Fotografia aula 9..... | 67 |
| Figura 15 – Colagem de fotografias da aula 10..... | 69 |
| Figura 16 – Registro da aula 6 | 70 |
| Figura 17 – Registro gráfico feito pelas crianças da dança do jornal na aula 6 | 73 |
| Figura 18 – Registro gráfico feito pelas crianças do aquecimento da aula 9 | 73 |
| Figura 19 – Registro da dança “ <i>Jeito Diferente</i> ” na aula 2..... | 74 |
| Figura 20 – Galinha-d’angola pintada com as mãos | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Sistematização dos conteúdos dos artigos selecionados para compor o levantamento bibliográfico..... | 22 |
| Quadro 2 – Comparativo entre os processos | 80 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| | INTRODUÇÃO | 10 |
| | LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO..... | 19 |
| | METODOLOGIA..... | 23 |
| 1 | ONDE E COMO OS NOVOS ESTUDANTES ENCONTRAM A DANÇA NESSA ESCOLA? | 34 |
| 1.1 | A DANÇA NOS ACERVOS ESCOLARES..... | 34 |
| 1.2 | O MOVIMENTO E O CORPO NA ESCOLA | 40 |
| 2 | A TECNOLOGIA, A DANÇA E A IMERSÃO NA TECNOLOGIA A PARTIR DA PANDEMIA | 47 |
| 2.1 | A REDE SOCIAL COMO UM SUPORTE PARA A AVALIAÇÃO | 51 |
| 3 | PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO – UMA FORMA DE REGISTRO DE UM BIMESTRE DAS AULAS DE DANÇA | 55 |
| | REFLEXÕES CONCLUSIVAS..... | 82 |
| | REFERÊNCIAS..... | 86 |
| | APÊNDICE A – Termo de Concordância da Instituição..... | 93 |
| | APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 94 |
| | APÊNDICE C – Questionário..... | 95 |
| | APÊNDICE D – Planos de Aula..... | 97 |

INTRODUÇÃO

Dança, avaliação, crianças e tecnologia são os pilares da pesquisa que se apresenta. Este estudo tem como propósito investigar sobre a construção de portfólios digitais avaliativos colaborativos de dança com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Muitas questões guiaram as escolhas realizadas durante este trajeto. Como oportunizar maior participação dos estudantes nos momentos avaliativos? Que grau de participação é possível com estudantes com pouca idade? Qual o papel do professor no desenvolvimento da autonomia das crianças?

Para tanto, realizou-se um estudo de duração de um bimestre com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I para a construção de um portfólio digital avaliativo colaborativo das aulas de dança ministradas na disciplina de arte. Durante esse espaço de tempo, os estudantes foram convidados a participar de práticas de dança em dois períodos semanais e ao final das aulas, coletivamente, além de escolher qual fragmento da aula foi mais interessante para compor o portfólio.

As análises da criação deste portfólio, bem como as impressões sobre esse trajeto, estão descritas no Capítulo 3, PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO – UMA FORMA DE REGISTRO DE UM BIMESTRE DAS AULAS DE DANÇA, que exhibe como foi o nosso processo.

O desejo de iniciar esta dissertação é atravessado por vários momentos de contato com a dança. O primeiro, quando comecei a ter aulas de dança aos três anos de idade, na escola de Educação Infantil que eu frequentava, no bairro Menino Deus, em Porto Alegre, chamada Piaquito¹.

A escolha dessa escola para eu frequentar foi pautada especificamente por oferecer aulas especializadas de dança. Sou extremamente grata por, com tão pouca idade, ter podido conhecer o que daí em diante seria uma paixão. De início já podemos observar a potência da vivência em dança/arte desde a primeira infância.

¹ Escola de Educação Infantil situada nas dependências do Grêmio Náutico Gaúcho, um tradicional clube de Porto Alegre. Nasceu e se consolidou com a premissa de relacionar educação e esporte, no intuito do desenvolvimento integral das crianças. Tem como base a teoria sociointeracionista e utiliza a metodologia de projetos. Centra a aprendizagem no protagonismo da criança e nas relações por ela estabelecidas. Informações disponíveis em: <https://escolapiazito.wixsite.com/piazito>. Acesso em: 23 abr. 2022.

O segundo momento foi aos 10 anos de idade, quando passei a frequentar a Escola de Ballet Lenita Ruschel Pereira² (Menino Deus), apoiada por minha madrinha, que havia decidido investir no gosto e desejo pela dança demonstrados por mim. Focada no ensino do *ballet* clássico, a escola também se aventurava na cena de dança contemporânea que estava em ascensão na cidade de Porto Alegre nos anos 1990.

Lenita Ruschel foi precursora no ensino da dança clássica em Porto Alegre, tendo iniciado seus estudos em dança com o professor João Luiz Rolla, e posteriormente formou-se na escola de dança de Lya Bastian Meyer, a primeira bailarina do Rio Grande do Sul a ir à Europa estudar *ballet*, tendo experiências na Alemanha:

Lya manteve sua escola de bailado até 1959, quando então passa a se dedicar somente as aulas de ginástica na universidade, onde foi a pioneira também na ginástica rítmica, introduzindo-a na Escola Superior de Educação Física na UFRGS. Em 1970, aposentou-se, encerrando definitivamente suas atividades profissionais. Pela contribuição ao ballet no Brasil e pelo pioneirismo no Estado, recebeu a Comenda do Conselho Brasileiro de Dança, a última homenagem em vida (Machado, 2012, p. 498).

Lenita também é formada pela Royal Academy of Dancing (RAD). O RAD é uma instituição reconhecida e respeitada ao redor do mundo, criada no começo do século XX, e possui uma metodologia própria de dança clássica, que compreende técnica, musicalidade e treinamento em *ballet*.

No *ballet*, a fluidez, a delicadeza, a graça e a leveza da bailarina, apesar da força empenhada para realizar os movimentos, eram o que mais causavam encantamento.

Desde seu surgimento, o *ballet* clássico é pautado por convicções estéticas bastante claras e objetivas, como certa prioridade à bidimensionalidade e uso de nível médio e alto na dança, com uso da narrativa nos espetáculos e coreografias, sincronia entre música, dança e cenário, na maioria das vezes.

O terceiro salto na minha trajetória: o espetáculo *Dear Friend* (Caro Amigo), produzido pela escola citada acima e estreado em 1997. Era composto por cinco coreografias: *Ai que sono!*, *Irmão Secretos*, *Cerca de Nós* e *Entra!*, além de *Caro Amigo*. A primeira e a quarta foram criadas por Débora Ruschel; a segunda e a

² Mais informações sobre a fundadora da escola disponíveis em: <https://www.revistaba.com.br/lenita-ruschel-a-mestra-com-amor/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

terceira, por Mário Nascimento³. Finalmente, o ponto alto do espetáculo: a coreografia que o nomeia, assinada por Luis Arrieta⁴.

Arrieta explica sua composição artística como um mergulho nas memórias. Em sua perspectiva, a criação pode ser disparada por um argumento externo ou por alguma motivação subjetiva. “Sua dança não procura replicar as impressões do cotidiano, mas sim criar experiências extremamente intensas, em que os sentidos sejam ativados e a relação humana mais profunda se estabeleça num diálogo entre artista e público” (São Paulo, 2008, p. 18). O coreógrafo salienta que sua família era de pouca conversa, e isso lhe deu subsídio para ler as situações e as pessoas para além das palavras, incluindo suas relações familiares, como parte importante de sua formação como coreógrafo e compositor de narrativas (São Paulo, 2008, p. 10-11).

Aqui, cabe ressaltar novamente como as nossas experiências durante a infância nos acompanham também nos nossos modos de criar e fazer arte. Pelo desfrute desse espetáculo, pude compreender que a dança estava para além da dança clássica e que, dessa forma, a dança estava mais próxima das pessoas do que eu julgava. Essa democratização atua diretamente na inclusão da Arte/Dança na escola formal, onde não há o interesse em formar grandes artistas, mas sim de propiciar aos estudantes vivências em arte, explorando o sensível, a criatividade e a coletividade.

Até essa época, as minhas referências e experiências, além do *ballet* clássico, eram as danças da mídia, com coreografias de novelas para o público infantil, como *Chiquititas*, e o grande *boom* das coreografias dos grupos de *axé music*. A partir do contato com um novo gênero de dança, surgiram, então, reflexões sobre a estética da dança cênica.

A dança contemporânea foi uma possibilidade de rompimento com algumas estéticas até então conhecidas por mim. Esse processo de ruptura se deu aos poucos e a muitas *mãos e pés*. Vários coreógrafos contribuíram para esse processo.

Dança contemporânea é um conceito tipo ‘guarda-chuva’ que abarca construções coreográficas muito diversas de variados lugares e culturas ao redor do mundo. [...] Em comum, pode-se dizer que cada um produz obras

³ Nascido em Cuiabá, no Mato Grosso, atua como coreógrafo, dançarino, professor de dança e diretor. Iniciou seu trabalho de corpo através das artes marciais, para depois conhecer e experimentar as danças clássica, moderna e contemporânea (Mário..., 2021).

⁴ Argentino, foi bailarino e, atualmente, é coreógrafo. Iniciou seus estudos de dança no ballet clássico e, hoje, ainda se desafia em cena (São Paulo, 2008, p. 18).

que são frutos de redes de influências e contágios múltiplos. A diversidade é, pois, uma das marcas da dança contemporânea (Siqueira, 2006, p. 107).

A dança contemporânea é um tipo de dança que traz no corpo o uso da tridimensionalidade, com torções e exploração do nível baixo (o chão) na cena. Ela propõe a quebra no uso de narrativas e música em cena. As coreografias podem ser temáticas ou não, contar histórias ou não, e, muitas vezes, utiliza-se um estilo abstrato. A música passa a ser usada muitas vezes como um elemento de transgressão em cena, pois pode-se optar por contrapor movimentos e músicas ou não as utilizar. Os cenários e figurinos já não são sempre usados para reforçar a história contada, podendo harmonizar ou se contrapor à dramaturgia, de acordo com a escolha estética do criador.

Fruto da experiência do balé clássico, da dança contemporânea, da dança moderna, da dança expressionista, de influências orientais e de modos recentes e urbanos de se movimentar como o *hip hop* e a *street dance*, a dança contemporânea é hoje uma construção estética consistente, embora difícil de conceituar (Siqueira, 2006 p. 107).

Com toda essa nova forma de pensar a dança, passou-se também a se questionar os corpos e a formação dos bailarinos. A partir desse momento, desenrolou-se o pensamento sobre a democratização da dança. A dança, então, tornou-se uma arte para todas as pessoas, com todos os corpos, de todas as idades, a partir dos seus desejos e oportunidades.

Após esse episódio, os anos foram se passando e, com eles, a chegada de direcionar minhas escolhas profissionais. Assim, não houve outra possibilidade: quero ser professora de dança!

No intuito de tornar-me professora, conhecer o desenvolvimento infantil e ter um emprego, ingressei no curso de Ensino Médio-Magistério. Iniciei como estagiária em turmas de Educação Infantil e, com a demanda intensa de estudo e trabalho, abandonei momentaneamente o *ballet*.

No entanto, nos primeiros anos do Ensino Médio-Magistério, ocorreu a primeira experiência com teatro. A professora da disciplina de Arte trabalhava com esquetes inspiradas no trabalho do Augusto Boal. Apesar de detestar participar e fazer basicamente figuração, devido aos momentos de exposição em esquetes com fala, os jogos preparatórios à cena, que eram conteúdo do início do ano, revelaram-se bastante agradáveis.

A professora que ministrava as aulas era a Mônica Bonatto⁵, que, com certeza, também foi uma das promotoras do meu desejo de trabalhar com arte na escola. Sua forma de conduzir as aulas, bem como aquele momento diferente na rotina escolar, em que havia maior abertura para conversa, debate de ideias e de apreciação dos trabalhos dos colegas, era um respiro na rotina de uma estudante/estagiária como eu já era. Muito provavelmente, a sua forma de entender o ambiente escolar, por meio de um viés artístico, revelava-se inspiradora para os estudantes normalistas.

Passaram-se os anos, as disciplinas e, finalmente, chegou o estágio final. Para minha surpresa, ou não, qual era a aula que eu mais gostava de dar? Educação Física! Eu buscava jogos, brincadeiras e tudo que pudesse proporcionar movimento aos estudantes – vê-los longe de suas cadeiras e mesas, livres no pátio e/ou envolvidos nos jogos de cooperação era o aspecto mais gratificante.

Depois, na hora de escolher o curso de graduação, houve um dilema entre Educação Física e Pedagogia, até que encontrei o curso de Licenciatura em Dança, que foi escolhido, e as coisas foram se encaixando. Durante a graduação, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁶.

No PIBID, pude me aproximar da dança no contexto escolar, um caminho que resultou extremamente interessante, e, diante dos processos educativos, o que mais me causava aflição era como avaliar os estudantes na disciplina de Arte/Dança, o que se tornou a temática de meu Trabalho de Conclusão de Curso, levando à indicação do portfólio avaliativo como uma possibilidade de dar conta das demandas da arte na escola.

Prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e me tornei docente de anos iniciais do Ensino Fundamental I. No

⁵ Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas (1999), Mestre em Artes Cênicas (2009) e Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora no Colégio de Aplicação na mesma universidade. Desde 2013, integra o grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Educação Teatro e Performance (GETEPE), composto por professores-pesquisadores, atores-pesquisadores e estudantes da UFRGS e da UERGS, coordenado pelo Prof. Dr. Gilberto Icle e pelo Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, educação, performance, vídeo e ensino de Teatro. Associada à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/6339902/monica-torres-bonatto>. Acesso em: 01 dez. 2023.

⁶ O propósito do programa é firmar uma parceria entre as esferas educacionais em benefício da qualidade do ensino na escola pública básica. Propõe aos estudantes de licenciatura a experiência de docência em escolas públicas como fomento à carreira do magistério e o oferecimento de bolsas aos estudantes/estagiários, os professores regentes das escolas e os professores universitários que acompanham este processo. Foi criado em 2007 e, entre 2016 e 2018, sofreu ataques quanto à sua continuidade, o que não aconteceu, porém sofre ainda com fragilidades. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 29 nov. 2023.

entanto, os períodos avaliativos continuavam sendo os mais dolorosos, muitas vezes recorrendo aos colegas ou à orientação da escola para compartilhar ideias e informações.

A pesquisa sobre avaliação em dança no contexto escolar prosseguiu na especialização em Mídias na Educação, com foco na utilização de portfólios digitais avaliativos no ensino da Dança na escola por meio da realização de um mapeamento bibliográfico.

Posterior a essa formação, tive a oportunidade de realizar a Formação do Método Bertazzo⁷ e passar 10 dias em São Paulo, em imersão. Desde então, Ivaldo Bertazzo vem permeando o meu trabalho, devido a interesses mútuos, como trabalhar a sensação e a percepção de forma concreta, o trabalho na periferia das cidades, a preocupação com o corpo na escola, seja como saúde ou filosofia, as aproximações de seu método com outras técnicas somáticas e o foco no protagonismo do estudante.

O Método Bertazzo é ancorado em sete princípios, acerca dos quais falarei brevemente aqui.

- *A percepção da forma do corpo*, para sensibilizar os estudantes na orientação do corpo no espaço, organizando o eixo corporal e trazendo noções importantes para os estudantes dessa faixa etária em questão, como lateralidade, profundidade e altura. “Postura e movimento são atitudes fundamentais entre o ser e o agir!” (Bertazzo, 2019, p. 7).
- Na luta contra a gravidade, com o intuito de os estudantes conhecerem os disparadores de resposta do corpo para driblar o achatamento que sofremos o tempo todo em nossa vida no planeta Terra.

⁷ Ivaldo Bertazzo, dançarino e coreógrafo nascido em 1949 na cidade de São Paulo, começou a dançar com 16 anos. Entre seus professores, destacam-se Tatiana Leskova, Paula Martins, Renée Gumiel, Ruth Rachou, Klauss Vianna e Mrika Gidali. É criador do conceito “Cidadão Dançante”, em que todas as pessoas, de todas as profissões e situações sociais, podem dançar. Em 1975, inaugurou a Escola do Movimento, onde aplica o Método Ivaldo Bertazzo de Reeducação do movimento, inspirado nos estudos de Godelieve Denys Struyf, que foi uma fisioterapeuta e osteopata, criadora do método Cadeias Musculares e Articulares (GDS) entre as décadas de 1960 e 1970, difundido na fisioterapia, atuando na prevenção e na manutenção da postura e consciência corporal. Seu trabalho tem aspectos sociais, como a democratização da arte, a ideia de cidadania aliada à dança e seu envolvimento com projetos sociais na periferia de São Paulo, especialmente na Favela da Maré. Nas questões poéticas de suas obras artísticas, observa-se a valorização da cultura popular brasileira aliada à cultura oriental de lugares como Indonésia, Tailândia, Vietnã, Irã e Índia. Outra característica de suas composições é o uso da marcação rítmica, seja para criação de coreografias, seja para exercícios de aula. Os sete princípios do método desenvolvido por Ivaldo Bertazzo também são evidenciados pelos corpos que compõem as suas criações.

- Com a geometria corporal, relacionando o corpo às formas geométricas, busca-se melhorar a organização postural dos estudantes.
- O encaixe articular auxilia a entender como nosso corpo funciona e pode tornar os estudantes mais preparados para desenvolver novas habilidades. “O encaixe articular oferece condições para a devida passagem de força de um músculo a outro com precisão e segurança, conferindo inteligência motora à ação. Esses encaixes serão sempre o ponto de partida de cada exercício” (Bertazzo, 2019, p. 9).
- A transmissão de força atua para os estudantes reconhecerem que a harmonia entre os músculos os faz trabalhar em cooperação para o equilíbrio das forças do corpo e dessa forma economiza-se energia e se evitam lesões.
- E a torção e funcionamento como unidade, em que: “Braços e pernas não agem simplesmente como dobradiças de porta, eles proporcionam, aos nossos sentidos, imagens tridimensionais e integradas. Os gestos em torção se conformam às suas dimensões particulares e desenham elipses que progressivamente definem a flexão e a extensão” (Bertazzo, 2019, p. 9).

O encadeamento das aulas acompanha a sequência de aulas proposta pela formação do método Bertazzo, para tornar mais acessível a compreensão dos objetivos do método.

A escolha pela introdução do método neste trabalho é mais como uma questão filosófica que metodológica. Trata-se de uma forma de enxergar as pessoas e a dança com um olhar mais democrático e acolhedor, compreendendo-as com o conceito de “cidadão dançante”.

A partir dos princípios enumerados, o intuito é trazer aos estudantes conhecimento biológico e afinamento das percepções para que iniciem uma trajetória de cuidado e diversão com os corpos. Esse método congrega-se a meu trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, na concepção de escola e em uma nova forma de reconhecer o corpo.

Exige-se muito de uma criança quatro ou cinco horas sentada na sala de aula, solicitando apenas seu sistema cognitivo. A coordenação motora é a base que nos dá a possibilidade de transitarmos entre nossos ritmos interiores e o mundo que nos cerca – respiração, circulação, contração muscular (Bertazzo, 2021, p. 10).

Com a faixa etária com a qual desenvolvi a pesquisa atual, muitas noções apreendidas ainda têm a necessidade de passar pelo corpo. Pensando por essa via,

o movimento está em tudo que nos constitui e rodeia e se torna uma linguagem universal aos seres humanos, e também está presente na escola.

Bertazzo, em entrevista concedida a Alves (2019, p. 751), quando perguntado sobre o que é movimento, respondeu:

Movimento é o ar que eu absorvo, metabolizo, expiro e alimento o meu corpo. É o líquido que eu absorvo, processo e elimino, é a forma que eu metabolizo e construo vida, força e expressão. Então na educação é muito importante que as pessoas entendam que movimento é respiração, olhar, como eu observo os relevos, os volumes, a mobilidade de tudo que está à frente dos meus olhos. Movimento é audição, principalmente audição, pois é como eu organizo os ouvidos para o meu equilíbrio em pé. Movimento é manipulação, é como eu mexo nos diferentes objetos e transformo o meio ambiente a favor de um desenvolvimento motor. Movimento é fala, é canto, é principalmente diferentes formas de locomoção.

Impregnada por essas provocações, mostra-se a vontade de utilizar-se um método avaliativo capaz de abranger as experiências em dança dos estudantes, comprometido em lidar com responsabilidade sobre o desenvolvimento do potencial de cada um.

O objetivo deste relato inicial foi demonstrar como muitas passagens da vida, desde a infância, contribuem ou contribuíram para que a caminhada desta dissertação se desenhasse. Também teve o intuito de nos fazer pensar de que forma estamos oportunizando na escola, às nossas crianças, vivências que, por virtude, possam reverberar em suas trajetórias agora e posteriormente.

Finalmente, o maior desejo neste momento no mestrado é colocar em prática os estudos sobre portfólio, avaliação em dança e tecnologia.

Assim, surgiu a necessidade de se pensar como seria construir um portfólio digital avaliativo colaborativo, construído a partir de um projeto de um bimestre de aulas de Dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

O perfil dos participantes desta pesquisa foi de estudantes entre 6 a 8 anos de idade, provenientes da periferia de Porto Alegre, na zona leste da cidade, em um contexto de retorno à rotina escolar presencial com suas novas e possivelmente dolorosas vivências pós pandemia. O intuito também foi de colocar o restante da comunidade escolar em contato com este documento, afinando sua sensibilidade à relevância da arte na escola.

Foram propostas aulas de dança durante um bimestre e utilizados os registros dessa trajetória na elaboração de um portfólio digital colaborativo, que fez parte dos instrumentos avaliativos da disciplina de Componentes Integrados, que, de acordo com a norma da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, deve ter, como avaliação final, um parecer descritivo.

A pesquisa, portanto, foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da periferia de Porto Alegre/RS, com uma turma de 1º ano, com média de 25 estudantes.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como problemáticas de pesquisa as seguintes questões:

1. Como construir um portfólio do processo das atividades da aula de dança de modo colaborativo entre docente e discentes?
2. De que modo as crianças selecionam os momentos significativos da aula e como justificam essas escolhas?
3. Como a construção do portfólio digital pela docente, baseado nas escolhas discentes, repercute na avaliação bimestral da turma?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é compor, em colaboração com estudantes de primeiro ano do Ensino Fundamental I, um portfólio digital colaborativo para a avaliação escolar na disciplina de Arte/Dança. Estão elencados como objetivos específicos: investigar modos variados de registrar dança para compor um portfólio, inventariar as produções científicas que tratam de portfólio na arte para crianças dos anos iniciais e identificar as formas como os estudantes conseguem relatar e registrar sua experimentação em dança.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer a maneira como os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I enxergam as aulas de Dança na escola, respondendo perguntas relacionadas aos recortes que tendem a fazer desse momento e com quais recursos os escolhem, assim como quais elementos os estudantes julgam mais importantes ou que fazem sentido para eles nas aulas. Também interessa investigar como os estudantes negociam suas escolhas com o restante do grupo, trabalhando de forma cooperativa.

Esses aspectos buscam trazer ao sistema escolar um olhar transformador para a avaliação, propondo um caráter emancipatório, atuando para auxiliar o professor a (re)planejar suas ações e contribuir para fomentar o protagonismo e autonomia dos estudantes.

Portanto, o estudo propõe que a avaliação tenha um papel de formatividade na educação, e não apenas o de cumprir tabela nos finais de períodos escolares. Também se experimentou, é preciso dizer, a inserção do uso da tecnologia nos momentos avaliativos, aproveitando suas funcionalidades para capturar imagens de dança em aula e aproximar a comunidade escolar desses momentos, por meio da apreciação do produto final.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No intuito de iniciar as discussões acerca do tema avaliação em Arte/Dança no Ensino Fundamental I e o uso de portfólios digitais avaliativos, realizou-se um levantamento bibliográfico, com a finalidade de fundamentar um apanhado geral de outras pesquisas relacionadas aos temas desenvolvidos nesta dissertação.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão, 2011, p. 1).

Para compor este levantamento bibliográfico, foram consultados, no mês de julho de 2021, os repositórios *SciELO* e *Google Acadêmico* e também o *Portal Capes*, que é um portal de acesso a repositórios. Esses locais foram escolhidos por serem as plataformas mais corriqueiras para pesquisas.

Os termos ou descritores elencados para a pesquisa foram dança, arte, Ensino Fundamental I, avaliação e portfólios. Outras variáveis como crianças, infância, portfólio em dança, artes cênicas, teatro, dança e diário reflexivo, por exemplo, foram incluídas de acordo com a necessidade.

Durante as pesquisas, percebeu-se que há pouco material sobre Artes/dança no Ensino Fundamental I e que há muitos estudos com avaliação baseada em portfólios, mas, com mais frequência, no Ensino Superior, incluindo outras áreas, além das Ciências Humanas, como Medicina e Matemática.

Para a pesquisa no Portal Capes, foram colocadas as palavras “portfolio AND avaliação”, o que resultou num total de 1180 trabalhos. Filtrados por tempo, com trabalhos produzidos/publicados a partir de 2020, houve redução para 174 trabalhos. Com o acréscimo de “Ensino Fundamental”, surgiram 34. Foi acrescida ainda a palavra “arte” junto de “portfólio” e o número reduziu para 18. Para a pesquisa “portfólio arte AND avaliação”, apareceram 20 resultados e, para “dança AND portfolio”, em qualquer ano, foram mostrados 20 resultados. Essas pesquisas, no entanto, não apresentaram nenhum resultado relevante para o trabalho em desenvolvimento.

Ao pesquisar “avaliação educacional AND portfolio”, foram encontrados 150 trabalhos. Destes, dois com relevância para a pesquisa em questão, sendo um sobre estudantes universitários, mostrando seu olhar a partir da construção dos portfólios. O segundo, muito interessante, era sobre o uso da avaliação com portfólios por uma Escola Montessoriana com crianças entre 6 e 9 anos.

Muitas tentativas de busca foram feitas na plataforma SciELO. Porém, muitas vezes, o resultado foi um total de zero trabalhos com os termos referidos: “dança nos anos iniciais AND avaliação”, “dança nas séries iniciais AND avaliação”, “dança no Ensino Fundamental AND avaliação”, “artes cênicas no Ensino Fundamental AND avaliação”, “artes cênicas nas séries iniciais AND avaliação”, “artes cênicas nos anos iniciais AND avaliação”, “portfólio AND anos iniciais”, “portfólio AND séries iniciais”, “portfólio AND criança”, “portfolio AND infância”, “dança AND portfolio”, “arte cênicas AND portfolio”, “artes da cena AND portfolio”.

Ao pesquisar “avaliação AND Ensino Fundamental I”, 31 resultados foram encontrados. Ao filtrar somente os resultados em língua portuguesa, restaram 28. Destes, muitos eram sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Outros, sobre Educação Física. Alguns, sobre estudantes com deficiência, e, os demais, sobre avaliação de professores. Dentre eles, havia um que investigou a percepção dos estudantes de 6 a 10 anos sobre a avaliação escolar, mas sem citar o portfólio como instrumento.

Em outra busca, os termos utilizados foram: “portfólio AND avaliação”, que resultou em 139 trabalhos. Ao filtrar apenas os resultados em língua portuguesa, restaram 112. Aplicando o filtro para Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, 75 se mantiveram. Com novo filtro em Educação, sobraram 31. Destes, muitos artigos eram sobre ensino universitário, especialmente em Saúde. Havia, porém, um artigo

interessantíssimo que se aproximou em parte desta pesquisa, sobre portfólios avaliativos em Matemática, realizados com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio na cidade de Porto Alegre. Foi relevante também um segundo artigo, sobre ensino de Matemática utilizando o portfólio como um instrumento de avaliação formativa e fazendo as análises do processo de três estudantes.

Em uma última pesquisa, com os termos “arte AND portfólio”, apareceram 12 trabalhos. Dentre eles, um que já havia aparecido nas pesquisas do Portal Capes. O restante dos artigos era sobre o estado da arte de temáticas diversas.

Nas pesquisas com o Google Acadêmico, com os termos “dança nos anos iniciais e avaliação”, houve 69.100 resultados. Excluindo os resultados sobre Educação Física, restaram 4.920. Com o grande número de trabalhos encontrados, notou-se, então, a necessidade de realizar-se nova busca com “dança nos anos iniciais AND avaliação NOT Educação Física”, e foram encontrados 174 artigos. Filtrando apenas os textos em língua portuguesa, restaram 152. Incluindo a palavra “escola”, sobraram 109.

Em nova pesquisa, foram digitados os termos “arte AND dança AND anos iniciais AND avaliação”, com o resultante de 15.100 artigos. Excluindo-se os trabalhos de Educação Física, ficaram 13.000. Ao ser retirada a palavra “arte” e incluído o vocábulo “educação”, surgiram um total de 12.900 trabalhos. Filtrando pelos realizados/publicados a partir de 2020, restaram 1.870.

Com o grande número de trabalhos selecionados, houve ainda a necessidade de realizar-se outra busca, utilizando-se os termos “dança AND Ensino Fundamental I AND avaliação”, com 1.780 resultados. Substituindo-se a palavra “avaliação” por “portfólio”, os resultados foram 110. Acrescendo-se o vocábulo “arte”, ficaram 107. Refinando para “dança AND Ensino Fundamental I AND portfólio AND arte NOT artes visuais”, ficaram em 32 resultados.

Um deles era uma pesquisa sobre a criação de um vídeo-dança com um grupo de 5º ano do Ensino Fundamental I. Outro, sobre um processo colaborativo em teatro, também com estudantes do 5º ano. Ainda outro relatava uma pesquisa comparativa entre métodos de avaliação em Artes de professoras pedagogas de Ensino Fundamental I na disciplina de Artes.

Dessas buscas, resultaram dez artigos com temáticas que se aproximam ao tema desta pesquisa. Foram descartados os estudos que tinham como campo de

pesquisa o Ensino Universitário, o Médio e o Fundamental II, assim como um que não citava arte, nem portfólio ou tecnologia e outro que trazia criação em teatro no Ensino Fundamental, mas não contemplava as temáticas da avaliação e da tecnologia.

No final das análises, restaram apenas três que contemplavam pelo menos dois dos temas: avaliação, portfólio e Ensino Fundamental I, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Sistematização dos conteúdos dos artigos selecionados para compor o levantamento bibliográfico

| Título | Autor/Ano | Tipo/local | Breve descrição | Link |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Videodança na escola: processos de criação entre crianças e uma artista docente no Ensino Fundamental I. | Ana Carolina de Araújo (2019) | Dissertação de mestrado/ Campinas | Estudo que relaciona dança e tecnologias digitais através do uso de <i>smartphones</i> e das redes sociais com turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. | https://wp.ufpel.edu.br/roquetepinto/files/2021/06/Videodanca-na-escola-processos-de-criacao-entre-criancas-e-uma-artista-docente-no-ensino-fundamental-1.pdf |
| O portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em Escola Montessoriana | Delcy Lacerda de Oliveira e Ligia Gomes Elliot (2009) | Artigo em periódico/ Rio de Janeiro | Estudo que utiliza portfólios como instrumentos avaliativos com estudantes entre 6 a 9 anos em uma Escola Montessoriana. Os portfólios foram construídos trimestralmente de forma colaborativa com um professor orientador utilizando fotos, áudios e vídeos, visando o desenvolvimento integral dos estudantes. Apresenta os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) como documento norteador das ações. Reunião para integrar estudantes, pais, coordenação e professores. | https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/133 |

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Concepções e formas de avaliação de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada do município de Cajazeiras/PB</p> | <p>Nereide Lima de Lira (2015)</p> | <p>Monografia de graduação/ Cajazeiras</p> | <p>Estudo que investiga a avaliação em artes do Ensino Fundamental I em escolas da rede pública e privada através de questionários com professores. Busca as formas variadas de avaliação utilizadas pelos docentes, desde as mais tradicionais até as mais emancipatórias. Observa concepções, conceitos e critérios sobre avaliação e não instrumentos.</p> | <p>https://1library.org/document/zpwee67y-concepcoes-avaliacao-iniciais-fundamental-comparativo-publica-municipio-cajazeiras.html</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Sistematizado pela autora.

Percebe-se que há poucas ou nenhuma pesquisa relatando o uso de portfólios como instrumento avaliativo para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental I. O uso de portfólios é mais recorrente nos níveis mais avançados de ensino, talvez pela maior facilidade em demandar as tarefas de registros aos estudantes com maior grau de maturidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa com crianças. A metodologia tem a intenção de fomentar o protagonismo das crianças, entendendo-as como agentes sociais e educacionais e procurando dar luz às suas demandas.

Esse é um grande desafio que se tem colocado a professores e pesquisadores da educação, preocupados em entender a infância: o que pensam as crianças a respeito da escola, do trabalho, das brincadeiras, dos seus colegas, dos seus professores e dos adultos em geral? Enfim, o que e como a criança vê, sente, pensa a respeito desse mundo que já estava pronto quando ela chegou? E como interage com ele? (Silva, 2016, p. 233).

Os dados foram produzidos a partir de instrumentos inspirados na autoetnografia e etnografia, como diário de campo da professora, observação participante (e pauta de observação), filmagens, fotos e gravação de vídeo e áudio dos estudantes.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador (Mattos, 2011, p. 50).

A etnografia é bastante utilizada nas pesquisas qualitativas e no âmbito de investigação cultural, com participação ativa e dinâmica do pesquisador. A autoetnografia, nesse caso, entra a partir da problematização da ação da professora durante o processo de pesquisa, que se deu de forma colaborativa.

[...] o conceito de autoetnografia também parece produtivo para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica e identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, também como um possível modo de conquistar visibilidade política. Assim, o conceito de etnografia parece bastante produtivo em leituras de obras coletivas ou em co-autoria, e também em formas mais tradicionais de escritas de autoconstrução de subjetividades, tais como autobiografias e memórias, mormente quando seus autores estão de alguma forma ligados a grupos minoritários (Versiani, 2002, p. 68).

Assim, a metodologia desta pesquisa se construiu por meio de uma tecelagem de concepções metodológicas, de acordo com as necessidades do processo e na tentativa de abranger todas as demandas.

No propósito de contextualizar o grupo de participantes escolhidos para compor esta pesquisa, foram enviados questionários para as famílias, que deveriam ser preenchidos pelos responsáveis. O questionário está disponível no Apêndice C desta dissertação.

Dos 25 estudantes que formam a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I no turno da tarde de uma escola periférica, situada no bairro São José, na zona leste da cidade de Porto Alegre, houve o retorno de 10 questionários.

Com essas devolutivas, pode-se ter uma pequena amostra sobre a caracterização das crianças em estudo. Desse grupo, nove estudantes possuíam 6 anos de idade e apenas havia uma estudante com 8 anos.

Quanto ao gênero dos participantes, cinco foram atribuídos pelos seus responsáveis como pertencentes ao gênero masculino e quatro ao gênero feminino. Também houve uma abstenção sobre a informação de gênero do estudante.

Ainda versando sobre questões de gênero, foi perguntado quanto à responsabilidade relativa à higiene, alimentação e aproveitamento escolar, e notaram-se as figuras femininas ainda como dominantes nesse cenário de cuidados. Cinco famílias responderam que a responsabilidade se divide entre pai e mãe, enquanto quatro famílias pontuaram a mãe como única responsável e uma família apontou a mãe e a irmã como encarregadas dessa função.

Quanto à composição dessas famílias, foi possível identificar que a maioria das casas era formada por um grupo entre 3-4 pessoas, cerca de 60% dos entrevistados. As famílias mais numerosas, entre 5-8 moradores, ficaram com os outros 40%. A renda per capita dessas famílias girava em torno de R\$ 360,00.

Um dado que contribuiu bastante para a organização das intervenções realizadas em sala de aula foi o número de estudantes que já havia tido contato com a escola formal, que nesta amostra ficou em 50%, pois sabe-se que a região, da escola em questão, é carente em escolas de Educação Infantil públicas e gratuitas. Assim, algumas famílias com mais condições financeiras optam pelas escolas de Educação Infantil privadas para que as crianças tenham acesso à educação antes dos 6 anos. Sabe-se que, pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a faixa etária da educação escolar obrigatória ampliou-se para dos 4 aos 17 anos de idade, e cabe ao Estado assegurar a educação básica obrigatória e gratuita composta por Pré-Escola; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.....

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (Brasil, 2009, s/n)

Quando pensamos neste cenário, onde o primeiro acesso das crianças à escola é a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental, perde-se ou modifica-se o sentido de a turma de primeiro ano ser uma transição do processo de escolarização ao estudante, passando a ser a apresentação da escola às crianças.

Motta (2011) desenvolveu uma pesquisa na qual acompanhou estudantes do último ano de Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental e observou que crianças que ingressavam diretamente no Ensino Fundamental, sem terem

cursado a Educação Infantil, demonstravam comportamentos estereotipados sobre a sala de aula, como erguer o dedo para falar e descansar o corpo sobre a mesa ao término das atividades para aguardar os demais, possivelmente instruídas por um adulto responsável de como se portar em uma sala de aula. No entanto, as crianças que vinham da Educação Infantil demonstravam aflição com o choque entre essas realidades distintas apresentadas a elas, e pouco a pouco foram comedindo suas ações corporais, como se deslocar pela sala a qualquer tempo e falar alto, mesmo que tais movimentos coibidos não acontecessem, mas agora com um requinte de camuflagem maior, demonstrando suas adaptações àquelas regras vigentes. A autora ainda comenta sobre como o espaço escolar denota uma atmosfera de vigilância recorrente sobre os estudantes, desde a arquitetura dos espaços até a organização do mobiliário.

Nota-se aqui, nesses relatos, que o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental é atravessado por diferenças nas expectativas dos estudantes, comumente construídas através das suas vivências anteriores. De qualquer forma, constituem um mesmo grupo social com algumas características em comum, que devem ser acolhidas e respeitadas e que se mantêm no papel de estudantes e crianças até pelo menos o quinto ano. “Por fim, a infância não deve ser tomada como uma transição – o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos são autores sociais competentes, que se expressam na alteridade geracional” (Motta, 2011, p. 164).

Apresentar a escola enquanto instituição, para as crianças, não é tarefa fácil, pois muitas vezes elas vivem apenas no núcleo familiar por praticamente metade da sua infância, momento no qual conhecem modos de ser e fazer diferentes aos quais estão habituadas. Esses novos movimentos em que a criança passa a se inserir também trazem necessidade de acomodação das famílias, que veem seus pequenos explorando outras possibilidades, criando autonomia, conhecendo pessoas novas, jeitos novos de pensar e agir, que assim contribuem para que elas formem suas próprias opiniões. Quando isso acontece na Educação Infantil, as diferenças entre a vida na escola e a vida em família vão se constituindo de forma menos abrupta, visto que a criança passa a se constituir também do que vivencia fora das paredes de casa. Entretanto, quando essa ruptura familiar ocorre mais tardiamente, veem-se crianças com maior dificuldade de socialização com os pares, dificuldade das famílias em

“soltar” suas crianças para explorar o mundo com mais autonomia e a ter menos dependência dos seus cuidadores.

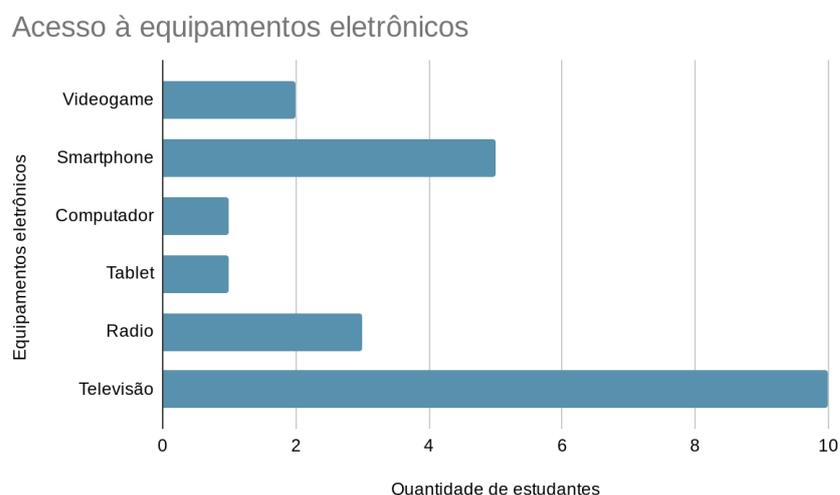
Esses comportamentos muitas vezes revelam-se angustiantes para as famílias, quando acontecem de forma brusca. Parece que se vive quase três anos nesse primeiro ano. Há crianças que nunca seguraram um lápis ou nunca tiveram acesso a um livro de leitura. Pintura com tinta? Parece coisa de outro mundo; e brincadeiras infantis e cantigas não fazem parte do repertório delas.

[...] vejamos a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aulas, nos pátios e corredores (Motta, 2011, p. 164).

Um tema que está entremeado nessas reflexões é a disponibilidade de eletrônicos às crianças. Durante a pandemia de coronavírus e a necessidade das aulas remotas, pôde-se perceber que a comunicação por meio de internet com os estudantes foi um caminho de difícil acesso, pois, mesmo que 50% deles tivessem acesso à smartphone, a média de pessoas em casa é de 3-8 pessoas e, dessa forma, um único equipamento não dá conta de todas as demandas da família, já que muitas vezes costuma ser utilizado para o trabalho dos pais ou responsáveis.

Com a pesquisa realizada com os estudantes, foi possível levantar os dados apresentados no gráfico abaixo.

Figura 1 – Gráfico de estudantes com acesso a equipamentos eletrônicos



Fonte: Elaboração da autora.

Recentemente, a escola na qual se realizou a pesquisa recebeu, da sua mantenedora, 30 *chromebooks*, para serem utilizados em sala de aula pelos estudantes, mas também esbarramos na internet insuficiente no local para conectar os serviços básicos da escola, como secretaria, direção, etc. Deve-se, ademais, lembrar que atualmente o caderno de chamada dos professores também é online e os *chromebooks* só funcionam conectados em internet, de modo que se tornou impossível utilizar tal equipamento nas salas de aula.

No questionário diagnóstico realizado com a turma escolhida para a realização desta pesquisa de mestrado, os responsáveis responderam sobre raça, optando por uma das nomenclaturas utilizadas nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), branca, preta, parda, indígena ou amarela. Seis estudantes foram considerados brancos, dois pretos e dois pardos. No entanto, com a pouca devolutiva dos questionários, os números se tornaram imprecisos para compor a realidade do grupo.

Atualmente, grande parte do público da EEEF Ten. Cel. Travassos Alves é composta por estudantes negros, mas tal dado não aparece em nenhum dos documentos oficiais da escola. Considerar essa informação pode ser uma forma de aproximar os estudantes da escola, trazendo elementos que sejam mais próximos das suas vidas para depois ir ampliando e apresentando-os aos outros.

Com a contextualização dos estudantes concluída, o próximo passo foi a elaboração dos planos de aula para o componente Arte/Dança, que integra a disciplina de Componentes Integrados, compreendida por Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso e Arte. Os primeiros 80 minutos da aula foram dedicados à prática de dança e, os 20 minutos finais, a abordar o que foi feito, em roda de conversa.

No momento da roda de conversa, a professora, em articulação com os estudantes, anotava no quadro branco, com o auxílio de números, quais as atividades que o grupo havia realizado naquela aula e os questionava: "Qual atividade hoje vocês acharam mais interessante?". Nesse momento, os estudantes apontavam o que elencaram como mais significativo ou interessante durante a prática. A professora se propôs a atuar na mediação das escolhas, que se deu de forma cooperativa entre os estudantes.

Após a decisão, esse trecho da aula era repetido para a realização do registro. Os estudantes também foram questionados quanto à forma de registro (foto/vídeo) e

sempre optavam pelo vídeo. As rodas de conversa foram gravadas para posterior análise e a atividade também foi filmada para a composição do portfólio digital.

Os materiais digitais (fotos, áudios e vídeos) foram captados pelo *iPhone 11* da professora, pois nem a escola ou os estudantes dispunham de equipamentos para tais fins, e editado pelo aplicativo *InShot*, acerca do qual a professora já tinha conhecimento prévio. O material foi registrado na maior parte com a câmera traseira do aparelho. Em alguns momentos, houve a tentativa de filmar com a câmera dianteira, para que a professora tivesse as mãos livres e ao mesmo tempo pudesse acompanhar o que estava gravando. Nesses momentos, era necessário apoiar o smartphone em algum móvel da sala, mas, quando os estudantes se visualizavam durante as filmagens, dispersavam-se do objetivo da atividade.

Com os dados em mãos, iniciaram-se as análises, cujo intuito foi o de compreender que elementos os estudantes reconhecem como importantes ou interessantes nas aulas e como eles conseguem narrar os períodos da aula e se comunicar de forma clara com todos. Também foi importante observar como se deram as negociações entre eles, a fim de chegar-se a um consenso enquanto grupo. Esse momento foi importante para estimular a argumentação, a barganha e o posicionamento do indivíduo na coletividade. Tais ferramentas são importantes para estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção de seus saberes.

O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitiva e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas aprendem e se formam: ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras. Essa concepção implica percebê-las, como sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função da mediação (Motta, 2011, p. 160).

Para a análise, foram utilizadas as relações entre os objetivos das aulas e as escolhas dos estudantes para observar um panorama entre o planejamento e a avaliação, tão citada pelos autores escolhidos como base para esta pesquisa. Também se utilizou o estudo de Beal (2003), que divide cinco categorias para a avaliação em dança, bem como o estudo de Butterworth (2004), que aborda o grau de participação dos estudantes na criação em dança.

Os registros de vídeos das atividades escolhidas pelo grupo foram utilizados para elaboração do portfólio digital colaborativo avaliativo do bimestre. A autorização do uso da imagem e depoimentos dos estudantes se deu por meio de termo de consentimento livre e esclarecido assinado por um responsável e termo de assentimento dos estudantes realizado por meio de roda de conversa filmada. A escola também foi consultada para a realização da pesquisa por meio do termo de concordância da instituição, assinado pela diretora.

Mas, afinal, o que é um portfólio? Portfólio é um instrumento avaliativo que procura dar conta de uma avaliação qualitativa e de processo, englobando as questões subjetivas que envolvem o ensino da Arte. É bastante utilizado nas Artes Visuais, no design e áreas afins, como um complemento do currículo, um compilado da obra do artista. Ele também pode ser chamado de diário de bordo, diário de percurso, pasta avaliativa, dossiê, entre outras nomenclaturas.

Compreende-se que a avaliação em arte é um processo subjetivo. Desta forma, pode-se entender que a área de linguagem/arte no ensino formal necessita de um recurso avaliativo que abarque as individualidades dos estudantes e que dê conta desse turbilhão de informações que os estudantes estão tendo acesso (Magalhães, 2019, p. 38).

O portfólio também está inserido nos extremos da caminhada escolar, aplicado tanto na Educação Infantil quanto na Graduação. Na Educação Infantil, é normalmente construído a partir do olhar dos docentes sobre as aprendizagens das crianças, diferentemente do que se propõe aqui. Já no Ensino Superior, é descrito pelo próprio estudante, que narra sua trajetória em uma disciplina ou estágio.

Avaliar um portfólio, ou seja, pronunciar-se pelo valor educativo e formativo do processo reconstruído, e se quisermos qualificá-lo, não é mais difícil do que avaliar e qualificar o saber que se explicita num exame, num ensaio, num trabalho de pesquisa ou num projeto, ainda que possa ser, de fato, pela quantidade e diversidade de informação que recolhe, mais trabalhoso (Hernández, 1998, p. 100).

A intenção desta experiência é mesclar essas duas formas apresentadas de trabalhar com portfólios, optando por um sistema de colaboração entre os estudantes e a professora, no intuito de colocar em evidência as possíveis aprendizagens, práticas e desvios na busca da resolução de problemas.

As intervenções em sala de aula tiveram duração de um bimestre escolar, de 21/02 a 05/05, num total de 11 semanas de aula, e construíram-se com base nas

habilidades propostas pelo Referencial Curricular Gaúcho para Dança (Rio Grande Do Sul, 2018), que são os norteadores para o trabalho na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A temática escolhida foi cultura popular, que inclui parlendas, cantigas e trava-línguas.

Para pensar a sequência das aulas e o seu fechamento, foi usado o material do curso de formação do Método Bertazzo, que almeja, em sua concepção, a promoção da integralidade do corpo.

As aulas compreenderam dois períodos de 50 minutos cada. Cerca de 80% da aula foi dedicada à prática das atividades e, em torno de 20%, à roda de conversa final para a escolha coletiva da parte mais representativa da prática para fazer parte do portfólio avaliativo digital colaborativo.

Os planos de aulas construídos serviram como um guia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e sofreram alterações de acordo com a necessidade do grupo ou as demandas da escola, por exemplo. O planejamento das aulas, construído para esta intervenção, não é o foco desta pesquisa, mas é fundamental para uma atividade pedagógica de qualidade. Assim, os planos elaborados são apresentados no Apêndice D.

Lembre-se de que as experiências da docência são tentativas de acerto, ou seja, não é possível afirmar que se um professor tiver determinada postura, seus alunos terão aprendizados mais ou menos significativos. De qualquer modo, por parte do docente, torna-se imprescindível a busca por aquilo que acredita ser uma prática coerente com o seu papel no espaço de ensino onde está inserido (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p. 41).

Assim, os planos de aula buscaram oportunizar aos estudantes as mais diversas possibilidades de movimento e exploração do corpo e da criatividade, respeitando seus estágios de desenvolvimento motor, social e intelectual a partir de suas faixas etárias, procurando atuar de acordo com a pedagogia relacional na maioria dos momentos. Como Corrêa, Silva e Santos (2017, p. 41-42) sugerem, o mais adequado para o ensino da Dança no século XXI é trazer responsabilização a todos os atores da ação educativa, agindo de forma colaborativa e com muita atenção ao contexto no qual estamos inseridos de forma macro ou micro.

Essa ideia de pedagogia carrega consigo concepções do pesquisador em avaliação, Carlos Cipriano Luckesi, abordadas no segundo capítulo do trabalho de conclusão da graduação da autora, chamado *Avaliação Escolar na*

*Contemporaneidade*⁸. O pensamento de Luckesi, sobre os conceitos de processo X produto e examinar X avaliar, corrobora os benefícios da aplicabilidade da pedagogia relacional.

[...] é possível crer que a pedagogia relacional, por ter uma concepção dialética e construtivista, mostra-se satisfatória no que diz respeito a um ensino de dança processual e que respeite as individualidades em sala de aula. Por buscar um equilíbrio de responsabilidades entre professores e estudantes, faz do processo de ensino e aprendizagem um processo colaborativo e que só pode ser desenvolvido com o esforço de todos os envolvidos (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p. 43).

Esse método de ensino tem demonstrado uma possibilidade para abarcar as demandas da contemporaneidade no ensino da Dança na escola em todas as etapas do planejamento escolar: contextualização, elaboração, execução, avaliação e (re)direcionamento do plano.

Ao avaliar a aprendizagem em dança de seus alunos, as professoras costumam realizar uma avaliação diagnóstica e processual/formativa, na qual prevalece o curso da aprendizagem ao longo do ano letivo e não em atividades esporádicas e caracterizadas, como meros testes quantitativos (Corrêa; Santos, 2020, p. 249).

A construção do portfólio digital colaborativo, para a disciplina de Arte/Dança no Ensino Fundamental I, mostra-se um recurso promissor no contexto apresentado acima. O portfólio pode ser usado como uma ferramenta de avaliação formativa, capaz de acompanhar o processo dos estudantes e de fomentar seu protagonismo na aprendizagem.

O Referencial Curricular Gaúcho para Dança (2018, p.54) reforça o caráter de experimentação da arte na escola, sem julgamentos ou arbitrariedades, tentando tornar a escola um ambiente acolhedor para o desenvolvimento da criação em arte. Dessa forma, reforça o uso da avaliação para a análise dos processos, e não de um produto, e sustenta a autoavaliação como um passaporte para essa jornada.

Propõe-se uma avaliação mais progressista, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica com o foco nos processos das aprendizagens, buscando a formação de um estudante integral e autônomo, que faz conexões com a multiplicidade das manifestações artísticas, que constrói novos olhares, que sabe falar e escutar o outro, que tenha clareza nas suas expressões, nos gestos e nos movimentos (Rio Grande do Sul, 2018, p. 54).

⁸ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133093>. Acesso em: 21 jan. 2021.

As aulas foram pensadas para estudantes do primeiro ano, novatos que estão chegando à escola com muita motivação e energia, ávidos pela descoberta, mas, muitas vezes, ainda receosos com esse primeiro passo a favor de sua autonomia e desenvolvimento.

Acreditamos que uma boa aula é aquela que abre possíveis caminhos para a próxima. Aquela aula que, quando termina, instala nos alunos a sensação de curiosidade. Mesmo quando se trabalhou um elemento de movimento ou conteúdo específico, é importante construir pontes entre o que aprenderam e o que virá, criando expectativas e, assim, instaurando o conhecimento como um processo (Ferreira; Falkembach, 2012, p. 127).

Nessa perspectiva, nas primeiras aulas, houve um momento de apresentação e entrosamento com atividades com os nomes. Posteriormente, houve um momento de aquecimento, normalmente mais dinâmico, que almejou despertar o corpo para as propostas a seguir. No desenvolvimento da aula, tivemos a apresentação da cantiga, parlenda e trava-língua em cartaz para a visualização de todos e, posteriormente, atividades de experimentos e pequenas criações com essa temática apresentada.

Ao final de cada aula, houve um momento mais intimista no qual, a partir do Método Bertazzo, exploramos a materialidade daquela parte do corpo ou movimento explorado durante toda a aula.

Desse modo, com esse estado de quietude, seguimos para a roda de conversa para lembrar os acontecimentos da aula e, coletivamente, elencar o que deveria constar no portfólio colaborativo avaliativo.

Vale ressaltar que, no Ensino Fundamental I da rede de ensino do Rio Grande do Sul, a disciplina de Artes voltou a ser oferecida em Componentes Integrados no ano de 2022, após ter sido suprimida desde a reforma curricular de 2019.

Dois grandes temas, que acompanharam a escrita desta dissertação, foram encontrar a dança que já existiu dentro da escola e em como desenvolver dança em meio a um retorno de pandemia, com os desafios e potências que ela deixou como legado, acerca dos quais abordarei nos capítulos a seguir.

1 ONDE E COMO OS NOVOS ESTUDANTES ENCONTRAM A DANÇA NESTA ESCOLA?

Pensando nestes estudantes, que ingressam nessa escola cheios de medos, curiosidades e expectativas, nos capítulos e subcapítulos abaixo será possível ter uma noção de como eles atualmente podem viver a dança na escola. Por meio dos vestígios deixados pelos registros fotográficos, inicialmente físicos e posteriormente digitais, será possível ter esse panorama. A seguir, há uma reflexão sobre o movimento e o corpo na escola e, posteriormente, acerca de como o ingresso do uso da tecnologia na escola após o período de pandemia pode beneficiar a dança.

1.1 A DANÇA NOS ACERVOS ESCOLARES

Em 2021, no aniversário de 70 anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves (EEEF Ten. Cel. Travassos Alves), onde lecionei, no bairro Partenon, em Porto Alegre, elaborei uma linha de tempo através de fotografias esquecidas em um armário na secretaria. O início desse trabalho se deu por meio das inquietações trazidas pela disciplina oferecida pela Faculdade de Educação, chamada *Aulas com memória: entre guardar, pesquisar e ensinar*. Para Cunha (2015, p. 293), o ato de sistematizar o patrimônio cultural escolar, “[...] se caracteriza como uma força motriz para combater o esquecimento pelas práticas preservacionistas que estão a envolver com empenho e seriedade os pesquisadores da História da Educação no Brasil”. A partir dessa vontade, de não deixar essas lembranças escaparem, o projeto se desenvolveu.

Os álbuns de fotos aos quais tive acesso compreendem registros de momentos dos últimos 30 anos da instituição. Ao manusear esse material, foi possível reviver alguns momentos e conhecer outros tantos. Durante essa investigação, ocorreram trocas com professores e funcionários para relembrar datas e eventos e pôde-se ver as mudanças estruturais da escola, assim como as pessoas que passaram pelo espaço, tanto as que ficaram como as que foram e voltaram.

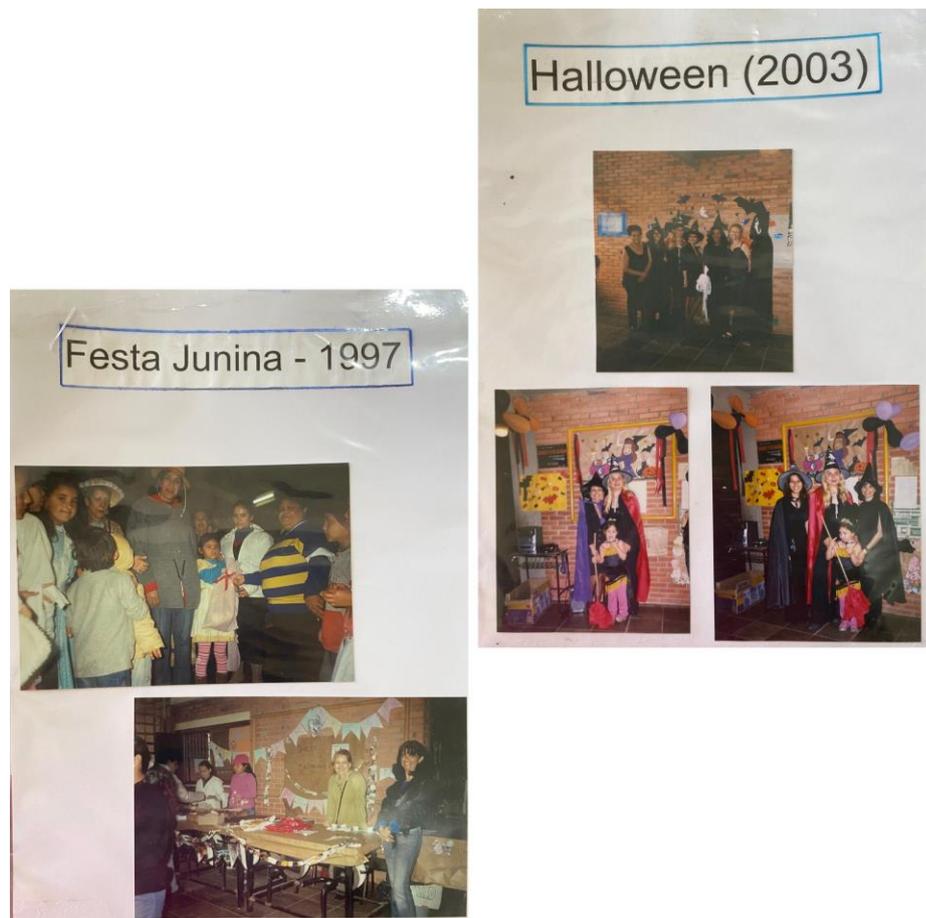
[...] acervos escolares criam, preservam e salvaguardam lugares de memória transpassados por continuidades e discontinuidades e, ao mesmo tempo, abrem diferentes possibilidades para o estudo das relações entre escola, alunos, professores, diretores a partir de múltiplas materialidades. São, igualmente, campo de apropriações e criação, podendo conjugar espaço à

memória, tanto escolar, quanto pessoal e familiar, construídas em múltiplas temporalidades (Cunha, 2015, p. 294).

A maioria dos registros fotográficos encontrados dava conta de momentos de festividades como Dia das Mães, Aniversário da Escola, Festa Junina, Semana Farroupilha e Dia da Consciência Negra. Algumas fotografias estavam com data e nome do evento no verso, outras, apenas com a data, e foi possível descobrir o evento por meio dos indícios que as imagens traziam, em relação a outras, ainda, foi necessário perguntar aos funcionários mais antigos da escola. No entanto, não foi possível levantar as informações de autoria das imagens.

Vasculhando esse material, surgiu a vontade de pensar o lugar da dança na escola nesse período através desses registros. As imagens a seguir dão conta de festividades que ocorreram na escola, mas ainda não conseguimos perceber se houve dança nesses eventos.

Figura 2 – Colagem de fotos, na esquerda Festa Junina 1997 e, na direita, Festa de Halloween 2003



Fonte: Acervo da escola.

À medida que os registros foram sendo manuseados, foi possível visualizar vestígios de dança no espaço escolar. Os registros abaixo apresentados são de um tempo mais antigo e mostram a dança em festividades como a quadrilha, na Festa Junina, e apresentações temáticas para o Natal e Dia das Mães.

Figura 3 – Colagem de fotos, à esquerda, Dia das Mães 2012, e, à direita, Festa de Natal 1991



Fonte: Acervo da escola.

Outro evento que envolveu dança e que apareceu em dois momentos da história documentada da escola foi a formatura do Projeto Piá. O primeiro registro encontrado data de 1998 e sobre ele não foi possível levantar muitas informações, apenas a data e o nome do evento.

Figura 4 – Colagem de fotografia da Formatura do Projeto Piá em 1998



Fonte: Acervo da escola.

No entanto, o projeto teve sua segunda edição no ano de 2019. O projeto permitia aos estudantes vivências de coreografias tradicionais da cultura gaúcha no

turno inverso. Assim, tratou-se de um projeto extraclasse, concebido e executado pelo serviço de orientação escolar e a direção; a diretora da época nutria grande apreço pela e vivência na cultura gaúcha, devido à sua criação no interior, e tinha o desejo de passar os seus conhecimentos aos estudantes interessados.

O foco principal do projeto foi a oportunização de espaços de lazer e aprendizagens aos estudantes de forma extracurricular, visto que, no entorno do bairro, havia pouca ou nenhuma oferta de projetos nesse sentido.

Figura 5 – Colagem de fotografias da formatura do Projeto Piá em outubro de 2019



Fonte: Rede social da escola⁹.

Assim, o projeto desenrolou-se por alguns meses e teve sua culminância na Festa da Criança/Halloween no mês de outubro. Observamos que a prática em dança foi oferecida por uma pessoa com conhecimento da práxis em dança, mas não com conhecimento acadêmico sobre ela, enaltecendo uma visão mais antiga da dança dentro da escola.

Diferentemente do que costumava ocorrer há dez ou há vinte anos, quando as práticas de dança eram realizadas, na sua maioria, no turno inverso do currículo regular, o professor de dança inserido atualmente na escola como regente do ensino de arte demonstra ter um status mais elevado no contexto escolar em relação ao seu antigo posto, mesmo que esse status seja, ainda, inferior ao dos professores de outras disciplinas. Isso faz com que ele tenha um maior poder de decisão e de persuasão dos seus ideais (Corrêa; Santos, 2020, p. 247).

⁹ Disponíveis em: <https://web.facebook.com/travassosalves>. Acesso em: 10 jan. 2022. Em algumas fotografias, os rostos foram borrados atendendo a Lei n. 9.610/98, que torna passível de danos o uso indevido de imagens sem consentimento. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

Vinte e um anos separaram as edições do Projeto Piá. Nesse tempo, a forma de arquivamento dos registros fotográficos também mudou. Para vasculhar o passado mais recente da instituição de ensino, basta acessar as suas redes sociais¹⁰ e encontrar lá registros de festividades, atividades criativas, saídas de campo, entre outros.

Outro momento, em que a dança aparece nos registros de foto e vídeo mais recentes, foi a apresentação cujos registros estão logo abaixo. Ela surgiu do desejo de um grupo de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. O grupo solicitou a mediação da professora de Educação Física da escola para atuar na direção da performance e disponibilizar tempo de ensaio a eles. Teve como temática o suicídio na adolescência e foi apresentada na festa de Halloween/Dia das Crianças em 2019, junto com a formatura da segunda edição do Projeto Piá.

Figura 6 – Fotografia tirada após apresentação de coreografia em outubro de 2019



Fonte: Rede social da escola¹¹.

¹⁰ Site ou página da internet onde se estabelecem relações entre pessoas ou organizações que partilham interesses, conhecimentos e valores comuns, por meio de internet, através da publicação de comentários, fotos, links, etc. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rede-social>. Acesso em: 03 dez. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://web.facebook.com/travassosalves>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Podemos perceber diferenças de inserção da dança nesse contexto escolar. No Projeto Piá, a dança aconteceu em um projeto ofertado pela escola em turno inverso; na performance do nono ano, a vontade de criação surgiu por parte dos discentes e com apelo sobre uma temática emergida de suas vivências. A metodologia deste segundo exemplo parece girar entre escuta e acolhimento e se desenvolvendo de forma mais horizontalizada em sala de aula, semelhante à pedagogia relacional.

No que diz respeito à pedagogia relacional, a ênfase está nas relações, seja entre os sujeitos em questão, entre o saber e os sujeitos, ou entre o contexto, os sujeitos e o saber. Acredita-se que é possível tecer uma rede que alimenta a curiosidade para aprender e a abertura para ensinar. Ambos, professores e alunos, aprendem e ensinam (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p. 40).

Será esse um sinal do caminho pelo qual as infâncias e juventudes gostariam que a escola avançasse? Como trazer sentido para as aulas de Dança na escola? Através das vivências, angústias, desejos e anseios dos estudantes, possibilita-se um maior diálogo em sala de aula?

A proposta desta pesquisa de mestrado, que parte da construção de um portfólio digital avaliativo colaborativo, vem também dessa vontade e necessidade de dar voz e vez aos estudantes, nas construções de seus saberes, no intuito de o professor ter uma postura menos diretiva e mais mediadora/facilitadora em sala de aula. “A postura diretiva é, por assim dizer, uma característica estereotipada da figura do professor e que se encontra nas memórias de avós, pais e filhos, geração após geração, no imaginário do senso comum e nas representações da mídia” (Corrêa; Silva; Santos, 2017, p. 33), para que a vontade de estar na escola, aprender novos conhecimentos e desenvolver seus saberes, decorra das relações entre seus pares, com os objetos de conhecimento e também com a interação dos docentes.

Por intermédio desses registros mais recentes, pode-se perceber que as danças até aparecem nos eventos escolares, mas, muitas vezes, não são mais tematizadas pelo evento. Em vez disso, usa-se o evento como uma oportunidade de mostrar o trabalho que está sendo desenvolvido em aula, o que, com frequência, parte dos estudantes ou dos professores. Nesse contexto referido, os professores mais procurados para desenvolver as propostas são os de Educação Física e Arte. Atualmente, nessa escola, a disciplina de Arte é oferecida por profissionais de diversas formações, como Língua Estrangeira, Biologia e Língua Portuguesa, que desejam complementar sua carga horária na escola. Tal prática é bastante comum no ensino

público estadual do RS, porém dificulta o acesso de professores graduados em linguagens artísticas e deixa falhas no currículo dos estudantes.

Por meio dos registros fotográficos, foi localizada a dança. Inicialmente, nas apresentações escolares em datas comemorativas; há vestígios que mostram que, com o passar do tempo, aos poucos, ela passou a ser vista talvez como um espaço por meio do qual se exercitava o pensamento, o sentimento, um lugar de se expressar, conhecer sua história e pensar em transformar a sociedade.

Podemos perceber que, pela falta de profissionais capacitados para trabalhar a Dança no currículo, ela tende a ocupar um espaço nas frestas em que encontra possibilidade, pois a vontade de produzi-la parece latente.

Talvez, nos próximos anos, se houver a inserção da dança na escola, por intermédio de um licenciado em Dança atuando na disciplina de Arte, seja possível explorar a dança em suas potencialidades e os registros desses momentos estejam estampados nas redes sociais e nas avaliações dos estudantes.

1.2 O MOVIMENTO E O CORPO NA ESCOLA

A escola, como tradicionalmente a conhecemos, com alunos sentados enfileirados, um olhando a nuca do outro, está com os dias contados há tempos. Nesse local, muitas crianças passarão, no mínimo, 800 das 8760 horas de seu ano e 200 dos 365 dos seus dias. Para os pequenos, será necessário viver nesse lugar, que, muitas vezes, opera com um formato seletivo, excludente e massificador.

A escola revela uma pequena organização política e comumente espelha alguns comportamentos da sociedade, em que se reúnem, anualmente, um grupo de mais ou menos 25 estudantes, com idades entre 6 e 7 anos, para iniciar seu processo de escolarização. Nesse grupo, cada um se move de um jeito, gosta de determinadas comidas, veste-se de uma forma e está habituado a uma maneira de se comunicar com os cuidadores. Nesse sentido, “[...] podemos dizer que hoje não existe mais *A* criança, mas *muitas* crianças que, apesar de pertencerem a uma mesma faixa etária [...] variam enormemente entre si e, portanto, demandam uma educação diferenciada e contextualizada” (Marques, 1997, p. 36).

Além de todas as suas particularidades, esses estudantes trazem consigo um imaginário sobre essa escola, um ideal, uma fabulação, uma expectativa que é geralmente baseada no que ouviram dos mais experientes, descrevendo esse espaço

como um lugar de regras próprias, hierarquia de poderes, horários rígidos e estabelecidos, cardápio igual para todos e também uma nova oportunidade de se experimentar socialmente, especialmente para esse grupo de novatos.

A escola acaba por ser um lócus especial para essas relações acontecerem, visto que, para muitas crianças, é lá que se expande o seu grupo social. A dança mobiliza o exercício dessa comunicação e da função socializadora que a escola possui (Valle; Zancan, 2023, p. 8).

Assim, o movimento humano, como mais uma forma de expressão, recebe novos signos e significados a partir dessas novas experiências. Reis (2010, p. 11) indica a arte como um meio de comunicação, um subterfúgio para dar forma a alguma ideia. Há escolas que possuem um espaço físico que possibilita o movimento, a aproximação com a natureza, um olhar mais criativo, afetuoso e autônomo nas relações, como as que utilizam tendências pedagógicas mais contemporâneas, na perspectiva dos métodos Waldorf e Montessori, por exemplo. Entretanto, em grande parte das escolas públicas, ainda não obtivemos mudanças significativas na concepção e estruturação escolar. Observa-se uma necessidade de reformulação física, metodológica, procedimental e de formação de professores que acompanhe as demandas desse novo tempo. Repensar a dicotomia entre mente e corpo é um dos pontos de partida para essas transformações, pois somos um só organismo e “para concentrar um cérebro é preciso que o corpo esteja confortável” (informação verbal)¹². Confortável física e emocionalmente, questões subjetivas também contam para o bem-estar desse corpo.

No ‘sagrado’ campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos (Louro, 2000, p. 60).

Assim, a disciplina de Arte – com ênfase nas Artes Cênicas –, inserida no currículo escolar, abre uma brecha para colocar “o corpo em cena”, dando oportunidade para que todas as nossas inteligências sejam exploradas.

Sabemos que a professora dos anos iniciais do ensino fundamental não tem uma formação específica em artes, e que boa parte das escolas brasileiras não possui atendimento especializado para este componente curricular nessa

¹² Comentário proferido em aula, em setembro de 2019, por Ivaldo Bertazzo.

etapa da escolaridade. Entretanto, muitos cursos de pedagogia, hoje, têm privilegiado algum tipo de formação para dar aulas de Arte (Möding; Santos; Valle; Loponte, 2012, p. 16).

No Ensino Fundamental I, o ensino da Arte fica a cargo dos pedagogos, que, em sua maioria, ainda têm bastante receio de se inserir no campo da arte e do movimento, seja por falta de estrutura das escolas ou pela pouca formação. Möding, Santos, Valle e Loponte (2012, p. 34) ressaltam um importante pensamento para ser levado em conta durante o planejamento das atividades no ensino globalizado: “Não consideramos que as artes colaborem para a interdisciplinaridade em atividades como, por exemplo, colar bolinhas de papel em letras [...]”. Os mesmos autores seguem explorando o tema ao mostrar que as crianças precisam vivenciar a arte e seus próprios conteúdos e construir uma interdisciplinaridade sem desdenhar de uma ou outra área de conhecimento.

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem, tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola (Strazzacappa, 2001).

Por meio da arte na escola, as crianças aumentam seu repertório cultural e histórico, desenvolvem o senso crítico e a resiliência, exercitam a capacidade de criação e imaginação e expressam sentimentos de maneira a trabalhar a inserção social de forma ampla, pois, através do nosso corpo, imbuído das nossas vivências, mostramos ao mundo como somos ou como queremos que ele nos veja.

As crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em nossa escola, em sua minoria frequentaram alguma instituição de ensino anteriormente. O início da escolarização, e também da socialização para além da família, dá-se praticamente ao mesmo tempo, com o ingresso na escola. Desse modo, encarar todas essas mudanças de forma simultânea, por muitas vezes, torna-se difícil para algumas famílias e crianças.

É interessante que nós, docentes, tenhamos ciência da diversidade de corpos, culturas e costumes que ingressam todo ano pelos portões da escola e enxergar nisso o capital para o desenvolvimento integral de cada pessoa, jamais um fator de exclusão nos grupos “[...] devemos considerar, ainda, o ambiente escolar como espaço de reiterações normativas violentas e, por extensão, de silenciamento da diferença”

(Mombaça, 2015). Deve-se buscar minimizar aos estudantes que se sintam inadequados, indesejados nesse ambiente, apresentando baixo rendimento escolar, alterações de comportamento como agressividade e isolamento e evasão. Esses aspectos levantados podem ser observados nos documentos oficiais da nossa escola.

[...] baixa produtividade por repetência e evasão escolar devido em grande parte à dificuldade de a escola atender as diversidades, e desinteresse dos alunos, com uma cultura de repetência que leva à baixa autoestima e abandono precoce da vida escolar, ausência da família na vida escolar, entre outros (Escola Estadual de Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves, 2011, p. 6).

Nos documentos oficiais da escola, consta a observação de que a instituição é um ambiente de pouco interesse para os discentes e que não contempla o diverso, situações que acarretam a ausência de interesse pelos assuntos relacionados à escola e baixa autoestima, posteriormente causando repetência e evasão escolar. Porém, em seus objetivos, surge o tema da diversidade: “Aprimorar a prática democrática e participativa, considerando a diversidade e a pluralidade cultural” (Escola Estadual De Ensino Fundamental Tenente Coronel Travassos Alves, 2016, p. 5).

Portanto, precisamos pensar como o currículo é construído e abordado por alguns professores, que ainda têm dificuldade de buscar uma formação continuada que elucide as discussões mais atuais da sociedade que permeiam o ambiente escolar, também driblando o comportamento de alguns responsáveis pelos estudantes, que ainda argumentam que “há coisas que a escola ensina e coisas que a família ensina do seu jeito para as crianças”.

Podemos pensar a dança como um potencial para abarcar tais demandas.

Sem, absolutamente negar o valor educacional da dança no que tange à formação do indivíduo, principalmente através do leque de possibilidades que potencialmente abre tanto para crianças quanto para os jovens no que diz respeito às possibilidades de uma ação criativa na dança e no mundo, restamos indagar/discutir se em nossa sociedade atual estes objetivos educacionais, assim como seus conceitos de educação, dança, crianças e sociedade, ainda são interessantes e significativos tanto para os nossos alunos quanto para o nosso mundo (Marques, 1997, p. 35).

Atentos à sociedade que estamos construindo, fica fácil concordar com Marques (1997, p. 35-37), quando elabora sobre a invenção da infância e o mito da criança feliz. Ela contesta a ideia de criança pura, inocente, angelical, de modo que, dessa forma, sua expressão criativa não é livre, natural e inata, mas imbuída de todas

as suas vivências até o presente momento. Assim, essa criança dá lugar a muitas crianças com variadas infâncias e que muitas vezes são silenciadas.

Analisados sob uma ótica filosófica e pedagógica desse final de século, podemos notar que o discurso da 'dança criativa' não leva em consideração paradigmas de educação que correspondem a propostas sociais e de participação crítica do indivíduo da sociedade, nem leva em consideração a situação concreta de miséria e pobreza de milhões de crianças [...] que vivem nesse mundo. Ao contrário, centra-se em si mesmo, exclusivamente no corpo e no movimento de cada um, nas sensações e nos sentimentos estritamente individuais (Marques, 1997, p. 37).

Assim, essas ideias também buscam romper com a lógica de protagonismo centrado no professor e com a ideia de que "Do dançarino(a)/ aluno(a) ainda se espera que silencie, ou que escape, nunca que fale, argumente, pense e relacione" (Marques, 1997, p. 37), dando lugar à expansão da criação do aluno. Marques (1997, p. 37) salienta que é necessário levar-se em consideração o contexto sociocultural dos estudantes, e não apenas se centrar no movimento, perdendo-se, assim, sentido e potência ao não se relacionar o cenário complexo dos estudantes aos conteúdos de dança.

Em resumo, o trabalho com arte na escola pode constituir esse lugar como de rupturas, transgressões e quebras de silêncios, um local para que não haja julgamentos e que os estudantes sejam acolhidos e que se dê espaço para outras questões.

Cabe ressaltar que, nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, a disciplina de Artes não foi oferecida entre 2019 e 2021 no Ensino Fundamental I, que compreende turmas do 1º ao 5º ano. O componente curricular Arte retornou ao currículo em 2022, na disciplina de Componentes Integrados, constituída também de Matemática, Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Sabemos da importância e necessidade da arte no desenvolvimento dos estudantes, porquanto "Ela promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, além de ter valor intrínseco como construção humana e patrimônio comum a ser apropriado por todos" (Reis, 2010, p. 11). Assim, podemos concluir que nenhum estudante deve ser privado do desenvolvimento desses saberes.

O estudo da Arte desperta o indivíduo para outros saberes, pois é por meio dessa investigação que entendemos como se deram as manifestações sociais, culturais e históricas, isto é, como os diferentes povos viveram e divulgaram suas crenças, saudaram seus diferentes povos viveram e

divulgaram suas crenças, saudaram seus deuses, interpretaram os fenômenos da natureza e expressaram sentimentos e emoções pessoais, deixando um caminho pronto para os que viriam depois (Reis, 2010, p. 11).

Porém, na maioria das vezes, a realidade mostra que, quanto mais seriações o estudante avança no ambiente escolar, menos tempo dedicado sobre a percepção e reflexão do movimento e do corpo ele tem oportunidade de vivenciar. Ou seja, na Educação Infantil, a corporalidade é indispensável para a promoção das habilidades das crianças e é bastante explorada através do lúdico. Porém, à medida que a criança avança para os próximos níveis de ensino, esse conteúdo vai perdendo notoriedade, o que não deveria acontecer. Muitas vezes, a escola, esse importante organismo político de nossa sociedade, também afasta os estudantes, pois ela ainda repete e reforça noções de corpo que, hoje em dia, já são problematizadas e desconstruídas pelas novas gerações.

Há muitos motivos que podem levar isso a ocorrer, seja pela carência das nossas escolas públicas em aspectos fundamentais, como materiais, espaço físico, valorização profissional através da formação continuada aos docentes e número de profissionais adequado à demanda e às características dos estudantes.

Assim, é preciso lutar por uma escola que seja um lugar de “[...] promover novas experiências pedagógicas capazes de enfrentar as práticas de exclusão, além de dirimir os mecanismos de silenciamento perpetrados nas nossas relações sociais e reiterados no ensino escolar” (Machado; Alcântara, 2020, p. 12). O ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento e não de exclusão. Não podemos mais perder alunos para o crime, o tráfico e a prostituição, por serem “lugares” onde eles se sentem mais bem recebidos do que na escola. Que façamos das instituições de ensino não um lugar onde se aponta o dedo, mas onde se acolhe e se transmite segurança. Talvez possamos pensar e incluir mais esse potencial da Arte/Dança na escola, como apoio na construção da autonomia, autoestima, protagonismo e pertencimento por onde seus passos os guiarem. Trabalhem para que a arte ajude a tornar o ambiente escolar mais sensível e próximo à realidade dos estudantes.

No ensino com os pequenos, nós, *profes*, utopicamente pensamos em construir uma sociedade acolhedora e respeitosa com todos, em trazer movimento nessa estrutura educacional engessada que temos, entendendo “[...] que a dificuldade para quem pratica a dissidência está em preservar as sementes de pessoas ainda por

existir, que terão de se inventar a si mesmas a partir daquelas que foram historicamente negadas” (Morais, 2018, p. 7).

Então, a partir desse ponto de vista, as crianças encontram a Arte/Dança ainda em construção dentro dos muros da escola. Logo, persistem desafios, sejam estruturais, sejam da mantenedora, sejam de nossos pares, mas percebe-se vontade e força para ressignificar muitos desses aspectos. No entanto, a escola ainda tenta se recuperar de mais ou menos dois turbulentos anos de pandemia em estado crítico, tema que será abordado no capítulo seguinte.

2 A TECNOLOGIA, A DANÇA E A IMERSÃO NA TECNOLOGIA A PARTIR DA PANDEMIA

A pandemia do coronavírus, que teve seu pico entre os anos de 2020 e 2021, colocou mais uma vez a educação em xeque. Aparentemente, houve uma ruptura em um processo vagaroso de transformação da escola no Brasil. O que já andava em passos lentos, viu-se estacionado, e agora, aos pouquinhos, vem tentando engrenar novamente, mas com muitas dificuldades na bagagem.

Nesse período, podemos citar algumas dificuldades, como o aumento no número de estudantes evadidos, o crescimento de estudantes no trabalho infantil, a progressiva quantidade de famílias em situação de insegurança alimentar, a queda no desenvolvimento escolar e social dos estudantes, além da diminuição nas matrículas na escola. Tais situações, ainda nos dias de hoje, necessitam de medidas para serem contornadas.

As imprevisibilidades que a vida nos traz, dentro e fora de sala de aula, oferecem mais uma vez à dança um modo de auxiliar a superar esses testes cotidianos aos quais somos atravessados, apresentando-nos novas perspectivas. No trabalho da coreógrafa norte-americana, Trisha Brown, “[...] o motor básico é o peso do corpo e a reação a ele, numa noção de constante adaptação à ação da gravidade” (Rosa, 2010, p. 55). Na busca pela verticalidade, todo o corpo trabalha em unidade para se adaptar às modificações e surpresas que a gravidade traz à dança, num exemplo de busca de outras perspectivas dentro do ato de dançar, não somente pela verticalização, mas no desafio de brincar com as possibilidades da instabilidade.

Cooper (2013) ressalta que, durante toda nossa trajetória da vida, lidamos com as adversidades impostas por nossa absoluta falta de controle com o futuro e especula se as experiências em dança que propiciam essa busca são capazes também de nos preparar para os obstáculos cotidianos. Nesse sentido, estamos sempre, seja no palco, na vida ou na escola, adaptando-nos às surpresas que a fragilidade da existência nos proporciona.

Assim, podemos compreender o momento vivido, e as consequências trazidas por ele, como mais uma provocação, além de que os desafios que precisaremos superar para nos manter em pé serão sempre mais interessantes e surpreendentes.

Durante o isolamento que a pandemia nos impôs, a possibilidade de interação ficou ainda mais restrita, pois necessitamos permanecer em nossas casas para conter

o avanço do vírus. Muitos profissionais da educação relataram grande dificuldade em se adaptar a esse novo formato de escola; uma grande sensação de imobilidade e impotência tomou conta de todos, apesar do apoio uns dos outros. Afinal, não foi assim que descobrimos que a docência era o que nos movia?

Diante dessas condições impostas, a escola também precisou se adaptar a essa nova realidade. As instituições, cujo público detinha maior poder aquisitivo, conseguiram se adaptar e se estabelecer com o ensino remoto, com aulas online e ao vivo. Ainda que de forma bidimensional e reduzidos a quadradinhos, conseguia-se ter alguma medida de afeto e troca. Na escola pública, não foi assim. A situação foi diferente. Sem acesso à internet, seja pela falta de equipamentos eletrônicos, pelo custo ou pela ineficácia do sinal nas comunidades, a escola sentiu a ausência dos estudantes e vice-versa.

As aulas remotas oferecidas pela rede pública estadual de ensino esbarraram no fato de que muitos estudantes não tinham acesso às tecnologias digitais em suas casas. Portanto, as tarefas foram realizadas de duas formas: pela plataforma online provida pela mantenedora ou por material impresso e entregue na escola com a ausência dessa interação direta com os estudantes e na confiança do envio e retorno dessas tarefas. Durante esse período, o planejamento dos docentes precisou acompanhar essas duas situações, propondo-se aos estudantes o mesmo conteúdo, mas na forma em que cada um pudesse acessá-lo, procurando planejar aulas curtas e objetivas, que consumissem menos dados de internet e ao mesmo tempo fossem lúdicas e envolventes, para promover prazer durante a sua realização. Tentou-se proporcionar conforto e acolhimento às famílias, e toda essa reformulação do planejamento se deu em tempo recorde.

Em alguns momentos, utilizou-se a página do *Facebook* da escola, que sempre funcionou muito bem como comunicação escola-família para algumas atividades em que se fazia necessário realizar fotos ou vídeos. Entretanto, houve pouca adesão e ela se restringiu ao *chat*, para tirar dúvidas e entrega de atividades por foto.

Com o tempo avançando e ainda mantida a necessidade de isolamento, a mantenedora tentou investir em internet gratuita, o que não foi muito efetivo, e equipamentos eletrônicos emprestados aos professores.

A partir desses apontamentos, percebe-se que lecionar remotamente foi extremamente instigante para a maioria dos professores da rede pública do Rio Grande do Sul.

E agora, até onde um professor pôde chegar nesses tempos? Como se transportar de sua casa até a casa dos estudantes de forma virtual? Como manter proximidade diante dessa nova dinâmica de sala de aula pautada pela necessidade da distância física? Será que a arte na escola pode contribuir para tornar esse lugar mais amoroso e menos frio?

É possível traçar um paralelo entre docência e o que Paul Valéry (1991), no texto *Primeira aula do curso de poética*, explana, pensando em uma ideia de definição de economia como: as atividades desenvolvidas e utilizadas pela humanidade que visam a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços.

Após a leitura de Cortés (2016) e Valéry (1991), algumas ideias nesse sentido surgiram. Fazendo uma analogia, professores-artistas, quando planejam suas aulas, podem ter a sensação de estar montando um espetáculo e, ao pisar o pé na sala de aula ou ao ligar suas câmeras, é como se as cortinas se abrissem e, ali, tentassem eles aproximar os estudantes da magia do conhecimento.

No texto, Valéry (1991) nomeia o produtor como sendo o autor da obra literária e, o consumidor, como sendo os leitores, e nos leva a refletir que também há processos de economia nos fazeres artísticos. Agora, podemos pensar nos professores nesse lugar de produção, nos estudantes como consumidores e, a aula, enquanto obra artística.

Mantendo essas relações, pode-se pôr em paridade o processo de criação de uma obra artística com a elaboração de um plano de aula. A inspiração para ambos não somente advém de uma força divina, mas está calcada em muito estudo, memória de experiências já vividas e disponibilidade ao interagir com o grupo com o qual se está propondo algo.

Nesse sentido, o que mais vale ao professor (produtor) não é o plano de aula em si (produto), mas a aula que será construída com o grupo (consumidores). No momento da aula, nossos consumidores também passam a produtores, no sentido de que atuam no curso do encontro, ao mesmo tempo que criam suas próprias percepções e impressões do acontecimento (obra/aula). Assim, o valor atribuído à obra (aula) apresenta caráter diferente para cada ser envolvido no processo de acordo com os afetos atribuídos, às memórias revolidas, à atenção dispensada, entre outros aspectos.

Fica esta reflexão – ao planejar nossas aulas, podemos oferecer certa intencionalidade, mas não conseguimos medir o quanto ela atingiu os estudantes ou

o quanto de controle o professor tem sobre as impressões que os estudantes criam diante da aula. Nesse período de ensino durante a pandemia, essas relações se mostraram ainda mais complexas devido à imposição da longitude entre os corpos, necessitando que o professor encarasse o momento com coragem, estudo e resiliência, procurando fazer com que a ausência de proximidade corpórea não impedisse a fome de conhecimento, descobertas e sensibilidade com os demais.

Por fim, como uma problematização importante, muitas vezes o professorado também é visto como um chamado divino, mas é preciso que as pessoas entendam que se trata de uma profissão, para a qual é necessário estudo e remuneração adequada para desenvolver, pois professores não criam suas aulas por meio de invocações celestiais e nem pagam suas contas da mesma forma.

Durante esse período, colocamos em xeque também nossas relações com a arte, se colocarmos atenção aos docentes em Arte, os desafios podem ter sido maiores. Com a comunicação baseada em tecnologias digitais, as maneiras de pensar a arte na escola precisaram ser reprogramadas, visto que também houve a impossibilidade de ir a espetáculos e fazer aulas em grupo.

A produção em arte, fora do contexto escolar, também precisou se remodelar; conheceu e explorou novas poéticas e o consumo de música, teatro e dança se deu por plataformas de vídeo e áudio. Muitas escolas e grupos de dança tiveram que se familiarizar rapidamente com o mundo digital e ressignificar suas crenças quanto a este caminho, pois, com o aumento da duração da pandemia, e sem uma visualização de término, houve a necessidade de continuar os trabalhos e projetos nessa difícil conjuntura.

Sobretudo agora, que a vacinação expandiu, o período de isolamento acabou e as aulas retornaram 100% ao formato presencial, tornou-se visível a importância da escola na vida dos estudantes. Percebeu-se que a escola se faz de educadores e educandos inteiros, satisfeitos e felizes nesse lugar. Sem essas motivações, a trajetória de aprendizagem se torna frágil, quando se pensa em uma aprendizagem impregnada de sentido. Porém, alguns achados que o uso de tecnologia nos trouxeRAM, como a possibilidade de registros das aulas, talvez possam ser de grande valia para as aulas de Dança, nas quais o movimento, muitas vezes difícil de ser posto em palavras, pode ser facilmente capturado por uma câmera e revisto, sempre que haja necessidade.

No subcapítulo a seguir, vamos discutir sobre como esses registros podem também compor as avaliações e estar em rede, via internet.

2.1 A REDE SOCIAL COMO UM SUPORTE PARA A AVALIAÇÃO

Assim, na busca pelo lugar que ocupa a dança na escola, percebe-se que registrar, arquivar e rever os documentos produzidos pode funcionar como um gatilho para renovar concepções, repensar atitudes e avançar em busca de uma educação de qualidade. Esse resgate histórico reforçou a possibilidade do uso das tecnologias digitais no registro do corpo em movimento dentro da escola.

As escolas são ecossistemas complexos e estão se transformando no currículo, na metodologia e na relação com a sociedade. A transformação mais visível é a digital (embora de forma desigual). O digital é um ambiente essencial para inovar, empreender, integrar todas as áreas, pessoas e serviços e poder oferecer experiências diferenciadas de aprendizagem, pesquisa e parcerias (Moran, 2022, n. p.).

Ao pensar em uma avaliação qualitativa e contínua, tais registros podem ser facilmente convidados a compor os instrumentos de avaliação escolar, seja para acompanhar um processo criativo, seja para guardar a culminância de um projeto, seja para diagnosticar as necessidades e desejos de estudantes.

As novas tecnologias também têm o poder de aproximar os estudantes das demandas escolares, dando-lhes a possibilidade de participação ativa e uso da linguagem habitual. Como seria se os estudantes pudessem criar suas postagens nas redes sociais da escola? Seria uma nova versão do jornal da escola? Seria uma boa oportunidade de propor a interdisciplinaridade? Seria interessante que os estudantes tivessem a agilidade e rapidez do “postar agora” para suas questões?

Todas as instâncias da escola foram atravessadas pela pandemia, a avaliação inclusive. Levando em consideração o período de isolamento social imposto pela pandemia, a avaliação das aprendizagens dos estudantes sofreu modificações e ficou pautada mais em quem estava realizando as atividades e menos pela qualidade da sua realização, valorizando naquele momento o engajamento dos estudantes e das famílias em manter o vínculo com o ambiente escolar.

No retorno à escola, em um período de pandemia mais branda, quando foi possível realizar esta pesquisa, surgiram questões sobre o impacto social da

pandemia nas famílias dos estudantes periféricos, que muitas vezes são numerosas, que residem em locais muito pequenos e, não raro, matriculam os irmãos em turnos opostos para fazer um “rodízio” dentro de casa. Como foram os dias de chuva? O que as crianças sentiram sendo tolhidas das partilhas em aula e das brincadeiras no pátio? Quais aprendizagens se deram nesse momento? Será que a arte conseguiu flutuar por esses meios?

Das reflexões acima, sobre esse tempo de afastamento físico da escola e essas novas proporções que o espaço residencial tomou, Bauman (2001, p. 16), no prefácio do seu livro *Modernidade Líquida*, traça um paralelo entre estes dois conceitos, o tempo e o espaço. “O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humanas”.

Bauman (2001, p. 8) traz o tempo enquanto um líquido, um fluido adaptável que se expande e se comprime de acordo com suas possibilidades. O autor também explica o espaço como algo de maior solidez e rigidez.

Podemos pensar sobre esses conceitos para que o espaço (rígido) da escola dite as formas de como o tempo (líquido) vai ser distribuído. Nesse caso, em cinco ou seis copos d'água (períodos) igualmente cheios. No entanto, as pessoas que estão compondo esse ambiente escolar – docentes e discentes – podem redistribuir esse líquido sem gosto, sem cheiro e sem sabor em outros formatos de recipientes e também transformá-lo em suco, sopa, batida de frutas, café. Dessa forma, o tempo que se passa na escola vai ganhando outros contornos, com mais ou com menos líquidos nesses copos, que também podem ter outras formas e serem canecas, bacias, baldes, panelas.

Assim, uma de nossas tarefas na escola é fazer com que o tempo nela passado deixe de ser cronológico e passe a ser vivido, recheando-o de histórias e experiência, por meio de atividades e tarefas – que sejam momentos permeados de significados e afetos que a aula de Arte pode proporcionar e serem levados para a vida. Por isso é tão importante estar de volta à escola.

Nesse retorno, houve diversas avaliações externas propostas pela mantenedora, houve o cancelamento da retenção de estudantes por dois anos consecutivos, houve a criação de mais oportunidades para a realização de atividades avaliativas, a fim de avançar o estudante para as próximas seriações.

Mas será que tudo isso tem mesmo eficiência sobre as lacunas que a pandemia deixou? De que serve tanta prova se o estudante não esteve no dia a dia da escola para provar os sabores desse lugar e posteriormente provar a alguém que está apto a ser avançado de seriação? Debate-se sobre o olhar qualitativo e formativo da avaliação escolar e, no fim das contas, são apresentadas provas como oportunidade única de ser salvo de uma reprovação. É isso mesmo que estamos buscando?

Durante esse período de afastamento, a internet e as redes sociais foram de suma importância para a conexão entre as pessoas, mas há espaço para elas na escola?

As redes sociais também estão cada vez mais presentes no dia a dia de alunos e professores, no entanto, essas ferramentas ainda não são muito exploradas em sala de aula, na maioria dos casos, as escolas não permitem o acesso a esse tipo de rede social em função do “medo” de que o aluno se interesse por assuntos que não estejam diretamente ligados aos estudos de sala de aula (Silva; Serafim, 2016, p. 68).

Apesar de as redes sociais já estarem inseridas na nossa vida cotidiana, ainda observamos bastante receio na utilização delas para cunho pedagógico, embora alguns autores levantem seus benefícios.

A sua utilização pedagógica como apoio ao ensino presencial pode ser vantajosa pois apresentam uma multiplicidade de ferramentas de comunicação e trabalho, que antes eram exclusivas das plataformas de *e-learning*¹³. Pelas suas características comunicativas e interativas, estabelecem as condições de suporte para a dinâmica necessária à colaboração: a socialização (Minhoto; Meirinhos, 2011, p. 26).

Atrelado ao imenso cansaço o esgotamento que o período de ensino remoto nos trouxe, as avaliações propostas pelos educadores também devem levar em conta o momento histórico que vivemos e privilegiar o diagnóstico para entender em que momento cada estudante encontra-se em sua aprendizagem; por isso, instrumentos que procuram observar o processo, atrelados ao uso de redes sociais, talvez façam grande diferença nesse momento.

¹³ *e-learning*: modalidade de aprendizagem interativa e a distância que faz uso das novas tecnologias multimídia e da internet, cujos recursos didáticos são apresentados em diferentes suportes, e em que, no caso de existir um formador, a comunicação com o formando se efetua de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (com escolha flexível do horário de estudo). Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/e-learning>. Acesso em: 21 ago. 2023.

O maior poder das redes sociais quando utilizadas na aprendizagem é a identificação imediata que os alunos têm com o processo e o sentimento de que a construção do conhecimento depende da contribuição de todos e de cada um deles e não apenas do professor (Minhoto; Meirinhos, 2011, p. 32).

A rede social, como uma plataforma democrática, muitas vezes possibilita acesso gratuito, com utilização intuitiva e baixo consumo de dados e memória dos aparelhos *smartphone*. Ela pode ficar à disposição da escola como um instrumento de comunicação, interação e colaboração, em prol da aprendizagem e desenvolvimento global dos estudantes.

A pedagogia da aprendizagem colaborativa é centrada no grupo e não em indivíduos isolados. O indivíduo aprende no grupo, mas individualmente também contribui para a aprendizagem dos outros. Há assim uma forte interdependência entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem individual (Minhoto; Meirinhos, 2011, p. 32).

Nessa proposta de portfólio digital avaliativo colaborativo, proposta a partir de uma rede social, oportunizam-se aos estudantes a vivência de uma avaliação mais centrada no desenvolvimento mútuo das aprendizagens relacionais e individuais, tentando romper com ideias tradicionais de avaliação baseadas na hierarquia e na competitividade. A Arte/Dança, por meio das suas especificidades, pode trazer apoio na construção da autonomia, autoestima, senso de coletividade, protagonismo e pertencimento, talvez também a oportunidade de visualização de uma avaliação centrada no processo, entendendo a chegada ao objetivo como uma decorrência desse processo.

Como quase nada é fácil e leva tempo e trabalho, a velocidade das mudanças na escola costuma ser lenta, seja pela resistência de alguns ou pelos empecilhos impostos pelas gestões, as mudanças das condutas e o desafio que o novo traz, de renovação, quando usado com criatividade e imaginação, no ideal de mapear e, mais do que isso, pavimentar novos caminhos.

3 PORTFÓLIO DIGITAL AVALIATIVO COLABORATIVO – UMA FORMA DE REGISTRO DE UM BIMESTRE DAS AULAS DE DANÇA

Neste capítulo, apresenta-se a experiência da construção de um portfólio digital colaborativo com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I durante o período de um bimestre. Este portfólio foi um dos instrumentos avaliativos desse grupo no período.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos? (Luckesi, 2000, p. 5).

A possibilidade que o portfólio traz, de favorecer o acompanhamento do processo dos estudantes, permite que ele seja considerado, de maneira geral, uma ferramenta avaliativa contínua, globalizada e formativa, que possibilita ao estudante e ao professor acompanhar o caminho da construção do conhecimento, atentando às inquietações e aos motores para as descobertas, a organização de ideias e à sua articulação, problematizando esse processo para superar possíveis dificuldades.

Este portfólio foi feito em colaboração entre os estudantes e a professora, assim, além dos aspectos acima citados, também serviu para a professora pensar/repensar seu planejamento e seus manejos em sala de aula.

O portfólio construído pelo grupo serviu como um instrumento avaliativo da disciplina de Componentes Integrado, composta pelas disciplinas de Ensino Religioso, Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, pois o documento oficial de registro da avaliação do bimestre é um parecer descritivo individual do estudante.

O sistema da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) exige que a expressão de resultados do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I se dê por forma de parecer descritivo. No entanto, os docentes são estimulados a realizar diferentes instrumentos avaliativos para contemplar as habilidades de todos os estudantes. “Assim, percebe-se que os registros de avaliação sob a forma de pareceres descritivos surgem em uma ação contínua e altamente reflexiva, de forma a expressar avanços, conquistas, descobertas dos estudantes, bem como relata o seu avanço no processo de aprendizagem” (Sant-Ana, 2021, p. 126).

As bases que calçam ambos os instrumentos avaliativos são similares, pois preveem o registro do acompanhamento do processo de sala de aula, como o desenvolvimento das atividades e a construção dos conteúdos, observando, de forma cognitiva e social, que

[...] os professores devem posicionar no parecer como sendo um instrumento que expressam as capacidades, conquistas e/ou limites alcançados pelos estudantes avaliado e classificado. Além disso, ele representa um processo contínuo, com funções diagnósticas e de investigação, onde as informações viabilizam o redimensionamento da ação psicológica para planejar e intervir para modificar situações, relações pessoais e saberes (Sant-Ana, 2021, p. 126-127).

No entanto, o destaque do portfólio digital, para a avaliação em Dança, vem mostrar o uso das mídias como um facilitador, para ver, rever e distribuir os acontecimentos da aula em forma de vídeo e/ou foto. Assim, pretende minimizar possíveis injustiças na avaliação e observar a competência do estudante na habilidade pretendida e não no instrumento proposto, conceitos que Luckesi (2000, p. 6) aponta como sendo indispensáveis para uma boa avaliação, afinal “O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado”.

Desse modo, a contribuição do portfólio para a composição dos pareceres foi no sentido de complementar informações pontuais sobre a participação dos estudantes nas aulas de Dança. Por exemplo, a capacidade de expressarem-se oralmente com clareza, o gosto por trabalhos em grupo, a necessidade de propiciar ao estudante mais momentos de socialização, a fim de gerar maior vínculo com colegas e professores, boa demonstração de ritmo, criatividade e coordenação motora ampla, além do gosto por atividades em espaços alternativos à sala de aula, entre outros aspectos.

A escolha pela construção do portfólio foi baseada nas perspectivas de Demo (2008) e Luckesi (2005). O primeiro autor sugere um olhar qualitativo na avaliação como base para uma educação transformadora. Esse olhar se estabelece em todas as etapas de ensino, tanto no planejamento das atividades, quanto nos momentos avaliativos, por meio do qual é possível dar margem para as interpretações individuais dos estudantes e também discutir hipóteses para encontrarem-se novas soluções.

O segundo autor citado, demonstra a necessidade de focar a avaliação no processo dos estudantes e utilizar tal enfoque para edificar o produto final, que não será dado pelo docente, e sim construído nessas trocas.

O material pode ser organizado a partir de um fio condutor e contar com várias fontes: artefatos, reproduções, imagens diversas, anotações, documentos, reflexões, textos individuais. O formato de apresentação do portfólio pode ser decidido com a própria turma: como álbum, caixa ou outro (Mödinger et al., 2012, p. 155).

Assim, podemos relacionar essa ideia com os objetivos que traçamos para cada aula. Se temos objetivos claros para aquela aula, as atividades propostas para a aula dar-se-ão no sentido de percorrer um caminho no sentido de alcançar tais objetivos.

Abaixo, segue uma análise das aulas, levando como ponto de partida os objetivos propostos para cada uma, com o intuito de observar a relação das propostas da professora com a captação dos estudantes no processo de avaliação,

O objetivo central da aula 1, intitulada *Conhecendo nossos pés*, foi: experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo (pés) para compreender as possibilidades de movimentos dançados. A atividade escolhida pelos estudantes, para compor o portfólio, foi a experiência de construir previamente pegadas, contornando os pés em diferentes posições, para a confecção de um grande tapete, e explorá-lo saltando.

Figura 7 – Colagem de fotos aula 1



Fonte: Acervo da autora.

Tal atividade, escolhida pelo grupo, deu conta do objetivo proposto pela professora e, a partir do vídeo, foi possível observar que o grupo de fato conseguiu alcançá-lo. Podiam ter sido sugeridas outras tarefas a seguir, como escolher uma

forma das pegadas, para deslocar pelo espaço, ou mesmo uma sequência de pegadas, para fazer uma pequena coreografia, pensando em outros aspectos, como direções e/ou níveis, transformando a atividade de saltos em algo mais dançado. Por meio dessa atividade inicial, foi possível explorar a criatividade das crianças em relação aos pés, habilidade importante nas dinâmicas da sequência de aulas a seguir.

A aula 2, *Que trajetórias nossos membros inferiores desenham?*, referiu-se ao objetivo: vivenciar e perceber os movimentos dançados em diferentes tempos, de formas variadas no espaço, introduzindo a compreensão da tríade corpo-espaço-movimento.

Os estudantes elencaram a atividade com a música *Jeito diferente* (Margareth Darezzo), por meio da qual eles deveriam ouvir as sugestões de como se locomover e criar seus movimentos a partir desses comandos.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Para o lado eu vou andar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Para trás eu vou andar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Na ponta do pé eu vou andar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
No calcanhar eu vou andar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
De perna aberta eu vou andar.
Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
De pernas juntas eu vou andar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Hoje eu quero é pular.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Hoje eu quero é dançar.

Hoje eu quero andar de um jeito diferente,
Eu não quero andar pra frente,
Eu vou parar neste lugar.
(Darezzo, 2011, p. 28-29).

Através dessa atividade filmada, foi possível perceber que o grupo atingiu o objetivo proposto nessa brincadeira dançada. Quando questionados sobre o porquê da escolha dessa atividade, uma estudante justificou: “Porque a gente dança e eu amo dança!”. Percebe-se que houve engajamento nessa atividade, e isso foi essencial para que o foco da aula fosse atingido. Não é, entretanto, uma atividade muito difícil, que desafie os estudantes a algo maior. Seria possível desafiá-los ainda mais, fazendo-os criar suas formas de deslocamento, sugerindo qualidades de movimento, mudança de nível, variação de direções das trajetórias e até mesmo uma colagem dessas possibilidades. Naquele momento, optou-se por essa estratégia de atividade, com esse nível elementar, para introduzir a ideia de resolução de tarefas. No início dessa atividade, os estudantes ficavam esperando que a professora lhes mostrasse como deveriam fazer, esperando um modelo para cópia, no entanto foram orientados a escutar a tarefa e resolverem-na segundo a compreensão de cada um. Muitas crianças ainda esperavam alguns colegas iniciarem o movimento para ver como faziam e usá-los como modelo.

Nessa atividade, a proposta de movimento e deslocamento estava intrinsecamente relacionada à música, mas sem a música. Também seria possível propor-se uma alternativa a essa atividade, com uma música de fundo e apenas com orientações dos deslocamentos oriundos de um interlocutor, estudante ou professor.

Figura 8 – Fotografia da aula 2



Fonte: Acervo da autora.

A aula 3 partiu da temática: *Nossas mãos*, e objetivou o mesmo que a aula 1, experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo para compreender as possibilidades de movimentos dançados, mas dessa vez com outra parte do corpo em estudo: as mãos.

Nessa aula, houve um impasse no momento da escolha da atividade, foram levantadas mais de uma atividade interessante, então sugeri uma votação, que foi aceita pelo grupo. Como fazíamos a retomada das atividades da aula, numerando-as no quadro branco ao início da roda de conversa, cada estudante oralmente foi anunciando seu voto e a professora marcava sinais ao lado das atividades citadas. Ao final da eleição, o grupo contou os votos em conjunto. Assim, a atividade que compôs o portfólio foi uma cantiga do cancionista infantil brasileiro, na qual as crianças ficam em círculo com uma das mãos estendidas à frente do corpo, com a palma voltada para baixo, e uma criança fica ao centro (representando a galinha d'angola), dando beliscadinhas no dorso das mãos dos colegas enquanto todos entoam a parlenda. Ao final das quadrinhas, as crianças devem recolher a mão rapidamente, para não serem beliscadas.

UMA, DUAS ANGOLINHAS. FINCA O PÉ NA PAMPULHINHA
 O RAPAÇ QUE FAZ O JOGO, FAZ O JOGO DE CAPÃO
 CAPÃO SOBRE CAPÃO, FICA AÍ MANÉ JOÃO
 AQUELE QUE TIRAR A MÃO POR ÚLTIMO VAI LEVAR UM BELISCÃO

Através dessa atividade se pode perceber algumas movimentações funcionais das mãos, como o movimento de pinça, a capacidade de se permanecer estática e também a agilidade de recolhimento. Outro aspecto importante dessa atividade é a habilidade de marcação rítmica com essa parte do corpo.

As cantigas de roda são um tipo de canção popular relacionada às brincadeiras ou danças de roda. Algumas delas carregam uma melodia de ritmo limpo e rápido, favorecendo a imediata assimilação. Areladas ao ato de brincar, consistem em formar um grupo com várias crianças (ou adultos), dar as mãos e cantar uma música com características próprias, como melodia e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, temas referentes à realidade da criança ou ao seu imaginário e geralmente com coreografias. Coreografias, às vezes, até inventadas ou reinventadas pelos próprios educandos. Tais atividades despertam a socialização e a criatividade (Habitzreuter, 2020, p. 4-5).

A dança de roda na escola, além do caráter de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, investiga a cultura de um tempo e/ou lugar. Uma oportunidade para

promover o acesso, “mas um acesso qualificado, dotado de uma potencialidade crítica que problematize esses modos de dançar” (Valle; Zancan, 2023, p. 6). Nesse sentido, se a ideia inicial era compreender as possibilidades de movimentos das mãos, os movimentos explorados foram um tanto limitados ao movimento de pinça, ao movimento estático e rápido (na agilidade de movimento). A partir dessa proposta, já dada pela brincadeira cantada e inspirada pelo animal (galinha), seria possível criar novos movimentos e ritmos para que a brincadeira ocorresse, sem alterar seu caráter lúdico, como dar pequenas batidas com mão fechada, mão aberta, com ritmo desacelerado, com ritmo iniciando mais acelerado e terminando mais desacelerado e vice-versa, a fim de ampliar o repertório de movimentos das mãos e ao mesmo tempo explorar a marcação de ritmo com ênfase nesta parte do corpo, pois essa foi uma característica predominante.

A aula 4 chamou-se *Há Braços*, e teve como objetivo investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local. A atividade escolhida pelo grupo teve foco na ampliação do repertório pessoal e valorização da diversidade, que compõe nossa cultura, no caso a contribuição do povo africano. Também se observou que os deslocamentos explorados nas aulas anteriores, quando combinados com outros elementos, podem se transformar em uma sequência coreográfica.

A atividade escolhida pelo grupo foi a dança chamada *Soldier 's Joy*, com inspiração na cultura sul-africana. A coreografia é dançada em duplas e sofreu algumas adaptações para essa faixa etária. Consistiu em três passos à frente e uma palma, três passos para trás e uma palma, três passos laterais, afastando-se da dupla, e uma palma, e três passos laterais aproximando-se da dupla e uma palma. A segunda parte consistiu em apontar os dois dedos indicadores para o espaço entre a dupla e apontar os dois dedos indicadores para o alto, em lado oposto à dupla. Nesse momento, os quadris devem se encostar, todos os movimentos acompanham o ritmo da música e devem ser repetidos por três vezes. Para a finalização, deve-se fazer um giro em torno de si mesmo e concluir com uma palma.

A relação entre essa atividade e o objetivo da aula se deu por meio da valorização das culturas que formam a nossa comunidade e o repertório de

movimentos pessoais que constituem nossas danças locais, nesse caso observando a contribuição da cultura africana nas nossas manifestações culturais. Observou-se que os estudantes têm muito desejo em conhecer novas danças e conhecer diferentes culturas.

Justificando a escolha dessa atividade, uma estudante disse:

Estudante 2: Porque era da dança, de dança mais violenta.

Professora: Dança mais violenta? (risos) Assim, que mexe mais o corpo?

Estudante 2: Sim!

Figura 9 – Fotografia aula 4



Fonte: Acervo da autora.

Essa atividade moveu mais o corpo, pois envolvia deslocamento e troca de direções: para frente, para trás e para as laterais. Também houve o exercício da percepção do espaço, tanto o seu espaço individual quanto em relação à sala e aos colegas, além do trabalho de ritmo. Todos os estudantes conseguiram realizar as sequências de movimentos e também memorizá-la, porém alguns estudantes talvez necessitariam de mais tempo e de mais repetições para conseguirem relacioná-la com o ritmo da música.

Com o mesmo objetivo da aula anterior, de investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de danças locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a

valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local, a aula 5 chamou-se *Como e onde sentamos*.

Dessa vez, a atividade escolhida pelos estudantes focou-se na observação e experimentação dos corpos estáticos ou em movimento, com ênfase na criação de poses e modos de sair do nível alto/médio para o nível baixo, com a indicação da imagem de derretimento, os quais os estudantes realizaram com muito entusiasmo e diversão.

A atividade escolhida consistiu em dança livre¹⁴ e aos comandos da professora: “gelatina”, eles deveriam derreter até o chão; e “estátua”, eles deveriam congelar na posição que estavam.

Como justificativa da escolha dessa atividade, alguns estudantes formularam diferentes hipóteses, como a satisfação em jogar-se no chão, pular, escorregar e cair, pelo seu gosto pela sobremesa gelatina, entre outras.

O importante dessa aula é que os estudantes controlem o corpo no momento de cair e que façam uma derretida pensando no processo, também para que não se machuquem. Observou-se que eles não se “entregaram” muito às descidas para o chão, sempre buscavam uma posição por meio da qual fosse possível levantar facilmente com agilidade, normalmente usando os membros superiores como apoio. No entanto, seria interessante ter sugerido que eles colocassem atenção no modo como estavam fazendo essa descida, para depois questioná-los. Uma possível problematização seria se conseguiriam repetir esses movimentos, ou se conseguiriam narrar quais estágios intermediários passaram, seja ajoelhado, sentado ou apoiado em algumas partes do corpo, para fazer essa transição, entre a posição vertical e horizontal do corpo.

¹⁴ Ressalta-se que, sempre que nesta dissertação for citada a ideia de dança livre, ela não está calcada em nenhuma técnica ou conceito de dança específico, e sim no sentido de oportunizar aos estudantes um momento para trazerem seus repertórios de movimento, visto que o foco da atividade está claramente delineado em outros propósitos.

Figura 10 – Fotografia aula 5



Fonte: Acervo da autora.

No encontro intitulado *Quadrúpede*, a atividade escolhida pelos estudantes não teve relação com o objetivo proposto para a aula. O objetivo era discutir, no sentido de dialogar, escutar, comentar (em rodas de conversas) sobre as experiências pessoais e coletivas vivenciadas em dança, evitando considerações preconceituosas e estereotipadas de si e do outro, na construção de repertórios próprios. A atividade escolhida foi a dança no jornal, em que, ao som da música, cada estudante dançou sobre uma folha de jornal estendida no chão. Toda vez que a música parava, o estudante dobrava o jornal uma vez, até ficar cada vez menor e mais desafiador. A música escolhida pela professora para esse momento foi a: *História De Uma Gata* (Sergio Bardotti / Luiz Enriquez / Chico Buarque).

Os argumentos para a escolha dessa atividade foram pautados pela tendência à provocação na resolução de problemas, nesse caso como manter-se em pé no jornal.

Figura 11 – Fotografia aula 6



Fonte: Acervo da autora.

A aula 7 reforçou o objetivo das aulas 1 e 3, experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo para compreender as possibilidades de movimentos dançados, mas agora com ênfase no corpo todo e não apenas em um fragmento. Chamou-se *Marcha Réptil* e a atividade preferida pelas crianças foi a de explorar movimentos de locomoção dos animais no espaço. A atividade foi iniciada a partir da classificação de dedoches de animais, utilizados como materiais concretos sensibilizadores para a aula, por meio da sua locomoção (saltam, nadam, rastejam, quadrúpedes e bípedes) e posteriormente exploração desses movimentos no espaço. Foi possível perceber que eles exploraram seus corpos, criaram possibilidades e observaram as mesmas habilidades dos colegas, tudo isso permeado pela ludicidade.

Figura 12 – Colagem de fotos aula 7



Fonte: Acervo da autora.

A mímica dos movimentos dos animais é uma fonte superimportante para inspirar movimento, entendendo-se que, na faixa etária que esses estudantes se encontram, o concreto e literal são conceitos bastante latentes. Seria possível posteriormente indicar outras qualidades aos movimentos, para aos poucos desconstruí-los e utilizar esses movimentos para uma possível criação coreográfica, mas ainda assim com referência na concretude. Como o gato poderia se deslocar se machucasse uma das patas? Se o peixe pudesse viver fora da água, como será que

ele “caminharia”? Tentar-se-ia trazer uma ideia de abstração, que ainda está em construção no desenvolvimento infantil.

A aula chamada *Verticalizando* foi a antepenúltima dessa intervenção e teve o mesmo objetivo da aula 4, de investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.

Na perspectiva dos estudantes, a parte mais interessante da aula foi a com a música *Pipoca*, de Kitty Driemeyer, que consistia em os estudantes dançarem livremente e, a cada “POC”, realizar uma pose diferente explorando os níveis alto, médio ou baixo.

Pela prontidão e envolvimento dos estudantes na atividade, foi possível perceber que eles conseguiram atingir o objetivo proposto pela aula no que diz respeito à pesquisa e vivência de movimentos com estímulo à criatividade, pois construíram estátuas combinando movimentos de membro inferiores e superiores, algumas vezes incluindo movimentos da coluna vertebral, explorando os níveis alto, médio e baixo e procurando não repeti-los, de acordo com as orientações que a professora havia proposto antes da atividade. Foi possível perceber que, muitas vezes, eles não procuraram criar uma pose para cada pausa, e sim aproveitar o movimento que o corpo estava fazendo para pausar.

Figura 13 – Colagem de fotos aula 8



Fonte: Acervo da autora.

A penúltima aula se deu com o nome de *Cabeça*, cujo objetivo foi experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo para compreender as possibilidades

de movimentos dançados, assim como nas aulas 1, 3 e 7, mas dessa vez com ênfase na cabeça.

Os estudantes escolheram a atividade que consistia em dançar livremente e, a partir das indicações da professora, eles deveriam movimentar-se tocando as partes do corpo sugeridas por ela, criando formas diferentes de tocá-lo, bem como movimentar o corpo a partir dessas limitações.

Algumas atividades anteriores, nas quais os estudantes utilizaram indicações mais diretivas para explorar o corpo, foram fundamentais para que, em algumas atividades posteriores, como esta, mais livre em termos de movimento, eles estivessem mais desinibidos e com um maior repertório de movimento para acessar.

Figura 14 – Fotografia aula 9



Fonte: Acervo da autora.

A música escolhida pela professora foi o *Rap da Cabeça*, de MC Neném, que os estudantes demonstraram grande satisfação em conhecer e passaram semanas cantando-a em momentos diversos. As músicas utilizadas nas aulas anteriores não eram conhecidas pelos estudantes, mas foram bem recebidas pelo grupo. A ideia, nesse processo de finalização das aulas, foi trazer algo mais próximo aos gêneros musicais que eles estivessem habituados a ouvir em casa, tentando não descolar os conteúdos da escola do contexto da vida cotidiana deles, com o intuito de traçar essas relações entre família e escola.

As crianças desse grupo demonstraram bastante gosto por músicas do gênero funk, que são atuais e elas escutam em casa com seus familiares. Também

evidenciaram apreço por compartilhar com os colegas essas composições, porém, muitas vezes, as letras se tornam inapropriadas para o ambiente escolar, comumente trazendo insultos e obscenidades. Assim, busquei uma música que fosse atrativa para eles, mas ao mesmo tempo dotada de conteúdo interessante para a nossa aula, fazendo uma conexão entre o que eles já conheciam com algo novo e contextualizando a história do funk brasileiro. Vale ressaltar que a escola está situada nas proximidades de um dos bailes funk¹⁵ mais conhecidos da nossa cidade, portanto é um gênero musical muito associado à cultura local dessa comunidade.

Viu-se que eles se envolveram grandemente no objetivo de experimentação de partes distintas do corpo, bem como observou-se a aquisição da capacidade de identificar e nomear as partes do seu corpo.

A culminância do trabalho de campo se deu por meio da aula *Corpo é Arte*, que objetivava dar continuidade à habilidade da aula anterior, mas pautada pelo corpo como um todo, no intuito de investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ação, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.

A atividade eleita pelos estudantes foi a de montagem do corpo humano em papel, por meio da geometria proposta pelo Método Bertazzo, que eles haviam experimentado ao final de todas as aulas anteriores e que embasava a construção do fio conector entre as aulas.

Rapidamente, por meio das formas recebidas, os estudantes tentavam adivinhar que forma era qual parte do corpo e coletivamente foram levantando as hipóteses de como ele se formaria, enquanto a professora o desenhava no quadro.

Ao final, cada estudante coloriu, recortou e colou em folha A3 o corpo de formas geométricas.

¹⁵ Mais informações disponíveis em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156738>. Acesso em: 03 dez. 2023.

Figura 15 – Colagem de fotografias da aula 10



Fonte: Acervo da autora.

Como complemento para a avaliação dos estudantes, foram escolhidos os marcadores sugeridos por Beal (2003) em um estudo e adaptados por Magalhães (2015) em um trabalho de revisão.

Deste modo, durante as avaliações devem ser considerados cinco pontos: O desempenho, que são as atividades práticas de criação, de improviso ou coreografadas, a solução de problemas, que pode ser realizada de forma escrita ou por demonstração prática. A discussão estruturada, que privilegia a linguagem oral dos estudantes. As atividades de estúdio que correspondem a tarefas estruturadas para o exercício das habilidades já citadas e a descrição da dança, em que de forma oral ou escrita problematizam através de vídeos (Magalhães, 2015, p. 25).

A seguir, apresentam-se os pontos propostos por Beal (2003) para a avaliação em Dança e as relações que teci. Para iniciar esta discussão, três tópicos foram unidos, pois, na perspectiva apresentada, tornam-se complementares. O primeiro, o desempenho que corresponde às atividades práticas, o segundo, a solução de problemas, que dá conta de como os estudantes respondem aos estímulos propostos em sala de aula, e, o terceiro, atividades de estúdio, que, na perspectiva da autora, compreendem a definição de um problema e a busca de uma solução para ele. Esses três tópicos compuseram a parte prática da aula. Foram acompanhados pela discussão estruturada, que ficou a cargo das rodas de conversas, e a descrição da dança, que oralmente foi feita na roda de conversa e individualmente por intermédio do registro gráfico em forma de desenho no caderno.

Nossas aulas foram pautadas no sentido lúdico de introdução da dança na rotina dessas crianças, no início da sua vida escolar, e com uma tardia expansão do seu círculo social.

Reiteramos que o que garante a vivência e a propagação da cultura lúdica é o próprio ato de brincar, o qual requer diferentes formas de interatividade, o que significa 'ação entre'. Ou seja, é preciso agir (agir de fato e agir simbolicamente, em pensamento, o que quer dizer operar) e trocar (consigo mesmo e como outro, real e – porque não? – virtualmente (Fortuna, 2013, p. 8).

Assim, aliamos o repertório cultural de parlendas com o corpo e a dança, propondo por vezes alguns desafios: como sentar de outra forma na cadeira? Como se anda de pernas afastadas? Como seria reproduzir o trajeto até a sua casa aqui nesse espaço? Como anda um animal de quatro patas?

Para a criança, o que faz sentido é a brincadeira, o jogo. Por isso, a dança não deve perder o caráter de jogo. Pensar na dança como jogo é também agregar todos os outros atributos do jogo ao movimento: relação com o outro, objetivo, organização, regras, imaginação, corpo inteiro (Ferreira; Falkembach, 2012, p. 70).

A partir dessas provocações, promovidas por meio de brincadeiras, jogos, brincadeiras cantadas e/ou músicas infantis, os estudantes experimentaram seu corpo de forma lúdica e criativa, respondendo às proposições e encontrando em grupo, duplas ou individualmente suas respostas ou novos questionamentos.

Figura 16 – Registro da aula 6



Fonte: Acervo da autora.

Para a construção do portfólio avaliativo, as atividades que, na maioria das vezes, foram escolhidas, foram aquelas que propunham movimentação intensa, desafios e diversão. Na roda de conversa da aula 2 (2022), uma estudante justificou sua escolha, conforme já mencionado, dizendo: “Porque a gente dança e eu amo dança!”.

Em outra aula, os estudantes deixaram claro o gosto pelo desafio e também a possibilidade de criar as suas soluções individuais nas propostas corporais.

Professora: Por que acharam que a do jornal foi a mais interessante da aula de hoje?

Estudante 1: Porque tinha que dobrar o jornal.

Estudante 2: Porque dançava.

Professora: E o que que era interessante de dobrar o jornal?

Estudante 3: Pra pisar

Estudante 2: Porque era um desafio.

Estudante 4: Pra não cair no chão.

Estudante 5: Dançar sem deixar o pé sair do jornal.

Estudante 2: Porque tipo, tu travava assim o coisa e quando tu travava, tu falava dobra, e dobrava. Pode ir com o pé, com a ponta do pé, pode ir só com o dedinho do pé, pode ir com o calcanhar do pé.

Professora: Isso, cada pessoa escolhia como ia ficar em cima do jornal. Muito bem! Vou pegar o jornal pra gente repetir, tá?

Estudantes: Uhuuul (palmas) (Roda de Conversa da Aula 6, 2022).

Notou-se que, comumente, as escolhas dos estudantes foram pautadas pelo prazer das experiências cinestésicas provocadas na aula; utilizaram-se, assim, muito dos sentidos para explicar o porquê de essas atividades provocarem maior interesse ou satisfação.

Professora: Por que a dança da gelatina foi a mais interessante?

Estudante 1: Porque a gente se jogava no chão.

Professora: E vocês gostam de se jogar no chão?

Estudantes: Sim!

Professora: E por que é bom se jogar no chão?

Estudante 2: Porque pula e se joga no chão.

Estudante 3: Porque eu gosto de gelatina.

Estudante 4: Porque eu gostei de fazer estátua

Estudante 5: Porque escorregava e caía no chão e o chão é gelado (Roda de Conversa da Aula 5, 2022).

Nos momentos finais das aulas, exploramos as sensações através de exercícios capturados do Método Bertazzo. No decorrer das atividades manipulativas com os corpos, eles começavam agitados e falantes e aos poucos iam silenciando e prestando atenção na vivência. Quando questionados sobre como percebiam as

diferenças entre a parte do corpo massageada, comentavam que está mais quentinha, macia, entre outras qualidades sensoriais.

A parte da discussão estruturada diz respeito à oralidade das crianças. Como verbalmente elas se colocam, explicam suas vontades, experiências, necessidades, também como argumentam sobre suas respostas e soluções em dança.

Nossas rodas de conversa aconteciam ao final das aulas, quando, junto aos estudantes, anotavam-se no quadro números para fazer um roteiro de todas as atividades que tivemos na aula, normalmente entre 5 e 6. Após esse momento, a professora lançava a pergunta: qual a atividade de hoje que foi mais interessante? E eles começavam a comentar.

Após as primeiras aulas, as crianças já entendiam que, quando chegava esse momento, a aula estava acabando. Foi muito mais fácil do que o imaginado, a escolha das atividades para compor o portfólio, pois na maioria das vezes elas respondiam em uníssono a parte da aula escolhida.

Na aula 3, sugeri uma votação, pois não tínhamos unanimidade de preferência. A partir daquele momento, todas as vezes que havia dúvida sobre o favoritismo do grupo, eles sugeriam a votação. Problematizando o processo, entendo que faltou abertura na condução desses momentos, para perguntar para eles como podíamos solucionar aquele problema, ou explorar outras formas de resolução da questão, como um sorteio ou um júri simulado.

Durante esses momentos de roda de conversa, a maioria do grupo mostrou-se motivada para o debate de escolha da atividade e respeito na aceitação da escolha da maior parte do grupo. Nesses momentos, alguns estudantes permaneciam em silêncio; talvez, se houvesse um investimento em um contato mais individualizado com eles, seria possível acessar com maior eficiência seus desejos e escolhas.

A descrição da dança em nossa rotina foi realizada de duas formas, uma oral, enquanto retomávamos a aula iniciando a roda de conversas, e a parte escrita, adaptada para a forma de desenho, visto que o grupo ainda não estava alfabetizado. Após a definição do momento da aula, repetíamos a prática para filmagem, fazíamos um registro gráfico da atividade eleita no caderno de desenho e colávamos a parlenda estudada naquele dia.

Muitas vezes, quando o desenho era proposto, alguns estudantes desenhavam a atividade que eles preferiram e não a atividade escolhida coletivamente pelo grupo. Nesses momentos não houve interferência, eu comentava apenas que aquela não era

a atividade que o grupo elegera, eles davam o contraponto de ser a atividade que eles mais gostaram e tudo bem.

Figura 17 – Registro gráfico feito pelas crianças da dança do jornal na aula 6



Fonte: Acervo da autora.

Figura 18 – Registro gráfico feito pelas crianças do aquecimento da aula 9



Fonte: Acervo da autora.

Salienta-se o prazer demonstrado pelos estudantes nas atividades em que eles puderam experimentar movimentações em pequenos grupos, ou atividades em que um grupo por vez realizava a atividade, pela questão da restrição espacial ou, ainda, propostas nas quais, divididas em pequenos grupos, cada um tinha uma demanda para discutir e mostrar aos demais. Os estudantes mantinham-se atentos durante a

apresentação dos colegas e, quando a professora fazia questões sobre elas, eles conseguiam respondê-la com coerência. Muitas vezes elogiavam quando algum grupo ou estudante fazia algo mais criativo, que fugisse do esperado.

Figura 19 – Registro da dança “*Jeito Diferente*” na aula 2



Fonte: Acervo da autora.

Lembramos que esta pesquisa se deu em um momento de pandemia mais branda, mas ainda com necessidade de máscaras em ambientes fechados da escola, restrições no compartilhamento de materiais e objetos, e um certo cuidado com o distanciamento entre todos.

Durante o período de força da pandemia, esses estudantes ainda não estavam no Ensino Fundamental em seu processo de escolarização, muitos até não frequentavam ainda espaços de educação formal, mas todos acabaram privados de conhecer outras pessoas fora de seu círculo familiar, compartilhar espaços públicos e conviver com familiares.

De fato, em alguma medida, esse momento conturbado do nosso planeta influenciou na socialização dos estudantes. Nota-se, na fala deles, a vontade de estar junto:

Professora: Por que escolheram a atividade um?

Estudante 1: Porque deu pra fazer três duplas [ela quis dizer um trio]

Estudante 2: Porque é legal.

Professora: E por que foi legal? Tu tens que me explicar.

Estudante 2: Porque eu gosto de ficar perto dos colegas.

Estudante 3: Principalmente eu. O cara não desgruda! [risos]

Professora: Ai, ele gosta de ti!

Estudante 3: Parece que eu coloquei uma cola nele (Roda de Conversa da Aula 9, 2022).

Com o intuito de avaliar os estudantes durante esse bimestre de aulas, as aulas iniciais tiveram o propósito de trazer proximidade entre os pares e com a professora, na perspectiva de acolher os estudantes nessa entrada na escola e assim, na perspectiva de Luckesi (2000, p. 4), poderemos diagnosticar e coletar dados relevantes através da escolha e uso dos instrumentos avaliativos.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado (Luckesi, 2000, p. 3).

Com os dados coletados em sala de aula em mãos, iniciou-se o processo de criação do portfólio digital em si. Os vídeos foram editados com o aplicativo *Inshot*, que já era de uso habitual pela professora, escolhido pelo seu fácil manuseio.

Diversas plataformas de portfólios digitais foram pesquisadas, a fim de encontrar-se a mais compatível com a proposta. Muitas foram descartadas, pois havia a necessidade de subir os vídeos para o *YouTube* para posteriormente colocá-los no outro site/aplicativo. Essa hipótese havia sido levantada em Magalhães (2019, p. 39) e, para este portfólio, foi realmente definitiva a escolha pela rede social, pela dinamicidade da utilização e também pelo alcance à comunidade escolar.

Com a velocidade com que as tecnologias evoluem, instiga-se a utilização de formas de composição dos portfólios com acesso e postagens mais rápidas e acessíveis, talvez em aplicativos de smartphones ou em redes sociais como o Instagram, por exemplo, que é capaz de agrupar vídeo, imagem, texto e áudio de forma simplificada para edição rápida, bem como possui filtros de visualização.

A comunicação entre a escola e as famílias iniciou-se em 2017, quando foi criada a página de *Facebook* da escola, com o intuito de aproximar as famílias do que acontecia na escola. Atualmente, tal página conta com 1,6 mil curtidas. Durante a pandemia e o trabalho remoto, ela foi de grande utilidade para todos, por lá era possível responder aos pais e estudantes, dar avisos, postar conteúdos, entre outros. No retorno das aulas presenciais, avaliou-se a expansão do uso das redes sociais pela escola, que atualmente conta com um grupo em aplicativo de mensagens instantâneas, para fins de comunicados, só sendo possível a postagem pelos organizadores, direção e alguns professores, e uma página de *Instagram* da escola,

na qual são replicadas as postagens do *Facebook* sobre o cotidiano da escola, eventos e atividades de interesse social, como ações comunitárias.

Nota-se que a comunidade escolar está habituada a informar-se sobre a rotina da escola através das redes sociais, assim, não houve dificuldade pela escolha e aceitação da comunidade, pelo uso de uma rede social como o *Instagram*, que tem amplo alcance na comunidade escolar, para a montagem e disseminação do portfólio.

É uma ferramenta fácil de ser manipulada pelos professores para as postagens e também acessível aos responsáveis para ver, comentar e compartilhar. Nesse sentido, a rede social amplia o que se trabalha na escola, propondo a oportunidade de os familiares se sentirem próximos às crianças para comentarem e valorizarem o trabalho delas. Os estudantes de primeiro ano comumente têm acesso ao conteúdo, por intermédio das famílias, que buscam as postagens e mostram a eles. Muitas vezes comentam com alegria à professora que se assistiram nas redes.

Acredita-se na possibilidade de que as redes sociais do *ciberespaço* possam vir a favorecer a interação e socialização dos processos desenvolvidos na escola. E podem contribuir significativamente com o trabalho do professor quando utilizadas de forma pedagógica (Silva; Serafim, 2016, p. 69).

Até a conclusão desta pesquisa de mestrado, o *Instagram* contendo o portfólio digital avaliativo colaborativo esteve fechado, somente tendo acesso a professora da turma, a equipe diretiva da escola e a professora orientadora da pesquisa. A ideia é que posteriormente o acesso desse portfólio digital avaliativo colaborativo seja aberto aos demais membros da comunidade escolar, para que possam ver a finalização da pesquisa de mestrado de que participaram.

Durante esse bimestre de aulas, apenas uma família procurou a escola questionando sobre como eram as aulas de dança, se eram adequadas para crianças, se a família poderia proibir a criança de participar das aulas, pois temia que as aulas de dança entrassem em confronto com os ideais religiosos familiares. Nesse sentido, conversou-se com a família sobre a Arte ser parte do currículo e abranger as linguagens de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Também foi salientada a importância de a criança participar dessas vivências e que de forma alguma os conteúdos abordados seriam inadequados à faixa etária ou se contraporiam à religião de qualquer estudante. Sempre lembrando que os objetivos escolhidos para o

cronograma de aulas foram retirados do Referencial Curricular Gaúcho, que é utilizado pela SEDUC/RS como norteador do trabalho pedagógico.

Outro ponto que vale a pena evidenciar diz respeito às mudanças de postura dos estudantes diante das câmeras. Em alguns momentos, na tentativa de realizar a filmagem com a câmera frontal do celular, de modo que eles conseguissem se enxergar, muitas vezes esqueciam a proposta da aula e passavam a rir entre si e para as câmeras. Então, optou-se por realizarem-se as filmagens com a câmera traseira, de modo a não se enxergarem. Ante essas observações, revelam-se as referências de dança dos estudantes, quando questionados pela professora:

Professora: E o que que vocês sentem quando dançam que faz vocês amarem dançar?

Estudante 4: A gente se sente numa festa dançando.

Estudante 1: Eu me sinto num vídeo de TV, essas coisas.

Estudante 5: Eu me sinto no *TikTok*.

Estudante 6: Eu me sinto uma estrela de tv.

Estudante 2: Eu me sinto uma estrela de música.

Professora: Uma cantora?

Estudante 2: É (Roda de Conversa da Aula 2, 2022).

Logo, ficou o desejo de explorar mais as possibilidades de os estudantes se colocarem diante desse equipamento, expondo-se, escolhendo os ângulos, dirigindo os colegas, etc. Também em conciliar o uso dos equipamentos audiovisuais com as referências trazidas pelos estudantes.

Há tempos já se pode observar as novas tecnologias como influenciadores direto dos modismos no mundo da dança, seja através de filmes, novelas ou jogos de videogame.

Deste modo, a dança se aproxima e se afasta dos espectadores, tendo a premissa das mídias como um novo balizador para a dança. Esses desafios contemporâneos suscitam inúmeros questionamentos, fazendo-nos pensar em como a nossa relação com a rapidez da troca de informações, com o corpo, com as propostas da educação, de fato com o que se quer construir na caminhada da humanidade (Magalhães, 2019, p. 38).

Após o processo, resta pensar o que poderia ter sido feito diferente? O trabalho docente de sala de aula é constantemente autoavaliado e, nesta reflexão, diversos pensamentos vêm à tona. Esse tipo de problematização é importante para questionar e autoquestionar-se acerca das escolhas, decisões e procedimentos. Com isso, procuramos sempre um tipo de deslocamento para uma docência mais qualificada.

Como procedimentos que foram refletidos após o processo, e que seriam experimentados de outra forma, caberia um comportamento menos diretivo e mais

mediador da professora durante os processos dos estudantes, dando maior abertura a eles na resolução de problemas. Ao mesmo tempo, uma atitude capaz de proporcionar momentos em que eles pudessem assistir os registros entre uma aula e outra, a fim de tecerem comentários sobre as suas performances e escolhas.

Outra possibilidade seria fazer a roda de conversa na aula seguinte, para deixar assentar as vivências. Essa ideia tem os dois lados, pois, na roda ao final da aula, as crianças ainda se encontram no frescor da experimentação e suas respostas dão voz a essas demandas.

Demo (2008) e Luckesi (2005) convergem quando exprimem suas opiniões sobre a importância do diálogo, seja pelo intercâmbio de ideias entre os pares facilitada pelo professor, seja na relação de troca entre educador e educando, como parte primordial para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Luckesi (2005) articula sobre a importância da participação dos estudantes na avaliação e na importância de abertura dos professores para o tema, mote para a discussão de uma avaliação formativa e não uma forma de exclusão social pela escola. Os autores apostam em uma avaliação mais democrática e emancipatória, capaz de acompanhar todo o desenrolar do processo ensino e aprendizagem, focando na qualidade, por meio da participação ativa do estudante (Magalhães, 2015, p. 13).

Apesar de o portfólio ser constituído na articulação entre a professora e um grupo de estudantes de 6-7 anos, recém iniciados no processo de escolarização, foi possível propor um grau de participação dos estudantes que fosse viável para essa experiência.

O artigo publicado por Butterworth (2004) apresenta uma perspectiva denominada de *Modelo do Espectro Didático-democrata*, desenvolvida desde a sua tese de doutorado, realizada entre 1996-2002. A partir da relação entre professores e alunos, durante e sobre o processo de criação em dança, tal modelo categoriza as formas de contribuição dos bailarinos/alunos e dos tutores/professores, nomeados de "5 processos genéricos". Apesar de falarmos no contexto educacional de adultos e de processo de criação coreográfico, faço mais adiante uma relação com o contexto educacional de crianças e de processo inicial de dança, que envolve também criação, mais no sentido de exploração de possibilidades de movimento.

Nesses processos de criação coreográfica, pede-se aos professores conhecimento para comunicar teoria e prática, no intuito de promover aos estudantes

a compreensão das abordagens, uso da experiência pessoal anterior para reflexão e avaliação das práticas na orientação do envolvimento dos estudantes, sempre levando em conta o contexto no qual estejam inseridos (Butterworth, 2004).

Para os professores, a função do modelo é auxiliar no planejamento e execução de um currículo coreográfico equilibrado, incentivando assim o desenvolvimento e a ampliação das práticas atuais. Pode ser aplicado de formas selecionadas e em diversos contextos educacionais em apoio à filosofia, objetivos e ética de uma instituição particular (Butterworth, 2004, p. 2, tradução nossa).

A proposta visa oferecer aos estudantes poder à sua aprendizagem, buscando promover o autoconhecimento e competência para contribuir para o seu crescimento e oportunidade de uma maior consciência de campo (Butterworth, 2004, p. 2).

Para os alunos, seu objetivo é orientar o envolvimento dos alunos com a coreografia, promover a compreensão de uma variedade de abordagens e ajudar os alunos a apreciar as diferentes relações entre dançarino e coreógrafo, tanto artísticas quanto sociais. Pretende-se ajudar na identificação das suas preferências pessoais, mas, também, na preparação para futuras carreiras, reconhecer as necessidades específicas do pessoal do aluno na aplicação de competências coreográficas e compreender a importância do contexto no processo de criação de danças (tradução nossa).

Tanto aos professores quanto aos estudantes, pressupõem-se a apreciação das relações como uma parte da beleza dos processos. Para analisar o grau de participação dos estudantes durante a criação do portfólio digital avaliativo colaborativo, foi possível traçar um paralelo entre os processos descritos por Butterworth (2004) e a construção do portfólio. Assim, podemos entender o bailarino/aluno como os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I e, o coreógrafo/tutor, como a professora regente da turma. Cabe aqui frisar que o estudo, tal como mencionado anteriormente, trata de adultos com experiência prévia em dança e na construção do portfólio – as crianças estão tendo uma de suas primeiras experiências de dança em espaço formal.

Em suma, dois são os processos descritos por Butterworth (2004) que identifico como semelhante ao proposto e executado durante a construção do portfólio digital avaliativo colaborativo.

Quadro 2 – Comparativo entre os processos

| Processo 4 (Butterworth, 2004) | Processo 5 (Butterworth, 2004) | Portfólio digital avaliativo colaborativo |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coreógrafo como facilitador. | Coreógrafo como colaborador. | Professora como facilitadora/colaboradora. |
| Dançarino como criador. | Dançarino como proprietário da obra. | Crianças como criadoras e proprietárias da obra. |
| O coreógrafo lidera e negocia com o grupo o processo, a intenção e o conceito. | O processo criativo é compartilhado, democrático e colaborativo. | A intenção era o processo ser totalmente compartilhado, democrático e colaborativo, mas houve ainda o controle por parte da professora. |
| O coreógrafo mantém o controle da obra em criação atuando como orientador e facilitador e o trabalho evolui com a participação dos bailarinos com contribuição e engajamento. | Papéis distintos ao professor e aos estudantes, mas ambos capitais para a criação. | Ambos fundamentais na construção do portfólio, porém a professora atuou como orientadora e facilitadora. O envolvimento das crianças foi fundamental para o avanço da construção do portfólio. |

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre o processo 4 (coreógrafo como facilitador - dançarino como criador), em que o coreógrafo possui a liderança da composição e negocia com o grupo o processo, a intenção e o conceito da criação (Butterworth, 2004), o coreógrafo atua na posição de orientação e facilitação, por meio do diálogo e da congruência, enquanto a posição dos dançarinos é de contribuição e engajamento. Entre todos os membros, ocorre uma negociação, enquanto o coreógrafo mantém o controle da obra em criação e o trabalho evolui com a participação dos bailarinos.

Para Butterworth (2004), o processo 5 (coreógrafo como colaborador - dançarino como proprietário) tem a seguinte proposição: o processo criativo é compartilhado, democrático e colaborativo, passa pela pesquisa, impulso e oportunidades e tempo de discussão. Também se colocam papéis distintos ao professor e aos estudantes, mas ambos capitais para o desenrolar da criação.

Como citado pela autora, os processos catalogados não são estanques, pode ocorrer um deslizamento ou sobreposição dos processos genéricos, eles são apenas balizadores para as propostas.

Assim, aproximando-nos da realidade da construção do portfólio colaborativo, o trabalho do coreógrafo pode ser posto em consonância ao papel da professora, que ficou com a incumbência de propor as atividades, mediar as escolhas, capturar o

material audiovisual, manejar esses registros e organizá-los tentando transmitir o que havia ocorrido em aula; ao passo que as crianças ficaram com o encargo de participar das aulas, escolher o que iria para o portfólio e justificar suas escolhas, equiparando a sua posição com a dos bailarinos, sendo seu envolvimento fundamental para o avanço da construção do portfólio. Durante o processo de criação do portfólio, pretendeu-se abrir um espaço de trabalho mais horizontalizado, que passou pela pesquisa, contemplando o planejamento da professora e as contribuições dos estudantes, os impulsos e as oportunidades, que ficaram a cargo das aulas práticas e o tempo de discussão nas rodas de conversa nos finais das aulas, conceitos fundamentais citados pelos processos de Butterworth (2004).

Com as relações traçadas entre os processos e a feitura do portfólio digital avaliativo colaborativo, observa-se que as posições ocupadas pelos protagonistas não são imutáveis, elas seguem o fluxo das necessidades e das propostas apresentadas, sem se observar o papel fundamental de todos.

Ao longo do desenvolvimento das aulas, observou-se um crescente engajamento dos estudantes nas aulas. Logo que iniciava a semana, já perguntavam quando seria a aula de Dança, como ela seria, o que iriam dançar, entre outras perguntas. Acredito que se construa a aula seguinte na aula anterior, criando expectativas, hipóteses, curiosidade sobre o que virá, mostrando a potência do trabalho construído.

Pôde-se perceber o engajamento dos estudantes também com relação às restrições oferecidas pelo espaço físico da escola para o desenvolvimento das nossas aulas. Muitas vezes foi necessário afastar as mesas e cadeiras, utilizar outros espaços disponíveis na escola, como corredores e área externa; nesses momentos, todos os estudantes cooperaram de forma desmedida para que pudéssemos desenvolver nossas tarefas, mostrando que todos foram fundamentais em todos os aspectos.

A construção do portfólio digital colaborativo apresentou um norte na tentativa de oportunizar, a estudantes recém-chegados no ambiente escolar, a experiência de envolverem-se com as suas aprendizagens e suas avaliações em dança. Ainda há muito a aprimorar para conseguirmos dar conta da complexidade das demandas educativas, especialmente no sentido de desenvolver a autonomia e promover o protagonismo dos estudantes, mas acredito que o caminho está em oportunizar-lhes o espaço de fala e abrir em nós cada vez mais o espaço de escuta.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Neste trabalho, empreendi reflexões acerca dos locais que a dança ocupa e ocupou na escola, as problematizações sobre o corpo e o movimento no ambiente escolar e a constatação da introdução ou fortalecimento da tecnologia na escola por meio da pandemia de coronavírus. O processo de construção do portfólio digital avaliativo colaborativo foi uma experiência de aprendizado como professora, mas também uma experiência que tenta deixar algum legado para o campo da docência em Arte/Dança. Então, o que fica ao final desta pesquisa?

Após a vivência desses momentos na escola, ficam algumas problematizações trazidas pelas escritas e leituras posteriores a práxis: como frear o ímpeto de interferir indicando direções para as escolhas dos estudantes, uma vez que estamos inseridos nesse modelo de escola em que o professor ensina e o aluno aprende? Ao professor, cabe mesmo o controle do rumo do conhecimento manipulado em sala de aula, conseguindo prever acontecimentos e situações? Ou ele deve estar disponível às imprevisibilidades do processo, disponível às dúvidas e questões que surjam, não sendo o detentor dos saberes? Há espaço, flexibilidade e tempo para de fato dar voz às crianças no ambiente escolar? O que ainda é necessário modificar na estrutura da escolarização para que isso ocorra efetivamente? Após essas questões, permanece a percepção da potência da avaliação construída em conjunto e a valorização da escuta das crianças na escola.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vem se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (Freire, 1996, p. 59).

A proposição de uma avaliação democrática, construída por intermédio do olhar do professor e dos estudantes em cooperação, traz a possibilidade de o professor alinhar suas ações e expectativas, não somente através de suas observações individuais, mas também por meio da escuta dos agentes do processo de ensino, neste caso as crianças.

Outro ponto de relevância, na construção do portfólio colaborativo, foi o destaque ao olhar acolhedor quanto à falta de controle e nas improbabilidades das construções de conhecimento compartilhadas. Inicialmente, a professora tinha um esqueleto de planejamento, no qual havia possibilidades muito amplas de para onde iria o instrumento avaliativo, e, com o passar das aulas, as práticas e as escolhas do grupo foram constituindo o portfólio. A prática de não ter algo planejado em sua totalidade pode ser bastante desafiadora, pensando em uma visão mais tradicional de ensino e aprendizagem, mas pode trazer grandes descobertas ao professor e uma ferramenta de provocação da participação dos estudantes.

Por meio da criação do portfólio, também foi possível perceber que alguns estudantes detêm maior facilidade em relatar suas escolhas se expondo diante do grupo, enquanto outros, não. A ideia de realizar o registro gráfico da proposta escolhida em coletividade foi interessante, pois alguns estudantes, que não concordaram com a atividade escolhida, desenharam a sua atividade preferida por meio dos desenhos; pôde-se observar que a grande maioria dos estudantes produziu registros muito interessantes das suas experimentações em dança. Esse momento poderia ter sido mais bem aproveitado se a professora conseguisse individualmente conversar com os estudantes para que eles pudessem justificar suas escolhas oralmente, visto que ainda estão em processo de alfabetização, pois a ideia de escrever a justificativa de sua opção também seria interessante.

Identifica-se, também, o potencial da feitura de portfólios individuais, para que cada estudante possa expressar-se de forma autônoma. Porém, com as condições dessa escola pública de atuação, e com essa faixa etária, tornou-se inviável, pois necessitar-se-ia de maior apoio de recursos humanos e uma gama maior de equipamentos eletrônicos a serem manipulados pelos estudantes, condições que inviabilizam esse tipo de trabalho no momento.

O grupo, quando questionado acerca de como gostaria que fossem realizados os registros, sempre preferiu o formato vídeo, mas também apreciava muito o momento do desenho sobre a aula. Na aula número 3, em que a proposta de registro foi uma pintura padronizada com carimbo de mão, houve maior entusiasmo pelo uso da tinta, mas não na proposta do carimbo de mãos. As crianças normalmente demonstravam maior interesse em suas próprias criações, talvez essa proposta também pudesse ter sido modificada a fim de permitir-lhes maior uso da criatividade e expressão.

Por mais que se busque tornar a avaliação inovadora quanto à sua concepção, ainda há uma formalidade nos momentos de expor os resultados. Atualmente, a mantenedora, à qual a escola é vinculada, exige a expressão de resultados por meio de um parecer descritivo. No ano de 2022, o parecer descritivo deveria contemplar todas as disciplinas inseridas no componente curricular *Componentes Integrados*.

Assim, observou-se que o portfólio avaliativo colaborativo, utilizado como instrumento para fim avaliativo durante o trimestre, repercutiu na avaliação bimestral da turma registrada no sistema por meio de parecer descritivo, no sentido de revelar se as aulas estão sendo construídas para evidenciar os objetivos propostos e se os estudantes estão atentos ao que a professora gostaria de nelas salientar.

As filmagens realizadas, a partir dos equipamentos eletrônicos, foram aliadas nas aulas de dança no sentido de materializar a sequência de aulas e expor detalhes de cada um dos estudantes, sendo possível ver e rever as gravações – talvez esse seja um dos maiores ganhos na utilização dos portfólios digitais. A observação auxilia a traçar contornos acerca do desenvolvimento dos estudantes no intuito de realizar-se uma avaliação processual e/ou formativa. O acompanhamento de processos é uma prática atravessada pela avaliação e pela dança em si.

Na dança, damos atenção ao desenrolar do processo do movimento, e não ao seu fim. Não importa a pose final ou seu quantitativo, e sim como esse movimento se realiza: como ele inicia? Como as diferentes partes do corpo são colocadas juntas? Quais dinâmicas de tempo, foco, fluxo ou peso estão envolvidas no desenrolar? Como se posiciona no espaço e que percursos as partes do corpo *desenham no ar*? Essa atenção ao processo promove a consciência do movimento e do corpo, logo, de si (Valle; Zancan, 2023, p. 7).

Logo, não se vê outra possibilidade em dança, senão propor instrumentos avaliativos que priorizem as trajetórias e não somente a reta de chegada. Por fim, a experiência da construção do portfólio digital avaliativo colaborativo mostrou-se uma promissora aos fazeres avaliativos em Arte/Dança e trouxe muitas problematizações também sobre a performance dos docentes nessas tentativas de mudança nos atos educacionais, reservando um lugar especial para a escuta dos estudantes com o propósito de permiti-los protagonizar sua caminhada escolar.

Como citado anteriormente, a disciplina de Arte/Dança, no período em que esta pesquisa se desenvolveu, estava inserida em *Componentes Integrados*, que continha todos os componentes, exceto Educação Física, que desde essa época é ministrada por professor especialista. Assim, o legado que a construção do portfólio digital

avaliativo colaborativo deixa para os outros campos de conhecimento é o de tornar a avaliação também um momento de experiência cotidiana, buscando desenvolver as potencialidades do indivíduo no grupo e registrando esse processo, proporcionando um ambiente no qual o estudante possa também analisar e dialogar sobre o trajeto da construção do conhecimento.

O uso do *Instagram*, como veículo para a construção desse portfólio, trouxe um recurso avaliativo vivo, com registros que não se perdem e de fácil acesso, que podem ser assistidos e reassistidos, caso haja necessidade. O uso de uma rede social com ampla abrangência pela população também possibilita posteriormente a interação a partir das postagens.

Ainda há curiosidade em saber como esses portfólios se dariam em construção individual, após uma prática coletiva, a fim de tentar observar como a prática coletiva impacta individualmente nas aprendizagens dos estudantes. E também acompanhar como se daria a interação por meio da internet entre os participantes da construção do portfólio e de seus responsáveis, como as relações traçadas posteriormente à construção, conclusão, visualização e interação da comunidade escolar. Talvez também possa surgir uma possibilidade de autoavaliação a partir destas observações e de debates com os conselhos de classe participativos.

Um instrumento avaliativo como este tem impacto no engajamento dos estudantes, mas também demanda abertura e flexibilidade dos currículos e dos docentes, no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes de forma crítica, criativa e propositiva, tornando a aprendizagem mais personalizada às suas especificidades e lidando com o compartilhamento do poder e responsabilidade em sala de aula.

Pensando no princípio de uma educação fundamentada na transformação, a avaliação como um processo coletivo adquire caráter emancipatório e formativo, a partir do momento que coloca a inferência dos estudantes como engrenagens fundamentais dessa dinâmica. Um dos grandes desafios da avaliação escolar é não perpetuar um procedimento excludente dentro da escolarização, e sim o envolvimento e transparência desses processos, atuando assim na emancipação do estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Andrade. Ivaldo Bertazzo, o mestre do gesto expressivo: um olhar para o corpo e o movimento na educação. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 745-753, 2019. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46061>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. Ser Leve e Líquido: prefácio. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 07-22.

BEAL, Rayma K. Avaliação no ensino da dança. In TRITSCHLER, Kathleen A. **Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow & McGee**. Tradução de Márcia Greguol Revisão Científica de Roberto Fernandes da Costa. Barueri: Manole, 2003. p. 722-760.

BENJAMIN, Roberto; RODRIGUEZ, Janete Lins; LACERDA, Maria Carmelita. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa: Grafset, 2022. 72 p. Disponível em: https://issuu.com/grafset/docs/03_-_unidade_2/10. Acesso em: 21 jan. 2022.

BERTAZZO, Ivaldo. **Método Ivaldo Bertazzo**. São Paulo: Ana Coutinho, 2019. 177 p.

BERTAZZO, Ivaldo. **A importância da dança na formação do cidadão**. 2021. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420100823115851A%20import%C3%A2ncia%20da%20dan%C3%A7a%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20cidad%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BOFF, Fernanda Bertoncello (Org.). **Pequenices: dança, corpo e educação**. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2017. 59 p. Disponível em: https://issuu.com/canto-culturaeart/docs/pequenices_-_fernanda_boff_-_versao. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2020: divulgação de resultados**. Brasília, 2021. 42 slides, color. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

BUTTERWORTH, Jo. Teaching choreography in higher education: a process continuum model. **Research in Dance Education**, UK, Taylor e Francis Group, n. 1, 2004.

COOPER, Albright Ann. Caindo na memória. In: ISAACSSOON, Marta (Org.). **Tempos de memória**: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: Age, 2013. p. 50-67.

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da Fundarte**, v. 34, p. 31-44, dez. 2017. Semestral.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; SANTOS, Vera Bertoni dos. Ensino de dança na perspectiva de professoras atuantes em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. **Repertório**, Salvador, ano 23, n. 35, p. 227-251, 2020.

CORTÉS, Olga Nancy Peña. A criação poética na perspectiva de Paul Valéry. **Scriptorium**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 22-31, 2016. Semestral. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/scriptorium/article/view/25125>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **História da Educação: Acervos e Documentos**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 293-296, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/T58GwwdtZtdHbhkFzqT8bsL/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DAREZZO, Margareth. **Canteiro**: músicas para brincar. São Paulo: Ática, 2011. 32 p.

DEMO, Pedro. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação**: horizontes reconstrutivos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TENENTE CORONEL TRAVASSOS ALVES. Regimento Escolar nº 01, de 01 de dezembro de 2016. **Regimento Escolar**. Porto Alegre, RS, 14 fev. 2017.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TENENTE CORONEL TRAVASSOS ALVES. Proposta Pedagógica nº 01, de 2011. **Proposta Pedagógica**. Porto Alegre, RS, 2011. v. 1, n. 1, p. 01-14.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança**: nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012. 136 p.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infanto juvenil na era digital. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre, p. 8. dez. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212299>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. (Coleção Leitura). ISBN: 85-219-0243-3. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. **Fundamentos de Epidemiologia**. Barueri: Manole, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002499360>. Acesso em: 28 dez. 2022.

HABITZREUTER, Susane Luiza Schindwein. **Dança de roda: metodologia para a socialização e formação integral no início do ensino fundamental**. Orientador: Andrea Becker Delwing. 2020. 17 f. TCC (Especialização) – Curso de Especialização em Pesquisa e Prática Pedagógica, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1729>. Acesso em: 16 jun. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: índice de desenvolvimento da educação básica. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

LOPES, André Camargo (Ed.). **Novo Pitangüá: arte**. São Paulo: Moderna, 2017. 96 p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 59-76, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM? **Pátio**, Porto Alegre, ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliao_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

LUCKESI, Cipriano Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MACHADO, Edilaine (Dedy) Ricardo; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Vozes inauditas em um currículo colonizado: 'eu quero um país que não está no retrato'. **Cadernos do Aplicação: Pesquisa e reflexão em educação básica**, Porto Alegre, v. 33, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106509>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MACHADO, Janete da Rocha. LYA BASTIAN MEYER: A GRANDE DAMA DO BALÉ CLÁSSICO GAÚCHO. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIAS, 11., 2012, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: Anpuhrs, 2012. p. 491-500. Disponível em: https://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1345937501_ARQUIVO_ARTIGOJANETEDAROCAMACHADO.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

MAGALHÃES, Gabriella Clavijo de. **Avaliação em Dança: trilhando possibilidades**. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Curso de

Licenciatura em Dança, Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança - ESEFID, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133093>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MAGALHÃES, Gabriella Clavijo de. **Portfólios Digitais para Avaliação em Dança: possibilidades de uso da tecnologia na escola**. 2019. 44 f. Monografia (Especialização) – Curso de Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200588>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MÁRIO Nascimento. Verbete da Enciclopédia. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa369580/mario-nascimento>. Acesso em: 01 jun. 2021. ISBN: 978-85-7979-060-7.

MARQUES, Isabel. A dança criativa e o mito da criança feliz. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, p. 28-39, 1997.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; Castro, Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 03 dez. ISBN 978-85-7879-190-2.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 4, n. 2, p. 25-34, 2011. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MÖDINGER, Carlos Roberto; SANTOS, Cristina Bertoni dos; VALLE, Flavia Pilla do; LOPONTE, Luciana Grupelli. **Práticas pedagógicas em ARTES: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012. 144 p.

MOMBAÇA, Jota. **Pode um cu mestiço falar?**. 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAIS, Pedro F. O corpo de Jota Mombaça é um manifesto. **Público**, Lisboa, p. 01-07, 15 jun. 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/07/15/culturaipsilon/noticia/pode-um-cu-mestico-falar-1836567>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAN, José. As grandes transformações na educação atual. **José Moran: Educação Transformadora**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2278>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**,

São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, abr. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

NASCIMENTO, Antônio Eugênio do. Eu Sou Jacaré Poiô. **DECIFRA-ME OU TE DEVORO**: jogos e enigmas para o ensino fundamental. Jogos e enigmas para o ensino fundamental. 2009. Disponível em: <http://atividades-ludicas.blogspot.com/2009/02/eu-sou-jacare-poi.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

REIS, Eliana Vilela. **Manual compacto de arte**. São Paulo: Rideel, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: linguagens. Porto Alegre, 2018. 817 p. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

RODA DE CONVERSA DA AULA 1. Entrevista [24 fev. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 2. Entrevista [4 mar. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 3. Entrevista [7 mar. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 4. Entrevista [24 mar. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 5. Entrevista [25 mar. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 6. Entrevista [31 mar. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 7. Entrevista [6 abr. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 8. Entrevista [19 abr. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 9. Entrevista [20 abr. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

RODA DE CONVERSA DA AULA 10. Entrevista [03 mai. 2022]. Entrevistadora: Gabriella Clavijo de Magalhães, Porto Alegre, UFRGS, 2022. Gravação digital (20 min). Entrevista concedida exclusivamente para esta pesquisa.

ROSA, Tatiana Nunes da. **A pergunta sobre os limites do corpo como instauradora da performance**: propostas poéticas - e, portanto, pedagógicas - em dança. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/26481>. Acesso em: 09 maio 2021.

RUSCHEL, Lenita. **Ballet Lenita Ruschel**. 2017. Desenvolvido por Info News Comunicação. Disponível em: <http://balletlenita.com.br/>. Acesso em: 28 maio 2021.

SANT-ANA, Zuleica Dias. (IN)DISPENSABILIDADE DO PARECER DESCRITIVO NA ESCOLA. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 5, n. 1, p. 122-132, nov. 2021. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/12-INDISPENSABILIDADE-DO-PARECER-DESCRITIVO-NA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SÃO PAULO. São Paulo Companhia de Dança. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. **Figuras da Dança**: Luis Arrieta. São Paulo, 2008. 40 p. Disponível em: http://18.219.77.141/wp-content/uploads/2020/03/luis_arrieta.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, Anamaria Santana. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 233-236, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643835>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, Robson Pequeno et al. (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 67-98. ISBN 978-85-7879-326-5.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Do balé à dança contemporânea: as danças contemporâneas: o estado-da-arte. In: SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 107-112. (Coleção educação física e esportes).

SOHNE, Marília Ávila. **Educação pré-escolar – Atendimento da Criança de 2/4 Anos**: orientação metodológica. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1981. 64 p.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622001000100005>.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: BARBOSA, João Alexandre (Org.). **Variedades**. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991. p. 187-200.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Pra Quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//presenca/article/view/123696>. Acesso em: 9 jun. 2023.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/14258/9483/54645>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ZORDAN, Paola; VALLE, Flavia Pilla do; PRASS, Luciana; SANTOS, Vera Bertoni dos (Org.). **CADERNO PEDAGÓGICO DE ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO**: pibid/ufrgs. Porto Alegre: Oikos Editora, 2013. 217 p. Disponível em: file:///home/chronos/u-e2d55ae50773d52da6d64a38c8ed3800f9448d6f/MyFiles/Downloads/Caderno_Artes_PIBID-UFRGS.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

APÊNDICE A – Termo de Concordância da Instituição

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução da pesquisa de mestrado intitulada (P)ARTE DA (MU)DANÇA - RECORTES DIGITAIS DAS AULAS DE DANÇA NA ESCOLA, sob a orientação da Prof.^a Dra. Flavia Pilla do Valle, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, e da Mestranda Gabriella Clavijo de Magalhães, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que terá o apoio desta Instituição.

Porto Alegre, de janeiro de 2022.

diretora
(nome da escola)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Gabriella Clavijo de Magalhães, professora da E. E. E. F. Ten. Cel. Travassos Alves, peço consentimento dos responsáveis pelos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I para a produção de dados para pesquisa “(P)ARTE DA (MU)DANÇA - RECORTES DIGITAIS DAS AULAS DE DANÇA NA ESCOLA”. A investigação é feita no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, com orientação da Profª Dra. Flavia Pilla do Valle, e é importante para minha formação mais qualificada como professora nessa escola na qual seu(s) filho(s) estuda(m).

A pesquisa investiga a avaliação das aulas de Arte/Dança. Serão produzidos dados tais como fotos, vídeos e depoimento das pessoas envolvidas nas aulas, que, ao comporem a dissertação, terão seus nomes preservados. Ressalta-se que os dados serão utilizados para fins acadêmicos e publicações na página do Facebook da escola e que de forma nenhuma serão utilizados de maneira a trazer algum prejuízo aos envolvidos.

Dito isso, a participação nesta pesquisa não oferece risco a seus participantes. Se, no decorrer da pesquisa, algum participante resolver não mais continuar, tem toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Como pesquisadora responsável por este trabalho, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente vocês venham a ter. Pode ser pessoalmente, aqui na escola, pelo telefone da escola (51)3339-2992 e também pelo e-mail: gabriella-cmagalhaes@educar.rs.gov.br. Há também o e-mail da orientadora da dissertação: flavia.valle@ufrgs.br

Assinatura e RG do responsável

Assinatura e RG da pesquisadora

APÊNDICE C – Questionário

Nome: _____ Turma: _____

Olá! Estou enviando um questionário para conhecer melhor os estudantes. Peço que um responsável responda a parte inicial e que o estudante realize a última atividade. Obrigada!

Idade do estudante: _____

Raça: ()branca ()preta ()parda ()indígena ()amarela.

Gênero: ()masculino ()feminino ()Outro _____

O estudante frequentou escola de educação infantil?

() não ()sim. A partir de qual idade? _____

Quem é responsável pelo estudante na família? Quanto à higiene, alimentação, aproveitamento escolar...

Quantas pessoas moram na casa do estudante? _____

Qual a renda familiar?

() até um salário mínimo (R\$ 1.212,00)

() até dois salários mínimos (R\$ 2.424,00)

() mais de 3 salários mínimos (R\$3636,00)

Quais equipamentos eletrônicos o estudante tem acesso em casa?

() Videogame

() Smartphone

() Computador

() Tablet

() Rádio

() Televisão

() Outros: _____

O estudante já assistiu algum espetáculo artístico?

() Não

() Dança

() Teatro

() Música

() Circo

() Outros: _____

O que você imagina quando se fala em aula de Dança? Desenhe atrás da folha.

APÊNDICE D – Planos de Aula

AULA 1 – CONHECENDO NOSSOS PÉS

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- EF15AR09RS12: Experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo (pés) para compreender as possibilidades de movimentos dançados.

Apresentação (20 minutos) – Ritmo dos nomes

Em círculo, sentados nas cadeiras.

1- Todos marcam o ritmo juntos, duas batidas nas pernas e duas palmas, mantendo um pulso regular. Depois, um aluno por vez, mantendo essa marcação. Eles devem falar o seu nome no tempo da batida das pernas e também das palmas. Obs.: Todos continuam batendo o pulso.

Exemplo:

| | | | |
|-------|-------|-------|--------------------------------------------------------|
| perna | perna | palma | palma |
| MAR | CELO | MAR | CELO (Zordan; Valle; Prass; Santos, 2013, p. 110-111). |

Aquecimento (5 minutos)

Música: *Chuveiro*, de Beto Herrmann (Canções de Beto Herrmann para as crianças: O bê-á-bá encantado, Faixa 6)

<https://m.youtube.com/watch?v=tp0IkKmA-j0>

Ouvir a canção e dançar colocando atenção às partes do corpo citadas na música.

Parte principal (35 minutos)

Atividade 1 (5 minutos): apresentar em cartaz o trava-língua *O pelo do peito do pé de Pedro é preto*.

Atividade 2 (20 minutos): construir previamente pegadas contornando os pés em diferentes formas para a construção de um grande tapete e explorá-lo, saltando.

Atividade 3 (10 minutos): Refazer oralmente a parlenda de acordo com a cor do ser calçado.

Exemplos: *O peito do pé da Gabriella é vermelho. O peito do pé da Martinna é azul.*

Finalização (10 minutos) – Alongamento

Música: *Pezinho*

Massagem nos pés com bolinhas/bastões, reforçando sobre o arco longitudinal e o arco transversal, conforme o Método Bertazzo.

Roda de Conversa (20 minutos)

AULA 2 – QUE TRAJETÓRIAS NOSSOS MEMBROS INFERIORES DESENHAM?

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- EF15AR10RS12: Vivenciar e perceber os movimentos dançados em diferentes tempos, de formas variadas no espaço, introduzindo a compreensão da tríade corpo-espaço-movimento.

Apresentação (20 minutos) – Nome-movimento

A professora começa falando seu nome e fazendo um movimento. Todos repetem com ela. O próximo estudante também faz um movimento enquanto diz seu nome. Então, todos devem repetir o da professora e, em seguida, o do colega. Assim, acumulam-se os movimentos e os nomes até o final.

Aquecimento (5 minutos)

Música: *Jeito diferente*

<https://www.youtube.com/watch?v=uBorRyJ81PA>

Ouvir a canção e deslocar-se pelo espaço em consonância com as indicações propostas pela canção.

Desenvolvimento (35 minutos)

Atividade 1 (20 minutos): Trânsito

Em coluna ou fila.

Para iniciar, você pode ‘puxar’ uma fila. Os alunos se posicionam atrás de você, em fila ou coluna. Ao dirigi-los, procure realizar caminhos diversos, através de caminhadas, ocupando todo o espaço da sala, apenas um canto, atravessando-a de ponta a ponta, em diagonal, realizando espirais (caracol), etc. (Zordan; Valle; Prass; Santos, 2013, p. 92).

Instruir os estudantes a fechar os olhos e tentar lembrar do caminho de sua casa até a escola, com as casas pelas quais passam, os comércios, os amigos que encontram no caminho, se tem lomba, se é descida ou subida, se há muitos carros passando, se o caminho é estreito ou amplo, pensando em todos os detalhes. Depois, pedir que desenhem esse caminho. Finalmente, solicitar que representem o trajeto na sala de aula ou no espaço escolhido. Em seguida, trocar com os colegas para eles conhecerem todos os trajetos, como se fosse um mapa do tesouro.

Atividade 2 (15 minutos): Apresentação da parlenda em cartaz

EU SOU O PIRATA
DA PERNA DE PAU
DO OLHO DE VIDRO,
DA CARA DE MAU.

Substituir as palavras grifadas por outras sugeridas abaixo.

A cada nova combinação da parlenda, experimentar diferentes formas de se mover.

| PERSONAGEM | MATERIAL | OUTRA PARTE DO CORPO | CARA DE... |
|------------|----------|----------------------|------------|
| URSO | PELÚCIA | DA ORELHA PEQUENA | FOFO |
| BRUXA | FININHA | DO NARIZ COMPRIDO | BRABA |
| ESPANTALHO | PALHA | DO SORRISO LARGO | FELIZ |
| ELEFANTE | PESADA | DA TROMBA COMPRIDA | CANSADO |

Finalização (10 minutos)

Massagem na perna toda, pensando nas torções que os ossos têm, e os músculos se inserem na perspectiva do Método Bertazzo.

Roda de conversa (20 minutos)

AULA 3 – NOSSAS MÃOS

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- EF15AR09RS12: Experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo (mãos) para compreender as possibilidades de movimentos dançados.

Apresentação (20 minutos) – Dança das Vogais

Cada vogal tem um movimento específico:

A= braços flexionados no cotovelo e mãos unidas em frente ao peito
E= braços estendidos na frente do corpo na altura dos ombros
I= braços estendidos ao lado das orelhas
O= braços unindo-se formando um círculo na altura dos ombros
U= tronco flexionado para a frente e braços para trás e para cima, formando um 'v'

Fala-se um por um o nome dos estudantes, realizando os movimentos mencionados acima. Todos realizam juntos.

Aquecimento (15 minutos)

Música: *Eu danço pop rock*

<https://www.youtube.com/watch?v=zLXR3gzi2Rs>

Em círculo, todos cantam juntos a música e fazem os respectivos gestos, variando as partes do corpo.

Mão direita pra frente, mão direita pro lado

Mão direita pra frente, balanço ela agora

Eu danço pop rock, pop rock

Dou uma rodadinha, assim é bem melhor

(Repete com mão esquerda, pé direito, pé esquerdo, cabeça e corpo)

Desenvolvimento

Atividade 1 (5 minutos): apresentar a parlenda em cartaz. Realizar a brincadeira na qual as crianças ficam sentadas em roda com uma destacada no centro, dando beliscões nas mãos de cada colega enquanto canta.

UMA, DUAS ANGOLINHAS. FINCA O PÉ NA PAMPULHINHA

O RAPAZ QUE FAZ O JOGO, FAZ O JOGO DE CAPÃO

CAPÃO SOBRE CAPÃO, FICA AÍ MANÉ JOÃO

AQUELE QUE TIRAR A MÃO POR ÚLTIMO VAI LEVAR UM BELISCÃO

Atividade 2: contação de *Bruna e a Galinha-d'angola*, que relata uma lenda africana sobre a origem do mundo. Após, realização de pintura utilizando as mãos.

Figura 20 – Galinha-d'angola pintada com as mãos



Fonte: Acervo da autora.

Finalização (10 minutos)

Massagem para conhecer a estrutura das mãos e compará-la com a dos pés. Realizar com consciência o movimento de pegar e largar a batata, a partir do Método Bertazzo.

Roda de conversa (15 minutos)

AULA 4 – HÁ BRAÇOS

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- EF15AR08RS12: Investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.

Apresentação (20 minutos) – De abóbora faz melão

| | |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>De abóbora faz melão</i> | PALMAS |
| <i>De melão faz melancia</i> | (Estrofe repete 2 vezes) |
| <i>Faz doce, sinhá!</i> | |
| <i>Faz doce, sinhá!</i> | Gesto de mexer um caldeirão |
| <i>Faz doce de maracujá!</i> | |
| <i>Quem quiser aprender a dançar</i> | PALMAS |
| <i>Vai na casa da(o) [nome]</i> | (Estrofe repete 2x) |
| <i>Ela(e) pula, ela(e) roda, faz reboladinha.</i> | O estudante chamado deverá <i>Ela(e)</i> saltar, girar no próprio eixo e fazer um rebolado. |

Encerra quando todos forem chamados. No início, é interessante fazer um estudante por vez para entenderem bem a dinâmica da brincadeira. Depois, pode ser feito de dois em dois.

Aquecimento (5 minutos)

Música: *A pulguinha (Palavra Cantada)*

<https://www.youtube.com/watch?v=v4AcZqDR6BA>

Ouvir a canção e imaginar a sensação da pulga passando pelas partes do corpo citadas pela música; reproduzir movimento a partir dessa sensação.

Desenvolvimento (35 minutos)

Atividade 1 (5 minutos): apresentação da parlenda em cartaz ao grupo com ênfase nas rimas. Também apresentar a letra da música inicial com a mesma ênfase.

LÁ VEM A DONA PULGA
VESTIDINHA DE BALÃO,
DANDO O BRAÇO AO PIOLHO
NA ENTRADA DO SALÃO.

Atividade 2 (30 minutos): Dança Circular com a coreografia *Soldier's Joy*.

Estudantes dispostos em duplas

Finalização (10 minutos)

Massagem no braço todo, pensando nas torções que os ossos têm e como os músculos se inserem.

Roda de Conversa (20 minutos)

AULA 5 – COMO E ONDE SENTAMOS

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- EF15AR08RS12: Investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.

Aquecimento (10 minutos)

Música: *Aeróbica Tropical*

<https://www.youtube.com/watch?v=IUFSR3pvy8c>

Ouvir a canção e dançar conforme o solicitado.

Desenvolvimento (50 minutos)

Atividade 1 (20 minutos): apresentação da parlenda no cartaz, ler como história e solicitar que os estudantes a recontem. Posteriormente, apresentar a melodia e a brincadeira de mãos para experimentarem. Questioná-los depois: “De que forma podemos sentar em uma cadeira?”

O MACACO FOI À FEIRA
NÃO SABIA O QUE COMPRAR.
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR.
A COMADRE SE SENTOU
E A CADEIRA ESBORRACHOU.
COITADA DA COMADRE
FOI PARAR NO CORREDOR.

Atividade 2 (20 minutos): Desafios Dançantes

Divida as crianças em grupos e estipule um tempo para que o desafio seja cumprido. Ao final do período estipulado, elas devem apresentar suas resoluções para o restante da turma (Boff, 2017, p. 37-38).

Nessa proposta, os desafios serão:

- Como seria uma dança se seu corpo fosse de madeira?
- Como seria uma dança se seu corpo fosse de gelatina?
- Como seria uma dança se seu corpo fosse de sorvete?
- Como seria uma dança se seu corpo fosse de melancia?

Atividade 3 (10 minutos): colocar uma música para dançar livremente e obedecer aos comandos “gelatina” (derreter até o chão) e “estátua” (congelar na posição em que está).

Finalização (10 minutos) – Sentir os ísquios no bastão, na perspectiva do Método Bertazzo.

Roda de conversa (20 minutos)

AULA 6 – QUADRÚPEDE

| |
|-----------------------------------------------------------|
| <h4>Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança</h4> |
|-----------------------------------------------------------|

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • EF15AR12RS12: Discutir, no sentido de dialogar, escutar, comentar (em rodas de conversa) sobre as experiências pessoais e coletivas vivenciadas em dança, evitando considerações preconceituosas e estereotipadas de si e do outro, na construção de repertórios próprios. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aquecimento (15 minutos): Cantiga de roda – *Atirei o pau no gato e Não atire o pau no gato*

Realizar em roda as brincadeiras cantadas.

Atirei o pau no gato (to)

Mas o gato (to) não morreu (reu-reu)

Dona Chica (ca) admirou-se (se)

Do berro, do berro que o gato deu

Miau!

Não atire o pau no gato (to)

Porque isso (so)

Não se faz (faz-faz)

O gatinho (nho)

É nosso amigo (go)

Não devemos maltratar

Os Animais

Miau!

Desenvolvimento (45 minutos)

Atividade 1 (5 minutos): apresentação da parlenda em cartaz.

GATO ESCONDIDO
COM RABO DE FORA
TÁ MAIS ESCONDIDO
QUE RABO ESCONDIDO
COM GATO DE FORA

Atividade 2 (20 minutos): Brincadeira Rabo do Gato – distribuir uma tira de jornal para cada estudante prender na parte de trás de sua calça. Movimentando-se como um gato, os estudantes deverão tentar tirar o rabo dos outros gatos, tentando evitar que tirem o seu.

Atividade 3 (20 minutos): Dança no jornal

Música: *História De Uma Gata*

<https://www.youtube.com/watch?v=u07Td4VPWgA>

Ao som da música, cada estudante dança sobre uma folha de jornal estendida no chão. Toda vez que a música para, o estudante dobra o jornal uma vez, até ficar em um pé só. No final, fazer uma chuva de papel picado para descontrair e organizar toda a sala depois.

Finalização (10 minutos) – movimento do gato e da vaca da yoga

Roda de conversa (20 minutos)

AULA 7 – MARCHA RÉPTIL**Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança**

- EF15AR09RS12: Experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo para compreender as possibilidades de movimentos dançados.

Aquecimento (10 minutos) – Jacaré Poio

Ela faz parte de um folguedo chamado cacuriá, uma dança do folclore nordestino, mais precisamente de São Luís do Maranhão. Trata-se de uma folia de raízes africanas com ritmo e compasso semelhantes ao do coco de praia. As quadrinhas musicais que animam o cacuriá, na maioria das vezes falam dos animais que contribuem para a sobrevivência de homens e mulheres de outros que lhes atormentam a vida: São formigas, gaviões, jabutis, caranguejos, peixes, siris, jacarés, etc. A maioria das canções que faz parte deste folguedo não possui registro de autoria, mas em São Luís uma senhora chamada Dona Teté é responsável, pelo melhor terreiro de cacuriá do Maranhão e por inúmeras quadrinhas que animam este interessante folguedo (Nascimento, 2009, s/n).

Desenvolvimento (40 minutos)

Atividade 1 (5 minutos): apresentação da parlenda em cartaz.

JACARÉ DE CATAPORA
TOMA SUCO DE AMORA
A CORUJA DONA AURORA
VOA VOA SEM DEMORA

Atividade 2 (10 minutos): Os Pássaros Voam

PREPARAÇÃO – Crianças à vontade, de pé ou sentadas no chão, à frente do professor.

DESENVOLVIMENTO – O professor nomeia animais que voam, agitando os braços, imitando asas. Os alunos repetem o movimento do professor e dizem “SIM”. Quando o professor nomear animais que não voam, as crianças ficam paradas e dizem ‘NÃO’ (Sohne, 1981, p. 51).

Atividade 4 (10 minutos): com o auxílio de dedoches de animais, classificá-los conforme se locomovem e experimentar tais movimentos no espaço.

Finalização (5 minutos) – Experimentar a marcha réptil

Roda de Conversa (20 minutos)

AULA 8 – VERTICALIZANDO

Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança

- (EF15AR08RS12): Investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local.

Aquecimento: Música: *Pipoca*, de Kitty Driemeyer.

<https://www.youtube.com/watch?v=9dgVw44eFIU>

Dançar a música e, a cada “POC”, fazer uma pose diferente explorando os níveis alto, médio e baixo. Pode-se escolher alguém que vai fazer as poses para os demais copiarem ou pode-se escolher cinco estudantes, cada um fazendo uma pose para o grupo repetir.

Desenvolvimento

Atividade 1 (15 minutos): apresentação da cantiga popular *Cabeça, ombro, joelho e pé* (Lopes, 2017, p. 65) em cartaz. Com o professor e os colegas, cada estudante canta a música tocando com as mãos as partes do corpo citadas.

CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ
 CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ
 JOELHO E PÉ
 CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ
 JOELHO E PÉ
 OLHOS, ORELHAS, BOCA E NARIZ
 CABEÇA, OMBRO, JOELHO E PÉ
 JOELHO E PÉ.

Atividade 2 (10 minutos) – Morto-Vivo

PREPARAÇÃO – Crianças dispersas à vontade em frente ao professor
 DESENVOLVIMENTO – O professor inicia a brincadeira dizendo: ‘Morto!’ e todas as crianças deitam no chão. ‘Vivo!’ Todos põem-se de pé (Sohne, 1981, p. 47).

Varição – Brincadeira de Moçambique: Terra e Mar

Riscar uma linha no chão. De um lado, é terra; do outro lado, mar. Inicialmente, todos ficam na terra, mas, assim que a professora disser: “Mar!”, todos pulam para o lado oposto. A dinâmica é a mesma da atividade anterior, na qual as ordens ficam cada vez mais rápidas.

Atividade 2 (30 minutos): Exercício do Robô

Em pé, espalhados pela sala
 Todos agora são robôs e se movem a partir de palmas.

1- Num primeiro momento, toda vez que os alunos ouvirem uma palma do professor, eles devem dar um passo para qualquer direção. Quanto maior a velocidade das palmas, mais rápido é o passo (Zordan; Valle; Prass; Santos, 2013, p. 114-115).

Finalização (15 minutos) – recapitulação sobre o empilhamento das massas corporais.

Roda de Conversa (20 minutos)

AULA 9 – CABEÇA

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança |
| <ul style="list-style-type: none"> • EF15AR09RS1 2: Experimentar e identificar os movimentos de partes do corpo para compreender as possibilidades de movimentos dançados. |

Aquecimento (5 minutos)

Música: *Rap da Cabeça*, de MC Neném (dança da cabeça)

<https://www.youtube.com/watch?v=y0-3U-K5MUg>

Primeiro, dançar apenas com a parte de cima do corpo: cintura, braços, mãos, ombro e pescoço (não vale mexer da cintura para baixo). Depois, dançar só com a parte de baixo do corpo: coxas, pernas, pés (não pode mexer a parte de cima). Em seguida, dançar com apenas o lado direito do corpo e, depois, somente com o lado esquerdo do corpo. No refrão, dançar só com a cabeça (olhos, boca, nariz, orelhas, pescoço, sobrancelhas), TOCANDO AS PARTES DO CORPO COM O COLEGA.

Desenvolvimento

Atividade 1 (5 minutos): apresentação em cartaz da parlenda

JANELA, JANELINHA, (tocam-se os olhos)

PORTA, CAMPAINHA (toca-se a boca e o nariz)

DIN-DON (aperta-se o nariz como se fosse uma campainha)

Atividade 2: Dançar e desenhar no espaço

Quando eu falo em espaço, qual a primeira coisa que vem na cabeça de vocês? (Tempo para as respostas) E o ar que nos rodeia? Não conseguimos enxergar o ar, mas podemos senti-lo, ao respirar, ao ventar... podemos sentir o ar quando em movimento!

Convide as crianças a se movimentarem livremente prestando atenção no ar que deslocam ao mexerem seus corpos. Depois disso, basta começar a

imaginar uma porção de pontas de lápis de cor, espalhados por todas as partes do corpo. Se pudéssemos registrar nossos movimentos no ar, não seria a dança um desenho no espaço?

Dica: sugira a execução de alguns desenhos no espaço, como formas geométricas por exemplo, ou ainda, dependendo da idade, proponha que escrevam seus nomes no ar com alguma parte do corpo. Instigue as crianças a utilizarem diversas partes do corpo para o desenho-dança (Boff, 2017, p. 35-36).

Finalização

Conhecer as primeiras vértebras da nossa coluna e compreender como nossa cabeça articula nela.

Roda de Conversa (20 minutos)

AULA 10 – CORPO É ARTE

| Habilidade Referencial Curricular Gaúcho – Dança |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • EF15AR08RS12: Investigar, testar, fazer e refazer movimentos corporais presentes no cotidiano e em diferentes formas de dança locais, observando corpos parados, em equilíbrio e em ações, estimulando a imaginação, a capacidade de simbolizar, a ampliação do repertório pessoal e a valorização da diversidade cultural na formação da comunidade local. |

Aquecimento

Música: *Ratinho Tomando Banho (Banho É Bom) | Castelo Rá-Tim-Bum* (Hélio Zinsskind)

Ratinho Tomando Banho (Banho É Bom) | Castelo Rá-Tim-Bum

Ouvir a canção e dançar conforme o solicitado, prestando atenção às partes do corpo.

Desenvolvimento

Atividade 1 (10 minutos):

Conhecer a geometria e o empilhamento das massas do corpo a partir do Método Bertazzo.

Caminhar pelo espaço percebendo o corpo a partir da geometria e o empilhamento das massas do corpo segundo o Método Bertazzo. Com música instrumental.

Observar os corpos dos colegas em pé, de perfil, criando suas hipóteses sobre a verticalização e empilhamento das massas para discutir com o grupo.

Atividade 2 (30 minutos):

Montagem do corpo esqueleto em papel e visualização do atlas do corpo humano.

Finalização: (5 minutos): apresentar da parlenda de Cabo Verde em cartaz.

Conversar sobre sonoridade, escrita e possível significado das palavras.

Tum-tum

piscatunga tá

piscatunga laribê

piscatungatinga

oê beri beri beri bê

piscatunga laribê

piscatunga tá

(Benjamin; Rodriguez; Lacerda, 2022, p. 64).

Roda de Conversa (20 minutos)