

Josiane Franken Corrêa
Débora Souto Allemand
Organizadoras

Dança na escola

Pedagogias possíveis de *sôras* para *profes*



OKOS
EDITORA

Dança na escola
Pedagogias possíveis
de *sôras* para *profes*

Josiane Franken Corrêa
Débora Souto Allemand
Organizadoras

Dança na escola
Pedagogias possíveis
de sôras para profes



São Leopoldo
2021

© Dos autores – 2021

Editoração: Oikos

Capa: Gustavo de Oliveira Nunes

Ilustrações: Gustavo de Oliveira Nunes

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Rotermond

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

D173 Dança na escola: pedagogias possíveis de *sôras* para *profes.* / Organizadoras: Josiane Franken Corrêa e Débora Souto Allemand. – São Leopoldo: Oikos, 2021.
144 p.; il.; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-86578-62-1
1. Dança na escola. 2. Dança – Educação básica. 3. Prática pedagógica em Dança. 4. Docência em Dança. I. Corrêa, Josiane Franken. II. Allemand, Débora Souto.

CDU 793.3:37

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Com carinho, poesia e vinho
À Berê
Que nos ensinou a dançar em nós.

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Carmen Anita Hoffmann</i>	
<i>Thiago Silva de Amorim Jesus</i>	
Apresentação	13
<i>Josiane Franken Corrêa</i>	
<i>Débora Souto Allemand</i>	
Eu fiz e funcionou!: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	19
<i>Carolina Pinto</i>	
<i>Carol Portela</i>	
<i>Débora Souto Allemand</i>	
<i>Josiane Franken Corrêa</i>	
<i>Larissa Bonfim</i>	
<i>Renan Brião</i>	
Eu fiz e funcionou!: anos finais do ensino fundamental e ensino médio	46
<i>Carolina Pinto</i>	
<i>Débora Souto Allemand</i>	
<i>Giovana Consorte</i>	
<i>Jeferson de Oliveira Cabral</i>	
<i>Josiane Franken Corrêa</i>	
<i>Juliana Coelho</i>	
<i>Karen Tolentino de Pires</i>	
<i>Manoel Gildo Alves Neto</i>	

Nem sempre funciona: a dança e a escola	84
<i>Josiane Franken Corrêa</i>	
Ginga: uma ideia-corpo contracolonial estratégica para descolonizar a educação	97
<i>Karen Tolentino de Pires</i>	
<i>Manoel Gildo Alves Neto</i>	
Experiências artístico-pedagógicas no TikTok: duetos de dança entre professoras e estudantes	121
<i>Larissa Bonfim</i>	
<i>Débora Souto Allemand</i>	
Sobre as(os) autoras(es)	139

PREFÁCIO

Recebemos de Josi e Deka a missão honrosa de dialogar, no prefácio, com as ideias do livro que agora está com os(as) leitores(as) desta importante obra para o campo de conhecimento da dança. Hesitamos, em um primeiro momento, sobre quais os principais aspectos da reflexão trazida que deveriam ser destacados. A resposta, por sua vez, veio logo em seguida no título propositivo e instigante e, sobretudo, nos trabalhos componentes referentes às experiências de/com/em dança vividas no cotidiano escolar.

Pedagogias possíveis, expressão que integra o título, já é uma demonstração contundente e provocadora que nos chega de início. Nessas duas palavras encontramos concentrados dois dos aspectos fundamentais que mais necessitamos observar e praticar no que diz respeito ao ensino da(s) dança(s). A gentileza e o comprometimento pedagógicos e a sensibilidade e pertinência sobre os possíveis e as possibilidades de dança em cada contexto e para cada grupo de pessoas devem ser missões a serem perseguidas permanentemente pelos educadores e pelas educadoras de/em dança.

O presente livro pronuncia-se como uma importante referência para “sôres” e “sôras” de dança, de artes em geral ou mesmo de qualquer componente curricular, dada sua versatilidade e abrangência. Incontáveis foram as vezes nas quais nós, docentes de dança, recorremos às bibliografias de outras áreas do conhecimento para adaptar, simular, referenciar ou mesmo

inspirar nossos estudos e planejamentos sobre ensino de dança. Por sua vez, com o avanço significativo da produção de conhecimento em nosso campo, é chegada a hora de assumirmos nossas próprias referências e nossos(as) próprios(as) autores(as) de dança, consolidando-nos como referencial uns para os outros, umas para as outras e, por que não dizer, tornando-nos referências também para professores(as) e pesquisadores(as) de outras áreas de conhecimento.

Tendo passado por diversas experiências ao longo dos anos, especialmente na atuação com e sobre o ensino de dança, é que congregamos nossa reflexão a respeito da tríade ensino, arte e sociedade, trazendo a dança como mola movente e propulsora de diversas e potentes articulações e conexões. Esse tema tem nos acompanhado durante toda a nossa atuação como profissionais do ensino superior de dança, estudando, lecionando, escrevendo, debatendo, refletindo, enfim, desafiando-nos em todos os sentidos, bem como transformando as pedras no caminho em degraus e pontes para vencer os diferentes tipos de preconceito e avançar na busca e consolidação de espaços para a dança tanto na universidade como na escola e nos demais espaços e núcleos sociais.

A obra que aqui terão o prazer de apreciar soma-se a esse conjunto vasto de iniciativas e esforços em prol da ampliação da visibilidade da dança, valorizando e expandindo a voz de seus e suas principais protagonistas, além de “engrossar o caldo” das literaturas contemporâneas brasileiras a respeito do ensino das muitas danças que nos rodeiam e permeiam mediante uma escrita pertinente, acurada e absolutamente conectada com a práxis docente.

Consideramos a escolha do tema extremamente oportuna, pois, entre outros fatores, leva em conta a experiência de

que a dança na escola aproxima-se cada vez mais de possibilidades concretas e afetivas, pautadas por uma perspectiva freiriana. Paulo Freire, grande educador e pensador brasileiro que nos inspira e gera esperança, fala-nos em sua “Pedagogia da autonomia” da “boniteza de ser gente”, da beleza de ser professor: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”¹. Paulo Freire chama nossa atenção para a essencialidade do componente estético da formação do educador. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho. A pedagogia pode servir de guia para a realização desse sonho. E que nunca deixemos de sonhar...

Instiga-nos saber que este livro, repleto de reflexões e vivências pedagógicas em dança, é um começo que não deve estagnar; deve manter-se vivo em cada contexto. Muitas são as potências aqui geradas. Muitos são os caminhos ainda a serem percorridos. Muitos são os desafios. Muitas e muitas danças virão. Muitos passos, giros e rolamentos, sequências, saltos e contratempos ainda irão inspirar nossa caminhada e produzir sorrisos por este país afora.

Não podemos deixar de mencionar também o caráter de resistência que a presente obra assume, para além daquelas habituais enfrentadas por artistas, professores(as) e pesquisadoras(es) de dança, uma vez que o trabalho é finalizado durante o transcurso de uma pandemia mundial (Covid-19), que assola o mundo neste ano de 2020. O desafio de produzir este livro em tal momento transforma-se em construção de possibilidades, como o próprio título refere, e leva-nos a ampliar os olhares e fortifi-

¹ Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 67 e p. 160.

car nossas esperanças, reiterando o papel da dança como promotora de felicidades.

Às autoras e aos autores – Carolina Pinto, Carol Portela, Giovana Consorte, Jeferson de Oliveira Cabral, Juliana Coelho, Karen Tolentino de Pires, Larissa Bonfim, Manoel Gildo Alves Neto, Renan Brião – nosso respeito e felicitações pelo relevante trabalho desenvolvido. Às organizadoras e também autoras Josiane Franken Corrêa e Débora Souto Allemand nosso profundo agradecimento por essa e por muitas outras conquistas e inspirações para a dança que surgem de suas lindas trajetórias.

Josi e Deká entraram em nossas vidas como alunas, como colegas, como coreógrafas, como bailarinas, como professoras de dança, como pessoas sensíveis e comprometidas com a dança, a arte e a escola. Pelos diferentes caminhos, de perto e de longe, cara a cara ou virtualmente, acompanhamos as suas trajetórias e sentimo-nos imensa e intensamente satisfeitos ao ler o livro e recomendá-lo como uma leitura fundamental para ampliarmos e refletirmos sobre os sentidos e potências do ensino da dança em seus inúmeros desdobramentos.

Enfim, com todas as contribuições com as quais Josi e Deká e demais autoras e autores brindam os(as) leitores(as) desta preciosidade, o livro reveste-se de uma generosa capacidade para estimular as sôras, os sôres, as profas e os profes rumo a reflexões próprias e construções autorais sobre as possibilidades pedagógicas do/no ensino da dança e das artes em geral, especialmente no âmbito da escola.

É uma leitura imperdível! Desfrute das danças que seguem sem moderação...

Prof^a. Dr^a. Carmen Anita Hoffmann
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus

APRESENTAÇÃO

A organização deste livro é uma ação do Projeto de Pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”, vinculado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA) – Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) através do Edital 04/2019 de Auxílio Recém-Doutor (ARD).

Essa ação parte da busca por investigar e compartilhar práticas pedagógicas em dança na Educação Básica, tendo como pressuposto de pesquisa o diálogo com professoras e professores de dança atuantes ou que já atuaram em contextos escolares. De modo colaborativo, organizamos atividades artístico-pedagógicas, relatos e textos que buscam fomentar novas pesquisas e amparar o planejamento docente de professoras¹ de dança.

A estruturação do trabalho investigativo acerca do tema Dança na Escola dentro do projeto foi realizada em três fases.

¹ Optamos por utilizar o genérico de docentes no feminino em virtude de a grande maioria de profissionais da área serem mulheres, o que também está refletido neste livro, que conta com a participação de oito professoras mulheres e de três professores homens. Na indicação das atividades, de forma genérica, também utilizamos professora no feminino.

Na primeira, desenvolvemos uma pesquisa de cunho teórico, na qual foram consultadas e estudadas obras que abordam a temática da dança na escola no Brasil. Na segunda, fizemos um levantamento interno – com acadêmicas, professoras e pesquisadoras que colaboram no projeto de pesquisa – sobre as possibilidades do grupo, as necessidades da área e os desejos individuais de produção acadêmica.

Optando por desenvolver o livro que aqui apresentamos, chegamos à terceira fase: convidamos professoras de dança para contar-nos sobre práticas pedagógicas que desenvolvem ou que já tenham desenvolvido em escolas de Educação Básica, e esse material instigou discussões acerca do tema, relacionando a investigação teórica com a apreciação e análise das atividades recebidas. Organizamos as atividades em duas categorias (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental e ensino médio), porém ressaltamos que não existe hierarquia entre elas. Além disso, elas podem, e devem, sofrer modificações conforme o contexto onde forem trabalhadas.

A dança é uma prática artística ensinada empiricamente de geração a geração. Isso faz com que as práticas se transformem com o tempo, a ponto de, muitas vezes, dissolver o conceito de inovação no seu fazer e, ao mesmo tempo, potencializar o conceito de autoria nos rearranjos artístico-pedagógicos que necessitamos desenvolver em sala de aula. Por isso o nosso interesse não se volta para a criação ou o compartilhamento de atividades “originais”, mas sim para a escuta à organização docente das participantes, que escolheram algumas das atividades que sentem ter maior retorno dos(as) estudantes ou, como costumamos dizer, atividades que funcionam.

Assim, é possível encontrar a assinatura de cada uma das professoras em seus relatos de experiência, em suas sugestões, projeções e reflexões, e também é possível encontrar nossas próprias assinaturas como organizadoras do livro. Para nós, importa saber sobre o fazer, o ensinar e o criar das professoras participantes e, mais do que isso, importa socializar essas experiências como modo de fortalecer e afirmar narrativas docentes em dança.

Durante a organização deste trabalho, enfrentamos a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), o que nos fez direcionar o olhar para uma questão que não estava prevista: com o afastamento causado pelo distanciamento social, como as professoras de dança estão ministrando suas aulas?²

Por isso solicitamos às colaboradoras que, ao nos enviarem suas atividades, também nos atualizassem sobre como estava se dando a sua prática pedagógica no período de pandemia. E nos casos das professoras que não estavam ministrando aulas não presenciais, propusemos a projeção de possibilidades didáticas, já que o ensino remoto transformou drasticamente as práticas educacionais.³ Então, as professoras

² O ano letivo de 2020, não só no Brasil como na maior parte do mundo, ficou marcado pela suspensão das atividades presenciais para a grande maioria das escolas, especialmente da rede pública de ensino. O coronavírus, que tem capacidade de transmissão rápida entre os humanos, alastrou-se pelo mundo muito rapidamente e, por suas consequências e formas de contágio desconhecidas, o mais indicado pela comunidade científica foi o distanciamento social. Assim, as escolas começaram a propor atividades remotas de formas distintas e em diferentes tempos para minimizar as consequências da falta de acesso dos estudantes à escola.

³ A solicitação às professoras foi realizada no início da pandemia, quando algumas instituições ainda não haviam aderido às aulas on-line. Ao longo do ano, em contato com as docentes, identificamos que todas, em algum momento, ministraram aulas de dança de modo remoto durante o período de distanciamento social.

participantes desafiaram-se na criação de atividades para o ensino não presencial de dança a partir de questões suscitadas pela educação escolar no Brasil em 2020, período que coincidiu com parte da elaboração deste livro.

Porém pensamos que as propostas de atividades não presenciais, que aqui chamamos de “Para fazer em casa”, podem ser utilizadas não só nesse período de isolamento social. Elas poderiam ser trabalhadas também com alunos(as) que precisam afastar-se da escola por um tempo, por exemplo, ou como possibilidade de tema ou tarefas para os(as) estudantes fazerem em casa. Além disso, a questão de tentar transformar as atividades que estamos acostumadas a fazer presencialmente em atividades mediadas por algum tipo de tecnologia (estudos dirigidos, vídeo, áudio-guia, aulas síncronas) foi um exercício interessante para refletirmos sobre os objetivos de cada atividade e seus possíveis desdobramentos.

Nos dois primeiros capítulos – “Eu fiz e funcionou!: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” e “eu fiz e funcionou!: anos finais do ensino fundamental e ensino médio” – estão as atividades, ideias, relatos de experiência e projeções enviadas pelas colaboradoras. Nos demais capítulos, investimos em reflexões sobre temas específicos, todos relacionando-se com a temática central do trabalho.

No capítulo “Nem sempre *funciona*: a dança e a escola”, Josiane Franken Corrêa busca refletir sobre a docência e o ensino como ações integrantes de um processo artístico-educacional dinâmico, no qual estão implicadas questões relacionadas aos objetivos da dança na Educação Básica. Pautada nos relatos e atividades enviadas pelas professoras, assim como pelo diálogo com pesquisadoras da área, a autora

procura aliar forças para discutir a realização de práticas de dança sensíveis e que busquem a conscientização de um viver mais colaborativo e mais aberto a questionamentos transformadores.

Já no capítulo “Ginga: uma ideia-corpo contracolonial estratégica para descolonizar a educação”, Karen Tolentino de Pires e Manoel Gildo Alves Neto inspiram-se na Ginga – conceito nuclear da capoeira – para refletir sobre o fazer/saber pedagógico, encarnados na relação docente-discente. A autora e o autor apresentam a Ginga como emergência de um estado de presença, capaz de colocar em jogo as memórias e indignações que ocupam e, conseqüentemente, transformam a educação. Desse modo, consideram que a professora de dança deve “Gingar didaticamente”, propiciando então uma educação antirracista e decolonial nos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola.

E, no capítulo “Experiências artístico-pedagógicas no TikTok: duetos de dança entre professoras e estudantes”, Larissa Bonfim e Débora Souto Allemand voltam a atenção para o ensino de dança em relação às plataformas virtuais contemporâneas, mais especificamente o TikTok. Por meio desse aplicativo de celular, que tem como recurso principal a criação e edição rápida de vídeos, alunos(as) e professoras descobrem a produção de novos discursos sobre dança e formas de aprender essa arte, impulsionados por uma interação constante entre corpo e tecnologias digitais. Essas descobertas são acompanhadas de questionamentos e problematizações, fazendo-nos rever práticas, atualizar conhecimentos e aguçar a curiosidade e o desejo por novos modos de ensino de dança.

Esperamos que as leitoras e os leitores desta obra possam apreciar e debruçar-se sobre a diversidade aqui exposta, diversidade de danças e docências, de corpos e gerações, de arte e de ensino. Que este trabalho possa acender memórias, a fim de criar novas lembranças e significativas transformações.

Estamos juntas!

E seguimos.

As organizadoras

EU FIZ E FUNCIONOU!:

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Carolina Pinto

Carol Portela

Débora Souto Allemand

Josiane Franken Corrêa

Larissa Bonfim

Renan Brião



Terra-mar ou Dentro-fora-linha – Prof^a Carolina Pinto

Uma longa linha reta é colocada ou riscada no chão. Isso pode ser feito com fita crepe ou qualquer outro material (giz, barbante no chão, etc.). A linha cria uma divisão do espaço com dois lados: um lado representa a “Terra”, e o outro, o “Mar”. No início, todas as crianças devem posicionar-se na parte da Terra. A brincadeira acontece com a troca de lados ao soar do sinal, que pode ser feito por qualquer pessoa que ficar de fora. Por exemplo, ao ouvirem “Mar!”, os(as) jogadores(as) devem pular para o lado do mar e, ao ouvirem “Terra!”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado ou titubear pular, quando não deve pular, sai do jogo. O último a permanecer no jogo vence. Depois de algumas rodadas, onde os(as) jogadores(as) já dominaram os dois comandos, a professora pode colocar mais um desafio, introduzindo um terceiro elemento, o “Ar”, este representado por um salto para ficar em cima da linha. Assim, serão três comandos: TERRA – MAR – AR.

Uma proposta de variação dessa atividade seria atender aos comandos vocais, mas agora com um círculo desenhado no chão. Os comandos DENTRO/FORA/LINHA indicam que os(as) alunos(as) devem saltar para dentro, para fora ou sobre a linha do desenho do círculo. Quem dá os comandos pode ser a professora ou os(as) alunos(as), mas o interessante é que não tenha uma ordem lógica, para trabalhar a atenção.

Relato docente:

Há muitos anos, eu desenvolvo a atividade DENTRO/FORA/LINHA com os(as) “pequenos(as)” como aquecimento. Por já desenvolver a atividade como professora de Educação Física, acabei realizando a mesma também no meu estágio

em Dança – Licenciatura. Mais tarde, numa pesquisa sobre brincadeiras culturais africanas, descobri a brincadeira TERRA-MAR, uma brincadeira de Moçambique, e percebi a relação direta com aquela atividade que eu já fazia. Terra-Mar é uma brincadeira simples, mas muito atrativa para crianças de diferentes idades. A proposta da autora Cunha (2016)¹ para esse jogo é trazer a referência do mar, da costa marítima para as comunidades. Ela sugere que a professora também faça uma contextualização sobre a geografia e a história de Moçambique, um país que tem grande relação com o mar em função de suas atividades comerciais.

Para fazer em casa:

A atividade pode ser tranquilamente realizada em casa, utilizando os mesmos materiais acima citados, contando com o auxílio dos(as) familiares no jogo. A professora pode enviar um áudio ou mesmo a descrição da brincadeira por escrito para que algum(a) adulto(a) a realize com as crianças. Dessa forma, a tarefa pode ser proposta para que os(as) familiares também conheçam as origens das brincadeiras africanas, que muitas vezes já estão em nosso cotidiano e nem temos ideia.

Dedo no nariz – Prof^a Josiane Franken Corrêa

Em duplas, uma criança coloca o dedo indicador próximo ao nariz do(a) colega e começa a movimentar o dedo desenhando trajetórias no espaço. A outra criança deve seguir o

¹ CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

dedo, como se houvesse um ímã que fizesse o nariz acompanhar a movimentação criada, ou seja, a iniciação do movimento é feita pelo nariz/cabeça e, sim, pode reverberar pelo corpo todo. O ideal é que as crianças iniciem a atividade criando movimentos pequenos e lentos, sem deslocamento pelo espaço da sala, a fim de aquecer o corpo progressivamente. A professora pode indicar a realização de movimentos curvos, retos, ondulados, circulares, pontuados, etc. Em um segundo momento, é possível expandir a atividade para trabalhar níveis espaciais (alto, médio, baixo) e deslocamentos pela sala. Também a professora pode ser a responsável por criar as trajetórias com o seu dedo, e todos(as) os(as) estudantes da turma podem seguir os movimentos de longe (o que é visualmente bem interessante); assim como é possível dividir a turma e fazer movimentos com as duas mãos: um grupo segue o dedo indicador direito, e o outro, o dedo indicador esquerdo. O mesmo pode ser feito com pequenos grupos e também pensando a iniciação do movimento por outras partes do corpo. Outra possibilidade é “fixar” uma trajetória de movimento com o dedo e depois ensaiar sem o suporte dado pelo(a) colega que criou a trajetória.

Relato docente:

Eu já realizei essa atividade com públicos diversos, desde crianças da educação infantil até adultos(as) em cursos livres, de graduação ou pós-graduação. O caráter lúdico de “puxar” o movimento dos(as) colegas gera um estado de atenção consistente; em algumas situações, eu aproveitei para trabalhar aspectos como presença cênica e exploração de movimentos inusitados, algo que, muitas vezes – segundo as minhas vivências –, é mais difícil de alcançar em uma atividade individual, pois a responsabilidade da criação é unidirecional. Com a con-

dução do(a) colega, a responsabilidade é dividida numa espécie de “é ele(a) quem está criando esses caminhos engraçados, eu só estou seguindo”. Isso acontece especialmente em turmas que estão iniciando o seu contato com práticas de dança que estimulam a autonomia criativa. Por isso, além dos já mencionados, um dos aspectos positivos da proposta é o fortalecimento da relação interpessoal entre os(as) participantes e outro é que não há a necessidade de material de apoio, pois até mesmo o acompanhamento sonoro pode ser criado pela turma envolvida.

Para fazer em casa:

Acredita-se na viabilidade de realizar essa prática por meio de reunião on-line², sendo necessário um aparelho que tenha internet estável e um bom posicionamento de câmera. Com os combinados acertados com a turma – como, por exemplo, “quando o condutor se aproximar da câmera, os movimentos são pequenos; quando se afastar, são grandes; ou, quando *fulano(a)* está conduzindo, todos(as) os(as) demais desligam suas câmeras; e/ou uma variação: metade do grupo realizará a condução, e a outra metade tem a liberdade de escolher qual dos dedos seguir” –, torna-se possível desenvolver os mesmos passos da atividade que é realizada na forma presencial. Um desdobramento seria uma pessoa fazer um vídeo de seu dedo desenhando a trajetória e enviar a um(a) co-

² Entendemos *reunião on-line* como um encontro por meio da internet em que é necessária a participação dos(das) estudantes e da professora no mesmo instante por meio da mesma plataforma virtual. Nesse caso, ambos devem conectar-se no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma, com a intenção de alcançar o objetivo da aula. Um exemplo de reunião on-line é a *webconferência*, em que o(a) aluno(a) tem acesso a um *link* ou portal e pode assistir à aula e interagir com colegas e professora no exato momento em que a aula é realizada.

lega (via *whatsapp*³, *e-mail* ou outro modo), para a tarefa ser executada em qualquer tempo. Criar um vídeo com uma trajetória que possa ser repetida ou revista, voltada a aquecer o corpo, pode ser interessante para anteceder outras atividades.

Coreografia Mágica⁴ – Prof^a Carol Portela e Prof. Renan Brião

Esta atividade é semelhante à anterior, porém se sugere a produção de uma *varinha mágica* para a condução dos movimentos. Com materiais como colher, canudo, papel enrolado, palito de picolé ou de churrasco, entre outros, a criança criará trajetórias com a varinha, podendo indicar em voz alta a parte do corpo que deve iniciar o movimento: “Agora é a vez do ombro direito!”, e os(as) participantes, num passe de mágica, passam a imitar o trajeto indicado, tendo o ombro direito como protagonista dessa dança. O(a) participante que estiver conduzindo a varinha mágica poderá ter mais de uma varinha, em que cada uma indique uma ação determinada, por exemplo: ao utilizar a “varinha colher”, são realizados movimentos lentos e, ao utilizar a “varinha canudo”, são realizados movimentos rápidos.

³ *Whatsapp* é um aplicativo de troca de mensagens instantâneas para telefone celular do tipo *smartphone* (que combina recursos de computadores pessoais com funcionalidades avançadas). Além de mensagens de texto, os(as) usuários(as) podem enviar áudios, imagens, vídeos e documentos, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

⁴ Esta atividade foi originalmente disponibilizada em: <<https://aprendizagemcriativaemcasa.org/brincadeiras/coreografia-magica/>>.

Relato docente:

Realizamos a atividade “Coreografia Mágica” com diversos públicos em oficinas nas escolas municipais de Pelotas/RS por meio de ações de pesquisa acerca do tema dança na escola, bem como em aulas de dança em instituições da rede privada de ensino, em oficinas de turno inverso. O que podemos perceber sobre o desenvolvimento dessa atividade é que ela possibilita a investigação de movimentos restritos e amplos através da ludicidade, dessa forma potencializando a exploração de movimentos, níveis, ritmos, entre outros aspectos que envolvem o ato de dançar. Assim, o(a) condutor(a) e o(a) conduzido(a) da atividade acabam criando histórias e significados para o exercício que surgem ao longo do processo, ampliando, assim, um leque de possibilidades para a criação em dança.

Para fazer em casa:

Aconselha-se envolver os(as) familiares e explorar diferentes espaços da casa, refletindo sobre coreografias conhecidas ou gestos cotidianos que possam servir de inspiração para o “desenho” das trajetórias de movimento. Também se sugere usar músicas que sejam apreciadas pelos moradores da casa e fazer um vídeo para compartilhar nas redes sociais⁵, marcando pessoas amigas e convidando-as a produzir suas varinhas e dançar!

⁵ Redes sociais são espaços virtuais onde grupos de pessoas se relacionam através do envio de mensagens, da partilha de conteúdos, entre outros. Atualmente existem diferentes redes sociais, cada uma com um propósito e um público-alvo específico. Como exemplo, pode-se citar: *TikTok; Facebook; Instagram; WhatsApp; YouTube; Skype; Twitter.*

Jogo dos Sete Erros – Prof^a Larissa Bonfim

Com a turma dividida em pequenos grupos, de três a cinco crianças, a atividade tem início com a escolha de um(a) jogador(a) representante de cada grupo. Esse(a) participante selecionado(a) sairá da sala para não ver ou ouvir o que acontece lá dentro. Nesse momento, cada grupo vai construir uma situação corporal em pausa. É importante que esse quadro tenha uma certa complexidade, inclusive é interessante que a professora oriente essa produção sugerindo, por exemplo, o uso de algum conteúdo já trabalhado em aulas anteriores ou baseando-se em alguma imagem. Com essas composições, o jogo 1 estará formado. Os(as) jogadores(as) serão chamados de volta à sala e terão que observar atentamente o quadro criado por seu grupo por alguns segundos e sairão novamente. Agora os grupos criarão o jogo 2, ou seja, a partir da composição anterior serão feitas sete mudanças, não tão evidentes, mas também não tão imperceptíveis. Os(as) jogadores(as), mais uma vez na sala, terão agora que indicar as sete mudanças realizadas, os sete “erros” do jogo 2 em relação ao jogo 1. O grupo como um todo irá conferir as respostas, e um(a) novo(a) jogador(a) será escolhido(a) para a próxima rodada e assim por diante até que todos(as) tenham tido a oportunidade de participar nesse papel.

Para uma melhor compreensão da atividade, é importante citar exemplos de possibilidades de “erros” nessa mudança do jogo 1 para o jogo 2: modificar a direção de uma cabeça, o lugar de uma mão, a relação entre os corpos, alterar o nível espacial, uma expressão facial, mudar algo nas roupas, uma perna que estava cruzada com a direita por cima varia para a esquerda, entre outras modificações. É importante que a professora ressalte também que o objetivo fundamental da atividade

de não é acertar, mas aguçar a percepção. O foco do exercício está mais no grupo que compõe os jogos e elabora suas modificações e não tanto no jogador que aponta os “erros”.

Relato docente:

Essa atividade, pelo seu caráter lúdico e por se tratar da transposição de um jogo conhecido para o corpo, desperta o interesse de variados públicos, e a complexidade na criação dos quadros pode aumentar dependendo da idade e do conhecimento de dança dos grupos. A proposta é um excelente exercício de composição coreográfica e pode ser trabalhada como tal nos seus múltiplos aspectos.

Minha experiência com essa atividade, desenvolvida inicialmente dentro de uma parceria interdisciplinar com a linguagem de artes visuais, foi muito positiva e partiu de situações corporais mais cotidianas para o jogo 1 e alterações de detalhes para o jogo 2 (como algo na roupa ou uma mudança mínima de gesto). Em um momento posterior, investiguei como as montagens dos jogos poderiam complexificar-se a ponto de realmente se tornar uma proposta de composição coreográfica em pausa. Para essa maior elaboração, é preciso ampliar os movimentos, investir na criação de formas corporais as mais diversas e também colaborar coletivamente para uma criação conjunta com os demais elementos, sejam eles corpos, objetos, entre outros.

Para fazer em casa:

Essa atividade pode ser realizada por meio de reunião on-line, desde que seja com um grupo pequeno de estudantes e todos(as) equipados(as) com computador e um bom acesso à

internet. Com a turma reunida, a professora irá explicar a atividade, e um(a) estudante será escolhido(a) para ser o “jogo”, enquanto todos(as) os(as) demais serão jogadores(as) (de modo inverso ao presencial). Esse(a) estudante-jogo irá propor uma situação com seu corpo na relação com objetos de sua casa (roupas, brinquedos, livros, objetos em geral). Esse quadro será compartilhado com os(as) colegas e, depois de um momento de observação, o(a) proponente irá fechar a câmera, elaborar e efetuar as sete mudanças e abrir novamente. Cada estudante poderá, então, indicar uma mudança realizada. A atividade continua com a mediação da professora, de modo que todos(as) os(as) que desejarem possam ser jogo e que a maior quantidade de pessoas possa responder como jogador(a). Caso seja necessário, o primeiro jogo pode ser uma proposição da própria professora para que a proposta da atividade seja melhor compreendida.

Corpo-cor – Prof^a Débora Souto Allemand

Dispostos(as) pela sala de aula ou ao ar livre, propõe-se aos(às) participantes que imaginem a existência de lápis, pinéis ou canetinhas grudadas em alguma articulação do corpo e com o movimento dessa parte específica passam a desenhar linhas imaginárias no ar. O lápis imaginário deve ir variando de articulação à medida que a professora for percebendo a necessidade. Pode-se sugerir que as linhas sejam “desenhadas” na parede, no chão e no teto, para que haja uma maior variação espacial, e pode-se incentivar que sejam desenhados diferentes tipos de linhas (mais finas, mais grossas, curvas, retas, pontilhadas, zigue-zague, etc.). Pode-se pedir que os(as)

alunos(as) se imaginem, no final da experimentação, como uma grande borracha para apagar todos os desenhos que foram feitos e deixar a sala limpa para que a próxima professora “não reclame da sujeira”.

Relato docente:

Eu costumava fazer essa atividade como aquecimento principalmente com os(as) pequenos(as) (educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental). estabelecemos a rotina de “pintar” a sala no início da aula e “apagar” nossas pinturas no final dela. A atividade é interessante porque propõe um aquecimento de forma lúdica e já possibilita que os(as) alunos(as) descubram novos movimentos. Não é muito habitual mirarmos o pé para o teto, por exemplo, e essa proposta pode possibilitar isso dentro das limitações de cada estudante. Eu lembro como eles(as) adoravam quando eu brincava que a diretora estava vindo até a sala e poderia ficar furiosa por termos “sujado tudo”; então rapidinho eles(as) “viravam” borrachões e apagavam todas as linhas que haviam feito.

Para fazer em casa:

O jogo pode acontecer em duplas – com uma pessoa em cada casa –, se tiverem acesso a algum tipo de tecnologia digital para fazer uma reunião on-line. A professora envia a proposta por escrito ou por meio de áudio para os(as) estudantes. Um(a) participante faz o movimento com o corpo, escolhendo uma articulação e imaginando que está desenhando em um só plano espacial. Simultaneamente, a outra pessoa da dupla vai desenhando no papel o que viu daquela dança, com foco na parte do corpo escolhida. No final, o desenho pode ser mostra-

do ao(à) colega e podem ser trocadas impressões sobre o exercício. Caso as pessoas não tenham acesso à rede de internet no mesmo momento, a atividade pode acontecer de forma inversa, ou seja, uma pessoa faz o desenho para que a outra dance depois num momento mais oportuno. Ainda, sem o uso de tecnologia digital e com adaptações, é possível fazer a atividade com vizinhos(as) que conseguem se enxergar da janela, por exemplo.

E, numa proposta um pouco mais ousada, pode-se utilizar filtros do aplicativo TikTok⁶ para a criação de vídeos com ênfase em partes do corpo. “Caneta Brilhante” é um filtro que possibilita fazer desenhos de linhas na tela com o movimento do nariz. E “Dancinha Neon” é um filtro que faz a leitura de todas as linhas e articulações do corpo. E como o aplicativo grava vídeos, é uma oportunidade de os(as) alunos(as) enxergarem seu próprio corpo em movimento e experimentarem a criação de diferentes linhas de movimento.

(Des)alinha com Papel e Canetinha ***– Prof^a Josiane Franken Corrêa***

Essa proposta é semelhante à anterior, porém necessita de folhas de ofício e canetinhas coloridas (ou os materiais disponíveis na escola – ex.: papel pardo e giz de cera). A professora distribuiu uma folha de ofício e canetinhas entre toda a turma, que está organizada em roda. Cada aluno(a) deve desenhar

⁶ TikTok é uma rede social de vídeos de no máximo 1 minuto de duração, muito utilizado pelo público jovem. Nele, é possível fazer a criação e edição de conteúdos em vídeo, utilizando recursos como efeitos, filtros, sons, texto, velocidade, entre outros.

uma linha na folha, que pode seguir a trajetória desejada: curva, reta, mista, ondulada, pontilhada, inclinada, espiral. É interessante trabalhar com os(as) estudantes alguns tipos de linha antes de orientar o desenho. O(a) aluno(a) faz a sua linha até que a professora diz “Passe!”, e todos(as) passam a sua folha ao(à) colega da esquerda. Quem recebe a folha dá continuidade ao trajeto desenhado pelo(a) colega. As folhas vão passando até retornar ao(à) autor(a) do desenho inicial. As folhas são grudadas na parede da sala, e a professora indica partes do corpo os(as) participantes para movimentar baseados nas linhas do papel. Por exemplo, se a indicação for joelho, o(a) aluno(a) deve tentar fazer a mesma trajetória da linha com seu joelho de forma ampliada e ressignificada. Como o desenho estará com diferentes cores, cada trecho da grande linha pode ser uma parte do corpo que inicia o movimento ou também podem ser trabalhadas as qualidades de movimento (toda a vez que vocês passarem pela cor amarela, o movimento deve ser o mais leve e lento possível, etc.).⁷

Relato docente:

Essa atividade eu aprendi na graduação⁸, e gosto dela porque é uma exploração de movimentos em potencial, sendo possível brincar com o espaço disponível na sala. Como professora, já propus o exercício em diferentes ocasiões, mas lembro

⁷ Existem programas e projetos que pesquisam especificamente as relações entre desenho e dança, produzindo um trabalho híbrido e inovador, como é o caso do projeto italiano *Segni mossi*, desenvolvido pelo artista visual Alessandro Lumare e pela coreógrafa Simona Lobefaro. Inspirada em *Segni mossi*, podemos também encontrar o trabalho de Guadalupe Rausch, em Porto Alegre RS, através do Projeto Desenhança. Veja mais em: <<https://www.segnimossi.net/it/>> e <https://www.youtube.com/channel/UCZ78z9X6_UqyTrejiFbQt4A>.

⁸ Curso de Dança – Licenciatura, Universidade de Cruz Alta.

de fazê-la com uma turma de 6º ano do ensino fundamental e, naquele momento, para organizar a sala, foi necessário apenas aproximar as classes no meio dela, deixando um espaço em frente a cada uma das três paredes utilizadas para prender os desenhos. Nessa turma, foi possível repetir a atividade, mas dessa vez separando a turma em dois grupos, em que um se movimentava e o outro observava a movimentação criada, para depois comentarmos o que havia acontecido e discutirmos sobre os aspectos envolvidos na atividade, como trajetórias e qualidades de movimento, por exemplo.

Para fazer em casa:

É possível desenvolver a atividade em casa com a colaboração de adultos(as). No lugar das linhas, que geralmente resultam em um desenho abstrato, uma das pessoas poderia desenhar animais ou objetos e não mostrar às demais. Os materiais podem variar, sendo as folhas substituídas até por dispositivos móveis, se for viável. Cada participante ensaia a trajetória do seu desenho e depois mostra aos(às) outros(as), que em uma proposta de adivinhação devem tentar descobrir o que é o desenho, como no conhecido jogo “Imagem e Ação”.

Detetives – Profª Débora Souto Allemand

Caminhando pela escola com caderno e lápis nas mãos, cada detetive busca desvendar mistérios e encontrar coisas que produzam sons e movimentos (árvores que balançam com o vento, cachorros, impressora), desenhando ou escrevendo quais foram os elementos encontrados para depois ser compartilhada.

dos com o grupo. Dependendo do número de alunos(as) e da configuração espacial da escola, pode-se dividir a turma em dois grupos, que passam a desbravar diferentes partes da escola para, no final da aula, retornar à sala e compartilhar com os(as) colegas as descobertas encontradas. A professora pode solicitar o auxílio de uma monitora ou professora para acompanhar um dos grupos, se for viável. E, como detetives, as crianças devem fazer seu trabalho do modo mais discreto possível. Então um desafio que pode ser inserido é trabalhar com movimentos pequenos, lentos e com pausas no momento em que passa alguém desconhecido pelo grupo em ação. Podem ser inventadas outras formas corporais, também para que a “invisibilidade” seja acionada.

Depois de feitas as pesquisas pela escola, a ideia é trabalhar a criação a partir dos movimentos encontrados nos objetos. Pode-se trabalhar em duplas, em que um(a) colega faz o movimento de um objeto e o(a) outro(a) imita, como no Jogo do Espelho – próxima atividade deste livro. Outra proposta pode ser compartilhar com os(as) colegas em círculo os sons e movimentos encontrados. Pode-se, também, propor que um(a) aluno(a) vá ao centro da roda para, de olhos fechados, dançar livremente a partir dos sons que serão emitidos pelos(as) colegas. Outra possibilidade de trabalhar com os movimentos e sons descobertos pelos(as) detetives é fazer uma fila que vai se deslocando pela sala, onde quem está na frente faz um movimento e um som, que deve ser repetido por todas as outras pessoas da fila. Depois de algumas repetições daquele movimento, quem estava na frente vai para o final da fila, e a atividade segue até que todos(as) façam seus movimentos e sons. E, ainda, pode-se trabalhar com mapas, criados pela professora ou feitos em de-

senhos pelos(as) próprios(as) alunos(as) para fazer marcações onde foram encontrados os diferentes sons e objetos, por exemplo.⁹

Relato Docente:

Uma vez eu fiz essa atividade junto com uma professora de Teatro numa turma de 1º ano do ensino fundamental. Nós inventamos disfarces, lupas/binóculos/monóculos e carteirinhas de detetive para cada aluno(a). Eles(as) próprios(as) confeccionavam seus binóculos (podia ser feito com um rolinho de papel ou customizando rolinhos de papelão que sobram do papel higiênico) e suas carteirinhas de detetive, escolhendo um nome fictício para si mesmos(as) a fim de não serem descobertos(as). Essa atividade desdobrou-se em pelo menos três ou quatro aulas, pois a ideia de eles(as) serem detetives durante as aulas de dança e teatro se instalou. E, então, todas as atividades que fazíamos depois disso tinham alguma relação com as tarefas de um(a) detetive, pois a ideia de fazer uma “pesquisa” era algo animador para a turma, as crianças a encaravam como uma tarefa muito séria a ser realizada.

Para fazer em casa:

Primeiramente, a professora deve dividir a turma em duplas, informando a cada um(a) dos(as) alunos(as) qual é sua dupla e como realizar a atividade. Se forem crianças de até oito anos de idade, é interessante contar com a ajuda de um(a) adulto(a). Dentro de casa, pode-se fazer expedições assim como

⁹ É possível encontrar uma atividade similar a essa no livro “Teatro e Dança nos anos iniciais” (FALKEMBACH; FERREIRA, 2012).

faríamos na escola, com um bloquinho e uma caneta em mãos, anotando os sons percebidos e atentando para os objetos que emitiram esses sons. Após o passeio pela casa, deve-se rever as anotações de sons e escolher três desses para fazer uma gravação em áudio e enviar ao(à) colega da dupla. Esse(essa), por sua vez, deverá criar uma pequena sequência de movimentos a partir do estímulo sonoro e, se for possível, enviar um vídeo dessa sequência para sua dupla. Já a criança que fez a expedição e escolheu os três sons deverá realizar uma dança com base nos movimentos dos objetos escolhidos – e não com base no estímulo sonoro – e poderá enviar o vídeo dessa gravação para seu(sua) colega a título de curiosidade, porém apenas depois do colega já ter realizado a sua parte na atividade, para que esse(essa) não descubra a fonte de emissão dos sons recebidos. Um possível desdobramento seria a professora fazer uma edição dos vídeos de cada dupla para que a criação a partir dos sons e objetos fique reunida num mesmo “quadro”.

Jogo do espelho – Prof^ª Carolina Pinto

No primeiro momento, é solicitado aos(às) participantes que fiquem em duplas e se espalhem pelo espaço. Ao estímulo musical, uma pessoa de cada dupla irá propor uma movimentação improvisada em frente ao(à) colega, e esse(essa) irá acompanhando, sendo o “espelho”. Ao sinal da professora, o outro membro da dupla irá propor e, assim por diante, quantas rodadas forem necessárias. No segundo momento, o(a) primeiro(a) aluno(a) deve propor três movimentos e repeti-los até que o(a) colega/espelho memorize essa pequena sequência. Para isso, a professora sugere às crianças retomarem alguns movimentos criados no momento anterior. Logo após, invertem-se os pa-

péis, e o(a) outro(a) colega faz o mesmo. No terceiro momento, cada dupla deve construir uma sequência de forma espelhada e sincronizada com seus seis movimentos comuns. Por fim, pode-se propor um momento de apreciação dos(as) colegas, em que cada dupla apresenta sua criação. É possível variar a atividade, fazendo as sequências em conjunto, como por exemplo solicitando aos(às) alunos(as) que, ao som de uma música, se desloquem pelo espaço e, ao sinal da professora, realizem a sequência da dupla no lugar onde pararam. Também é interessante cada dupla ter um número; a professora vai sinalizando quem realiza, sendo que os(as) outros(as) colegas continuam seus deslocamentos. Nessa variação, é possível instigar uma certa concentração cênica, algo a ser desenvolvido e aprofundado de acordo com as características de cada turma.

Relato docente:

Realizei essa atividade em uma turma de 7º ano do ensino fundamental com jovens entre 12 e 15 anos de idade, que demonstravam preferência por aulas de dança com sequências coreográficas e atividades de imitação e repetição. A atividade teve boa aceitação da turma, e acredito que, por ficarem em duplas, sentiram-se mais à vontade para realizar os movimentos dançados, facilitando o desenvolvimento da percepção corporal. Na realização da variação, quando foi solicitado que se deslocassem pelo espaço e, a meu sinal, realizassem a sequência da dupla no lugar onde pararam, tiveram um pouco mais de dificuldade em realizar as sequências que criaram, pois ficaram inseguros estando distantes de sua dupla, necessitando maior concentração. Para finalizar, modifiquei a variação: as duplas ficaram separadas, porém num espaço “predeterminado”, realizando todos em conjunto (como uma coreografia única) suas sequências.

Para fazer em casa:

Essa atividade pode ser realizada da mesma forma que no modo presencial, porém com a mediação de um equipamento com acesso simultâneo à internet. A professora pode estar conectada junto com a dupla de alunos(as) ou não. No caso de não estar disponível on-line, pode enviar a proposta por escrito para que as crianças realizem no momento que for mais adequado com o auxílio de um(a) responsável. Na reunião on-line, uma pessoa da dupla irá fazer os movimentos para que a outra pessoa seja o espelho e vice-versa.

Esse momento de experimentação deve ser gravado para que o desdobramento da atividade possa ser realizado individualmente. Sugere-se a edição de um material audiovisual, em que cada participante deve selecionar uma parte do registro em vídeo da atividade anteriormente desenvolvida com sua dupla e girar a imagem em 180 graus, ou seja, a dança estará de “cabeça para baixo”. Depois disso, o objetivo é realizar movimentos a partir do que está sendo visto, trocando as partes do corpo que estarão em movimento; por exemplo, movimentos que foram realizados com os braços na versão original podem ser realizados com as pernas, já que agora os braços estão para baixo e as pernas para cima. É importante alertar os(as) estudantes de que não é necessário colocar-se de cabeça para baixo para realizar os movimentos; pelo contrário, o vídeo será uma proposição para a criação de movimentos novos com diferentes partes do corpo. Caso não seja possível realizar a inversão do vídeo em aplicativos de edição, pode-se simplesmente bloquear a tela do celular para não haver rotação e colocar o celular de cabeça para baixo, reproduzindo o vídeo.

Adivinhar a forma – Prof^a Larissa Bonfim

Em duplas, uma criança constrói em seu corpo uma forma sem que o(a) colega veja. A outra criança, por sua vez, deve aproximar-se de olhos fechados (ou vendados) de quem está em pausa e, com gentileza, tocar no corpo do(a) colega com o objetivo de descobrir essa forma corporal. A criança que permanece na “estátua” por ela mesma inventada coloca-se disponível para que o(a) colega possa pesquisar, apenas através do toque sutil, a forma corporal criada, desvendando o que está ali contido. É importante que o toque seja realizado com as orientações de delicadeza e respeito ao próximo, estando a proposta também a serviço de um novo olhar para o corpo. Em um tempo determinado pela professora para todo o grupo ou estabelecido pela dupla, quem realizou o toque vai se desafiar a transpor para o próprio corpo a forma que conseguiu ler, de olhos fechados, no corpo do outro. Quando a criança concluir a construção da forma, apreendida com o máximo de fidelidade, ela pode abrir os olhos e comparar o que foi por ela produzido e o que estava ali contido em sua referência. Depois desse momento final, a criança que criou a forma inicial pode desmontar a “estátua” que manteve desde o princípio do exercício e trocar de papel com aquela que esteve de olhos fechados.

Tendo como referência a teoria de Laban¹⁰, a ação pausar está presente como conteúdo dessa atividade, assim como, em relação ao espaço, as formas, que podem ser trabalhadas a

¹⁰ Rudolf von Laban (1879-1958) foi um artista-pesquisador que desenvolveu uma teoria de análise do movimento humano. Na sua sistematização, apresenta diversas categorias que relacionam corpo, espaço e tempo, e essas podem ser utilizadas para auxiliar na criação de diferentes tipos de danças.

partir das ideias de agulha, parede, bola e parafuso para aumentar a complexidade da construção e compreensão da pausa.

Relato docente:

Essa atividade já foi realizada por mim com crianças das mais variadas idades e com adolescentes. A proposta costuma ser vivenciada com leveza e ludicidade e desenvolve a escuta do outro, percepção tátil, consciência corporal, capacidade criativa, entre outras competências. A recepção da atividade em cada tipo de grupo é bastante diversa. Habitualmente, as crianças ficam animadas com o desafio de captar essa forma corporal de olhos fechados e com a surpresa que têm quando os olhos são abertos. Sinto que é importante fazer um bom uso dessa disponibilidade e estimular a criação de “estátuas” cada vez mais diferentes e criativas, contudo é necessário frisar que o foco não está em conseguir ou não conseguir copiar exatamente igual a forma do colega, mas em vivenciar o toque e a tentativa. Os(as) adolescentes costumam, de maneira geral, trazer mais restrições a propostas de toque; portanto esse exercício é uma grande oportunidade para trabalhar essa questão, principalmente se precedida de atividades preparatórias e conversas sobre o assunto. O fato de existir a interação com o outro e de a atividade possuir um objetivo mais direcionado a “adivinhar” são fatores que auxiliam muito tanto na criação como na percepção corporal de públicos iniciantes em um fazer de dança.

Para fazer em casa:

Para ser realizado em casa, as regras do jogo devem ser explicadas com cuidado e de forma detalhada através de reunião on-line ou em texto escrito, divulgado em ficha de estudo

dirigido.¹¹ Para viabilizar a execução da atividade, os(as) estudantes devem contar com a participação de suas famílias. Nessa possibilidade, o exercício poderia ser feito exatamente como na aula de dança, tendo como dupla um membro da família. No caso de não haver ninguém disponível para a brincadeira corporal, alguma das pessoas presentes na casa poderia entregar um objeto ao(a) estudante que, de olhos fechados, deve tentar transpor a forma do objeto para seu corpo. Em seguida, com os olhos abertos, o(a) estudante irá conferir o que estava tocando e perceber o modo como os detalhes puderam ser apreendidos na forma corporal realizada por ele(a) mesmo(a).

Mundos imaginários – Prof^a Débora Souto Allemand

Com algumas mesas, cadeiras e fios, elásticos ou barbantes a professora cria um cenário com diversos obstáculos para que as crianças atravessem de uma ponta à outra a sala de aula. Os móveis e objetos podem ser dispostos em diversas posições (como classes viradas de cabeça para baixo), tendo o cuidado para que não fiquem pontas que podem ser perigosas para as crianças pequenas. Então, a cada rodada, a turma deve atravessar o espaço de jogo, um a um, passando por cima, por baixo, pelo lado ou por dentro dos obstáculos.

Imaginando que esse lugar pode ser uma floresta, por exemplo, pode-se colocar algum áudio com sons de animais e

¹¹ Durante o isolamento social em 2020, algumas escolas realizaram propostas pedagógicas on-line no formato de estudos dirigidos. As atividades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, foram disponibilizadas em formato pdf no site da escola para que os(as) alunos(as) as acessassem semanalmente. Podem ser conferidas em: <<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/>> na sessão Estudantes.

também realizar a montagem do espaço, discutindo com os(as) alunos(as) o que poderia ser cada objeto, proporcionando que as crianças imaginem árvores, rios, animais, cavernas e outros elementos. A cada rodada, o espaço pode transformar-se em diferentes cenários: floresta, parque de diversões, espaço sideral, casarão abandonado, entre outros. Esse trabalho pode ser realizado em duplas, com um(a) aluno(a) sendo o(a) perseguido(a) e outro(a) sendo o(a) perseguidor(a), possibilitando trabalhar com esconderijos, cinesferas¹² menores e movimentações aceleradas, por exemplo.

Outro desafio para as crianças, dependendo da faixa etária e grau de desenvolvimento, é propor que não se possa tocar em nenhum dos fios sugeridos para serem utilizados na criação do espaço e, se alguém encostar, deve ficar paralisado, como estátua, por um tempo, como se o fio fosse capaz de realizar essa magia de parar o tempo. E ainda se pode realizar o mesmo trajeto sem ter os objetos e fios, mas para isso a professora deve alertar a turma para que memorize o caminho e as movimentações realizadas. Depois, esse trajeto pode ir se transformando em um caminho ritmado, tornando os movimentos em “passos de dança”.

Relato docente:

Eu gosto muito de atividades que utilizam as mesas e cadeiras da sala, pois, em algumas escolas em que eu trabalhei, não tínhamos uma sala de dança. Penso que utilizar os elementos da sala pode ser uma porta de entrada para o trabalho

¹² Cinesfera é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo, podendo ser mais ampliada ou mais diminuída de acordo com a movimentação de cada um (LABAN, 1990).

com dança no currículo escolar, pois percebi que, na maioria das vezes em que era preciso afastar as classes para deixar um espaço livre no centro da sala, os(as) alunos(as) apresentavam maior dificuldade de concentração na proposta da aula. Além disso, os(as) pequenos(as) consideram uma grande aventura utilizar as mesas e cadeiras de outra maneira que não só sentando, como normalmente acontece. Lembro quando fiz essa atividade com uma turma de 1º e 2º anos; eles(as) gostaram muito. Primeiro, eu fiz uma instalação¹³ na frente da sala com algumas mesas (de outra sala) e deixei as classes deles(as) no lugar. Coloquei uma trilha sonora com barulhos de floresta e entreguei uma folha de papel a cada um(a) para que eles(as) desenhassem o que poderia ser cada elemento daqueles na frente da sala. Eles(as) iam falando, e eu ia provocando outras possibilidades de elementos e seres presentes na floresta. No final, um(a) por um(a) atravessava a instalação. Eles(as) sugeriram ideias para incrementar a atividade, como por exemplo: quando um(a) dos(as) alunos(as) sugeriu que eu fosse uma caçadora que estava tentando caçar um animal (que naquele momento era uma das crianças), então eu entrei na brincadeira e jogava um objeto (com leveza) tentando acertar o “animal”. Essa turma solicitava muito a repetição dessa atividade, e eu realizei-a muitas vezes com variados desdobramentos. A ideia da criação de um mundo imaginário, com referência na atividade Máquina de Teletransporte (BOFF, 2017)¹⁴, tinha alto teor lú-

¹³ Instalação é um termo utilizado nas Artes Visuais. É uma manifestação artística contemporânea que trabalha a partir da construção de ambiências com materiais diversos. Para a apreensão da obra, é preciso que o sujeito entre em contato com ela, não só a observando de fora, mas a percorrendo, caminhando por entre seus espaços e apreciando-a de diferentes ângulos.

¹⁴ BOFF, Fernanda Bertonecello (Org.). **Pequenices**: dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-cultura e Arte, 2017.

dico, o que era motivo de diversão e engajamento para os(as) pequenos(as).

Para fazer em casa:

Longe dos(as) estudantes, pode-se investir em uma atividade auxiliada por adultos(as), em que a criação de espaços imaginários seja com a confecção de uma maquete feita com material reciclável (caixinhas de papelão, fios, caixas de ovos, palitos, pequenas garrafas plásticas, sobras de rolos de papel higiênico, etc.). As crianças podem experimentar movimentações com os dedos e mãos por entre as construções do minimundo e imaginar esses elementos que foram construídos em escala pequena num espaço real, escala 1 para 1, buscando fazer trajetórias, como se realmente existissem aqueles obstáculos, obrigando-os a saltar, agachar-se, passar pelo lado, subir uma perna, etc. Um possível desdobramento dessa atividade, que pode ser realizado antes ou depois, seria experimentar diversos movimentos com as mãos, produzindo imagens com as sombras (como animais), tendo uma lanterna ou a luz do sol como fonte de luz, proporcionando assim uma maior consciência corporal no movimento das mãos e dedos.

Portas e janelas – Prof^a Larissa Bonfim

Em trios, duas crianças vão construir com seus próprios corpos um espaço para ser atravessado por uma terceira pessoa. A proposta é que a dupla crie esse “buraco” entre as partes dos seus corpos ou entre as partes e o chão/parede de uma forma que o(a) colega possa entrar e sair por essa porta ou janela. A imagem é um mote para a criação de diversos jeitos de

modelar espaços que podem ser usados como passagens. O modo como esse deslocamento é realizado pela criança que passa também é um exercício criativo e deve ser experimentado de diferentes formas. É importante que os movimentos do atravessar sejam feitos seguidos de um certo distanciamento, para que a dupla possa então se reconfigurar e proporcionar outro espaço a ser explorado. Depois de um tempo determinado pela professora, os papéis são trocados para que cada componente do trio experimente ser tanto aquele que dança em deslocamento como aquele que cria as portas e janelas com cada uma das duas pessoas do grupo. Esses conteúdos coreológicos trabalham tanto a ação de deslocar como – e principalmente – as tensões espaciais, ou seja, esses espaços “entre” que são construídos pelo próprio corpo, por corpos em contato ou em relação ao espaço geral.

É relevante orientar as crianças que as portas e janelas podem ser enormes, pequenas, não necessariamente quadradas, assimétricas, para que a dupla experimente esses espaços “entre” com o máximo de possibilidades. A atividade também pode ser desenvolvida em duplas, com uma criança abrindo essa porta ou janela para que a outra passe, e até individualmente, proporcionando improvisações e composições através da percepção dos espaços que o próprio corpo pode criar entre as suas partes e na relação com o chão e as paredes.

Relato docente:

Pela minha experiência, essa atividade tem retornos positivos de diferentes tipos de públicos, sendo uma proposta preferida das crianças pequenas. A ideia de portas e janelas auxilia na criação de um imaginário para essas tensões espaciais,

que, recheadas de sentidos, são e/ou podem tornar-se dança a partir de uma poética contida em um elemento do cotidiano.

Para fazer em casa:

Essa atividade, proposta em trios ou duplas, pode ser realizada em casa com a participação da família, incentivando a interação criativa entre os membros. A proposta pode ser conduzida através de uma explicação escrita de um vídeo/áudio gravado pela professora ou em um encontro escola-família por reunião on-line. Outra proposição, que pode ser feita de modo mais individual, não presencial e fotográfico, é a criação de uma tensão com o próprio corpo, que seja porta ou janela para uma determinada paisagem (interna ou externa), ou seja, que o espaço criado pelas partes do corpo e/ou espaço geral atue como moldura para que uma vista seja revelada. Esses exercícios fotográficos podem ser compartilhados com a comunidade escolar.

Referências

- APRENDIZAGEM CRIATIVA EM CASA.** Disponível em: <<https://aprendizagemcriativaemcasa.org/brincadeiras/coreografiagemaga/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BOFF, Fernanda Bertoncello (Org.). **Pequenices:** dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-cultura e Arte, 2017.
- CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.
- FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- PROJETO DESENHANÇA.** Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZ78z9X6_UqyTrejiFbQt4A>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- SEGNI MOSSI.** Disponível em: <<https://www.segnimossi.net/it/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

EU FIZ E FUNCIONOU!:

anos finais do ensino fundamental e ensino médio

Carolina Pinto

Débora Souto Allemand

Giovana Consorte

Jeferson de Oliveira Cabral

Josiane Franken Corrêa

Juliana Coelho

Karen Tolentino de Pires

Manoel Gildo Alves Neto



Dança da natureza – Prof^a Juliana Coelho

Para o desenvolvimento dessa atividade, a professora deve ter imagens de mar, de cachoeira e de efeitos do vento, que possam ser visualizadas pelos(as) alunos(as) de alguma forma (impressas, no celular ou projetadas em aparelho multimídia). No caso de não ser possível utilizar esse material, pode-se iniciar fazendo um trabalho de rememoração visual, solicitando que a turma imagine tais elementos (por exemplo: imaginar que está no mar, imaginar que uma ventania carrega seu corpo e limpa tudo a seu redor, etc.). Esses elementos da natureza remetem a algumas orixás femininas, como Iemanjá (mar/águas salgadas), Oxum (cachoeira/água doce) e Iansã (vento). Depois de disponibilizar a visualização das imagens à turma, a professora pode acrescentar músicas que façam conexão com a temática da aula e orientar um momento de improvisação de movimentos através da indicação de ações como: “Imaginem um mar calmo e azul. Que movimento poderia representar isso?” ou “Na imagem que vimos, como estavam as ondas do mar? Podemos mover-nos como elas?”.

Antes de trabalhar com os elementos da natureza que estão ligados a orixás, cada professora pode fazer sua própria pesquisa, levando em consideração que, apesar dessa atividade não trabalhar com a reprodução de movimentos de cada orixá – que também é uma possibilidade –, está tratando das forças naturais que estão envolvidas com elas, e isso merece atenção e cuidado especialmente ao tratarmos da cultura afro-brasileira em contextos escolares.

Durante o processo criativo, é importante que a professora observe a resposta de movimentos e criação dos(as) alunos(as), incluindo desafios de acordo com os objetivos da

aula e instigando os alunos em suas improvisações, provocando-os para criar a partir de ações de movimento. Por fim, pode-se reunir a turma para conversar sobre as qualidades de movimento originadas no estudo de cada um dos elementos, fazendo uma síntese conjunta do que foi produzido em aula.

A professora pode avaliar o nível de aproximação e conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira de sua turma e assim contemplar uma reflexão abordando a relação com os orixás e o respeito pelas religiões de origem afro-brasileira.

Relato docente:

Eu já realizei essa atividade inúmeras vezes e com diferentes grupos, especialmente com estudantes de anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa atividade foi experimentada com alunos(as) que já compreendiam um pouco do trabalho de improvisação e sobretudo relacionado a natureza/“orixás” e também vivências com alunos(as) que nunca haviam participado de aulas formais de dança, tampouco experimentado a ideia de dançar a partir dos elementos da natureza. Para mim, essa atividade é uma importante possibilidade de aproximação com as danças afro-brasileiras, pois considero um ponto de partida interessante iniciar um trabalho de estudos sobre a(s) dança(s) dos(as) orixás.

Nessas danças existem aspectos que se relacionam com religiões de matrizes africanas; muitas vezes, as práticas religiosas dessa vertente ainda são encaradas de forma preconceituosa em nossa sociedade, o que reforça a importância da reflexão junto aos(as) estudantes. A professora deve provocar questionamentos na turma: aprender uma dança que tem origem em cultos religiosos significa cultuar uma religião mesmo fora do ambiente original? Qual é a diferença entre a dança na religião e a

dança em espaços cênicos? Qual é a contribuição cultural dessas danças para a constituição dos nossos costumes e crenças?

Para fazer em casa:

Para desenvolver essa atividade no ensino não presencial, sugere-se a realização de, no mínimo, três reuniões on-line, em que cada encontro será dedicado a apenas um dos elementos da natureza. Dividir de forma que cada elemento da natureza seja trabalhado separadamente para não acarretar a sobrecarga de informações. Os estímulos podem ser realizados por meio de visualidades (com imagens compartilhadas na plataforma de aula), por meio da oralidade (palavras que remetem ao tema), por meio de sons (retirados da internet ou produzidos em casa), que serão disponibilizados ou instigados pela professora. Como os(as) alunos(as) estão em suas casas, é possível também solicitar a utilização de objetos para auxiliar na criação do movimento, por exemplo uma bacia, com a ideia de banhar-se nas águas da mesma, um lenço que irá remeter à ideia de movimento, vento, etc.

Histórias de adivinhar com o corpo

– Prof^ª Giovana Consorte

A professora deve dividir a turma em grupos de cinco ou mais pessoas e, após, solicitar que cada grupo construa uma narrativa curta, envolvendo as seguintes personagens: rainha, princesa, soldado, louco e aldeão. Os gêneros das personagens são flexíveis, ficando a critério dos grupos. Caso os coletivos sejam compostos por seis ou mais pessoas, é possível duplicar as personagens. Cada grupo deve construir quatro imagens es-

táticas, que contenham a progressão da narrativa inventada. É interessante que os(as) alunos(as) busquem trazer para o corpo a efervescência dos fatores de movimento de Laban, peso e espaço¹, sem esquecer o engajamento do olhar e sua reverberação na construção do corpo como um todo. No primeiro momento da atividade, a turma só deve ver as imagens em pausa; durante a troca de posição dos grupos, os(as) demais colegas devem manter os olhos fechados. Após a apresentação de cada grupo, cabe à turma compartilhar o que entendeu da narrativa apresentada e apontar quais integrantes do grupo deram vida a cada papel preestabelecido.

Depois de todos os grupos terem apresentado suas produções, a professora deve conduzir o debate apontando, com a colaboração dos(as) estudantes, as qualidades de movimento que estavam presentes nas imagens compostas. Pode também indicar quais as qualidades de movimento que poderiam ter sido melhor trabalhadas para facilitar o reconhecimento dos personagens, por exemplo, provocando os(as) alunos(as) a construir seus entendimentos sobre a expressividade do corpo mesmo em estado de pausa. Após o debate, os grupos deverão repetir a experimentação da atividade, atentos à seguinte alteração: a ligação entre uma imagem estática e outra deve ser feita a partir de uma improvisação em deslocamento, considerando as qualidades de movimento que devem pautar o desenvolvimento de cada personagem. No final da atividade, é interessante que a professora proponha um momento de conversa sobre a vivência, ressaltando as diferenças observadas nos dois

¹ A categoria de Laban chamada de Expressividade é voltada para “como” o indivíduo se move em relação a quatro fatores básicos: fluxo, peso, tempo e espaço, isoladamente e em suas múltiplas combinações.

momentos propostos e chamando a atenção para o corpo – visual e movente – como protagonista do experimento.

É possível também variar as personagens preestabelecidas para possibilitar a construção de outras histórias; no entanto, a escolha deve contemplar personagens com características de movimento bastante distintas para favorecer a organização corporal dos(as) alunos(as) em estado de composição e facilitar a percepção da turma acerca dos fatores de movimento e sua materialização no corpo.

Relato docente:

Eu costumo realizar essa atividade com adolescentes e adultos(as) com o objetivo de vivenciar a expressividade proposta por Laban para a construção de personagens, mas é possível propor a qualquer público quando deslocamos o objetivo para a construção de narrativas. A ideia de recheiar a imagem estática do corpo para além dos contornos da forma assumida é uma ferramenta bastante potente para refinar os trabalhos em dança e teatro.

Para fazer em casa:

– em grupos:

Os(as) alunos(as) podem realizar a construção da narrativa a partir da montagem de fotos previamente produzidas. Dessa forma, a atividade pode ser realizada de forma totalmente remota, sem a necessidade de um encontro on-line simultâneo da turma. Para que esse formato funcione, é necessário imaginar uma narrativa que se desenvolva sem contato físico entre as personagens.

– **individualmente:**

Nessa proposição, é possível realizar a atividade sem a construção da narrativa, preservando apenas a ideia de desenvolvimento individual de personagem. Mantêm-se as quatro imagens estáticas, unidas por momentos de improvisação. Se a turma for numerosa, é possível dividi-la durante a realização da atividade para que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de realizar a experimentação e também observar os(as) colegas. É possível também duplicar as personagens e realizar uma espécie de jogo da memória, no qual os(as) alunos(as) que observam tentam descobrir os “pares” de cada personagem.

Feminino cotidiano – Profª Juliana Coelho

Inicialmente, a professora deve instigar a turma a observar as mulheres de sua família ou de seu convívio diário e perceber se há e quais são as movimentações recorrentes entre essas mulheres. A professora investe em questionamentos para a turma: O que essas mulheres costumam fazer em suas casas? Quais são os movimentos que se repetem? Utilizam acessórios considerados “femininos”? Qual é o significado de “feminino” para elas? Quais são suas preferências (cor, comida, atividade de lazer)? Como se vestem? Essas mulheres trabalham em casa? É possível perceber estados de ânimo e sentimentos na observação dos gestos cotidianos? Como enxergamos tudo isso através do olhar da dança?

Posteriormente, em roda de conversa, essas curiosidades e descobertas podem ser compartilhadas oralmente com os(as) colegas da turma. A partir daí, em colaboração com os(as) par-

ticipantes, a professora pode explorar possibilidades de criação e composição coreográfica, suscitando inúmeros desdobramentos, tal como exposto na atividade “Videoclipes” (p. 70), em que há um momento para a imitação e repetição de movimentos e, então, a transformação conforme os objetivos da aula. Um cuidado importante por parte da professora é estimular a observação de detalhes que não estão “escancarados” na movimentação dessas pessoas, mas que se mostram através de sutilezas de movimento, que podem ser entendidas como uma “assinatura corporal” da família.

Relato docente:

Realizei essa atividade com alunas dos anos finais do ensino fundamental na faixa etária entre 11 e 13 anos de idade e percebi que o mais interessante foi aquilo que extrapolou as movimentações, ou seja, as reflexões que partiram daqueles movimentos e do cotidiano das mulheres observadas. A turma foi capaz de problematizar as questões ligadas ao universo feminino, assim como identificar características e gostos que foram aproveitados para atividades compositivas. Uma flor acabou se tornando um “objeto cênico”, algo importante no desenvolvimento da criação em função de uma das mulheres apreciar o cuidado de flores e plantas em casa. As estudantes também realizaram pesquisas sobre assuntos relacionados a abuso e violência em casa, mulheres com remuneração menor no mercado de trabalho, entre outras temáticas que levantaram e trouxeram discussões bem interessantes para o grupo.

Para fazer em casa:

Essa atividade pode ser realizada de forma similar à proposta presencial e, aproveitando que estão em casa, os(as) estudantes podem agregar à criação elementos como roupas ou objetos utilizados pelas mulheres no seu cotidiano. As questões que irão basear a observação por parte da turma podem ser realizadas em encontros on-line ou por meio da disponibilização de material impresso. Depois do momento de criação e organização coreográfica, pode-se pensar na elaboração de elementos cênicos, como figurino, por exemplo, tendo sua própria casa como cenário da atividade. O resultado criativo da atividade pode ser compartilhado através da gravação de vídeo ou da apresentação em tempo real em reunião on-line.

Corpos diversos – Prof^a Débora Souto Allemand

Previamente, a sala deve ser preparada com a distribuição de cartões de papel colorido, a serem colados de modo temporário nas paredes, nos móveis e no chão. A atividade inicia com uma caminhada observando o espaço, para que os(as) alunos(as) percebam os elementos novos que foram colocados na sala. O aquecimento pode ser realizado nesse momento da caminhada com a professora orientando a movimentação de diferentes partes do corpo. Pode-se trabalhar com velocidades e formas de deslocamento junto com a atenção ao espaço, propor movimentações improvisadas com níveis espaciais e ir inserindo pausas com movimentações de alongamento já conhecidas ou não. Pode-se inserir diferentes ações corporais (saltos, giros, contração, expansão, etc.) quando o olhar do(a) jogador(a) cruzar com algum objeto que exista na sala ou com alguma cor

dos cartões. O *viewpoints*² é uma boa inspiração para essa proposta, e os desdobramentos são incontáveis.

Após o aquecimento inicial, a atividade começa com uma caminhada e, quando a professora der um sinal (a critério da docente), os(as) jogadores(as) devem parar onde estão. A professora irá indicar três partes do corpo e três cores presentes nos cartões, e o(a) jogador(a) deve apontar cada parte do corpo para cada cor de cartão indicada, formando uma “pose estranha”. Por exemplo: cotovelo direito para cor azul, pé esquerdo para cor preta e topo da cabeça para cor rosa. Se tiver uma grande quantidade de cartões e o(a) aluno(a) enxergar mais de um cartão rosa, por exemplo, ele(a) pode escolher para qual cartão apontar a cabeça.

Assim como no aquecimento, as variações do exercício são muitas e podem ser experimentadas com a turma. Depois dessa exploração inicial, a professora pode pedir aos(as) alunos(as) para que relembrem algumas das poses, fazendo-as novamente. Pode-se pedir que eles(as) façam a mesma pose em outro espaço da sala, e pode-se trabalhar com a união de três poses, em que eles(as) tenham que criar o movimento da trajetória entre uma pose e outra. Outra sugestão de desdobramento é o trabalho em duplas com a criação de uma sequência coreográfica a partir das poses dos(as) dois(duas) colegas, in-

² *Viewpoints* é uma técnica de improvisação iniciada por Mary Overlie e sistematizada por Anne Bogart e Tina Landau na década de 1970 no contexto da arte pós-moderna americana da Judson Church. No *viewpoints*, busca-se uma arte que se origina de atividades em tempo real a partir de “decisões internas, estruturas, regras e problemas” (BOGART; LANDAU, 2017, p. 22). Para isso, a estratégia de composição dá-se através de elementos de tempo e espaço com “pontos de atenção de que o performer ou criador faz uso enquanto trabalha” (idem, p. 26).

serindo a composição coreográfica e podendo variar níveis, deslocar pela sala, pensar nas trajetórias entre uma pose e outra, variação de velocidade, enfim, diversificar as qualidades de movimento.

Relato docente³:

Eu já realizei essa atividade em vários espaços e com faixas etárias distintas desde o 4º ano do ensino fundamental até alunos(as) da graduação em Dança. É muito divertida para as crianças e uma ótima maneira de produzir material para a criação coreográfica, pois surgem formas corporais muito diversas. Justamente por isso é muito comum que os(as) alunos(as) não lembrem exatamente como foi a pose realizada na hora em que pedimos a eles(as) para refazer; então eles(as) podem tentar rememorar indo até o espaço da sala onde pararam e lembrando novamente as cores e partes do corpo que foram indicadas. Mas podem decidir também, individualmente, quais serão as cores e partes do corpo para criar uma nova pose. O que importa é incentivar os(as) alunos(as) para a se colocarem em posições incomuns. Uma curiosidade que aconteceu quando eu fiz com alunos(as) menores na educação infantil, por exemplo, o que aconteceu foi que eles(as) não apontavam a parte do corpo para o cartão e, ao invés disso, iam até o cartão com a cor indicada e encostavam nele, o que pode gerar novas formas de criação.

³ Inicialmente, tomei como referência a atividade “Formas do corpo na sala de aula”, de Maria Falkembach (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 76), mas, desde a primeira vez que a propus, fui transformando-a conforme julguei necessário.

Para fazer em casa:

É possível fazer essa atividade em casa, utilizando objetos e elementos comuns na maioria dos espaços domésticos (como cadeira, geladeira, armário, fogão, porta, janela, plantas, etc.) no lugar dos cartões coloridos. Previamente, a professora selecionará imagens desses objetos, que serão enumeradas e, inicialmente, não serão mostradas aos(às) alunos(as). Então, estando em contato síncrono, professora e aluno(a), via *whatsapp* ou através de videoconferência, escolherão um cômodo da casa para realizar as poses. Quando estiver pronto(a), o(a) jogador(a) dirá qual parte do corpo foi escolhida e escolherá um número. Esse número corresponde a um objeto; então a professora dirá qual é esse objeto, e o(a) aluno(a) terá que apontar a parte do corpo escolhida para o objeto, que, mesmo que não esteja à vista, estará em outro cômodo da casa, e irá trabalhar com sua noção espacial para realizar a pose. Após isso, o(a) jogador(a) escolhe a segunda parte do corpo e diz um número, e assim sucessivamente. Com a pose final montada, o(a) aluno(a) poderá solicitar que alguém tire uma foto para que a pose seja lembrada mais tarde, podendo ser utilizada em montagens de composição coreográfica em atividades presenciais ou não. Caso não seja possível realizar a atividade através de reunião on-line ou por telefone ou mesmo por áudios no *whatsapp*, o(a) jogador(a) poderá contar com o apoio de alguém que esteja com ele(a) no mesmo ambiente para indicar os objetos enumerados.

Labirinto de mesas – Profa. Carolina Pinto

Antes de iniciar a atividade, a turma precisa criar um labirinto na sala de aula com as mesas e cadeiras. Num primeiro momento, solicita-se que os(as) alunos(as) caminhem pela sala, entre as mesas, a fim de se concentrar, e a professora indica que mantenham o olhar longe (olhando para o horizonte) e deslocando-se em linha reta em função das mesas (a disposição das mesas e cadeiras acaba desenhando uma espécie de “grade” no espaço da sala). Após, orienta-se que a movimentação seja realizada a partir de um estímulo que vier do(a) outro(a), por exemplo, o simples fato de alguém passar por perto, pela frente, pode gerar no(a) colega uma mudança de direção, a execução de pausas ou uma aceleração da caminhada.

Num segundo momento, a professora passa a desenvolver uma contagem rítmica (ex.: oito tempos) para o deslocamento dos(as) alunos(as), solicitando que no tempo “oito” façam um giro de 180°, continuando seus deslocamentos para o lado oposto ao que estavam se deslocando. Nessa parte da atividade, quando estiver bem assimilada a contagem, pode-se incluir algum estímulo musical. Por fim, propõe-se que, no tempo “quatro”, por exemplo, o(a) participante faça um movimento de braço, podendo ou não repetir o movimento toda vez que passar o tempo quatro. Como variação, pode-se incluir outros desafios: agachar-se num tempo; fazer um movimento específico quando parar na frente de um(a) colega; entre outras possibilidades. Essa atividade assemelha-se a exercícios propostos no *Viewpoints*.

Relato docente:

Realizei essa atividade em uma das minhas primeiras aulas com uma turma de 8º ano, com a faixa etária entre 13 e 14

anos de idade, numa escola de turno integral da zona rural, onde as turmas são compostas, em média, por 20 alunos(as). Os(as) estudantes, aparentemente, desde as primeiras aulas, mostraram-se muito motivados(as) para ter aulas de dança, igualmente meninos e meninas. Essa atividade foi realizada como uma proposta inicial para conhecer a turma, percebendo então como esses(as) jovens se movimentavam e interagem. Nas experiências que tive com a atividade, percebi que os(as) participantes costumam ficar intrigados(as), questionando: “vamos dançar com as mesas assim?!”. A turma do 8º ano, achou divertido o desafio de tentar não esbarrar nas mesas, de cuidar para não tocar uns(umas) nos(as) outros(as), de fazer as tarefas e acertar, pois era uma turma com jovens competitivos(as); eles gostaram quando coloquei uma música de *rap* para acompanhar.

Para fazer em casa:

Inicialmente, a professora deve solicitar que os(as) alunos(as) executem algumas tarefas. A primeira tarefa será realizar a construção de um labirinto com objetos de sua casa para fazer a simulação de uma trajetória dentro do espaço disponível (sala, quarto, corredor, pátio ou outro). Aqui se pode incentivar o exercício da criação, fazendo com que tirem uma foto de como ficou seu “espaço cênico” ou “cenografia”. Após, devem experimentar diversas movimentações nas trajetórias possíveis e escolher um trajeto com início, meio e fim. Por fim, é possível selecionar algumas movimentações e filmá-las para compartilhar com a turma, até mesmo com a ideia de um(a) colega reproduzir a movimentação do outro, tendo que se adequar ao próprio espaço. A professora pode dar ênfase a algumas questões, como: as criações e experimentações de movi-

mentos devem buscar uma relação com os objetos encontrados pelo caminho (estímulo externo), e o espaço deve ser percebido com atenção para compreender como esse interfere na movimentação (como me movo em um espaço pequeno, grande, apertado, largo, etc). O compartilhamento das criações pode acontecer em grupos via *whatsapp* (três alunos(as) compartilham entre si) ou de alguma forma que seja mais interessante para a turma. Caso os(as) alunos(as) tenham dificuldades de acesso à rede de internet ou falta de equipamentos para gravar um vídeo, podem solicitar o auxílio de alguém da família para tirar fotos e criar uma montagem (nesse caso, outro(a) colega com mais facilidade de acesso à internet pode auxiliar).

Auto-corpo-escola – Prof^a Josiane Franken Corrêa

Em duplas, uma das pessoas fecha os olhos, e a outra, de olhos abertos, posiciona uma das mãos de forma espalmada no meio das costas do(a) colega. Uma pessoa será a condutora da outra. Regras da atividade: enquanto o(a) condutor(a) estiver com a mão em contato com o meio das costas, o(a) conduzido(a) deve caminhar para a frente; quando o(a) condutor(a) tirar a mão das costas, é hora de parar imediatamente; quando o(a) condutor(a) tocar no ombro direito, o(a) colega deve direcionar-se para a direita e, quando tocar no esquerdo, direcionar-se para a esquerda. Com essas regrinhas, forma-se um campo de aprendiz em “corpo-escola”. Pensando na ideia de auto-escola, treina-se primeiro com o(a) conduzido(a) de olhos abertos, realizando uma simulação. À medida que os(as) participantes começarem a sentir confiança, quem está na frente mantém os olhos fechados e pode, junto

com sua dupla, acelerar o passo e inventar novas regras. Depois, condutor(a) e conduzido(a) trocam de posição. É importante verificar se o espaço tem algum perigo para os(as) estudantes que fecharão os olhos. Pode-se vender os olhos com tecido. Se a turma for grande, deve-se separá-la em dois grandes grupos. Um grupo faz a atividade, e o outro faz uma “corrente” ao redor, delimitando o espaço, protegendo os(as) colegas de paredes e outros perigos da sala, como também observando aspectos criativos que ocorrem na atividade. Com crianças menores sugere-se investir em “ruas de trânsito” desenhadas no chão, assim como placas e sinaleiras que podem ser confeccionadas pela professora ou em conjunto com a turma.

Relato docente:

Uma atividade similar a esta eu aprendi em uma aula da professora Lenira Rengel⁴, em 2008. Com minhas adaptações, já desenvolvi o exercício tal como descrevi com turmas a partir do 3º ano do ensino fundamental. Como é uma prática que envolve certo risco, sinto maior facilidade em perceber características individuais e “estados de ânimo” que pairam na sala no momento da aula. É perceptível que certos(as) alunos(as) se arriscam mais, até mesmo de forma perigosa; já outros são mais contidos(as); alguns(mas) demonstram ter extremo cuidado com o(a) colega que estão conduzindo, e outros parecem mais desapegados, querendo dar maior liberdade de movimentação à dupla. Identificar as diferentes condutas durante a aula de dança dá-nos a oportunidade de entender um pouquinho mais a visão de mundo do(a) educando(a). Além disso, questões cor-

⁴ Atividade desenvolvida no Curso de Especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação da Universidade de Caxias do Sul.

porais como equilíbrio, lateralidade, confiança no corpo do(a) outro(a) também propiciam um diagnóstico da turma em relação aos estudos já realizados até então.

Para fazer em casa:

Essa atividade pode ser desenvolvida com as famílias dos(as) estudantes. Sugere-se que a professora elabore uma cartilha com instruções objetivas do passo a passo da atividade, que pode ser disponibilizada de forma impressa ou via internet, porém sem a necessidade de realizar um encontro síncrono com os(as) alunos(as). A cartilha pode estabelecer relação com a metáfora já utilizada, ou seja, pode remeter a uma cartilha de leis de trânsito.

A proposta é divertida e exige habilidades corporais que a maioria das pessoas adquire naturalmente ao longo da vida. No caso do ensino de dança, o objetivo e o foco da atividade são voltados a conhecimentos específicos da área, e por isso a professora aborda e realiza tal prática dando ênfase a aspectos como consciência corporal, trajetórias no espaço (até mesmo pensando em trajetórias coreográficas de algum trabalho já montado), lateralidade, melhora nas relações interpessoais e, por consequência, maior engajamento nas atividades colaborativas. Em casa, na família, pode ser um momento de descontração ou uma alternativa para explicar aos(às) familiares como as aulas de dança podem ultrapassar a reprodução de passos e sequências coreográficas. Transformando o espaço da casa, corredores viram ruas e móveis devem ser desviados, assim como obras na pista, e os(as) participantes passam a ver a sua moradia não apenas de modo visuoespacial, mas potencializando os sentidos integralmente.

Conexão corpo-outro-espço – Prof^a Carolina Pinto

Em um primeiro momento, solicita-se que os(as) alunos(as) caminhem pelo espaço a fim de buscar uma espécie de concentração cênica, pedindo que percebam o lugar, seu tamanho, os espaços criados com os outros corpos e os espaços vazios. Logo após, propõe-se que realizem variações de deslocamentos pelo espaço: caminhar em várias velocidades, planos e direções, com a atenção em ocupar os espaços vazios. Num segundo momento, solicita-se que façam pausas e voltem a caminhar aleatoriamente. Quando um(a) aluno(a) para, todos(as) devem parar também. Ou seja, qualquer participante produz a pausa e qualquer outro rompe-a. A ideia é que se conquiste uma conexão entre o grupo, em que não se percebe quem iniciou e quem rompeu a pausa, sendo a regra principal da atividade a percepção de seu campo de visão (sem ter que virar o corpo, cuidando o que está acontecendo). Após, além da pausa, acrescenta-se o movimento de agachar; assim, qualquer aluno(a) propõe ir ao chão, e outro(a) rompe voltando a caminhar. Por fim, a professora pode instigar que prestem atenção na velocidade de deslocamento do grupo, acelerando ou desacelerando, com o desafio de a turma manter a conexão sempre. Pode-se iniciar em silêncio e ir introduzindo estímulos musicais aos poucos. Pode-se colocar outras tarefas/desafios para o grupo tentar manter essa conexão, como, por exemplo, quando um(a) aluno(a) propõe a pausa, esse(a) deve realizar uma movimentação repetidamente até alguém romper e voltar ao deslocamento.

Relato docente:

Essa atividade é inspirada no *Viewpoints*, uma técnica já mencionada em atividades anteriores (*Corpos Diversos* e *Labi-*

rinto de Mesas) e que incentiva processos colaborativos de criação por meio de experiências, ideias e intuições, estabelecendo um ambiente de responsabilidades compartilhadas. Vivenciei essa prática na graduação em dança e, posteriormente, passei-a a propor com as alterações necessárias nas instituições em que leciono. Percebi que a ideia de o jogo e o processo de resolução de tarefa/criação estarem conectados com a consciência do outro e com o ambiente estimulava e ampliava o grau de atenção do grupo. No final da graduação, utilizei a técnica para uma montagem de espetáculo em que atuavam alunos-artistas do curso de dança. A maior parte das criações do espetáculo partiu de tarefas em que as(os) bailarinas(os) produziram atividades como essas e que foram sendo transformadas para as composições coreográficas.

Para fazer em casa:

Com o objetivo de, mesmo a distância, trabalhar com um processo colaborativo, investigativo e de conexão da turma, uma ideia interessante seria a experimentação de movimentos em corrente a partir de um estímulo externo que venha do “outro”. A professora deve construir uma ordem de tarefas para cada aluno(a). Por exemplo: um(a) aluno(a) A deve construir uma pequena composição coreográfica que precisa necessariamente finalizar de uma forma determinada pela professora como um movimento no chão com a mão direita para cima. Esse(a) aluno(a) A deve enviar a composição filmada (importante estipular um tempo máximo) ao(à) aluno(a) B, que deve iniciar sua composição igualmente como o(a) aluno(a) A acabou, mas terá sua tarefa de acabar de outra forma (exemplo: em pé com a cabeça voltada para cima). Em resumo, a profes-

sora deve enviar a cada aluno(a): 1. Quem deve seguir; 2. Como deve acabar; e 3. Para quem deve repassar.

Essa ideia tem como referência os vários movimentos artísticos de criação a distância que apareceram no início do isolamento social via Facebook e Instagram, muitos deles envolvendo grupos (de dança ou não) que propõem movimentações em cadeia.⁵ Neles, a conexão estabelece-se algumas vezes com a utilização de objetos que participam como a conexão de uma sequência para outra, e assim as propostas são inúmeras.

Formas geo(crep)cas – Prof^a Débora Souto Allemand

Com um rolo de fita crepe cada aluno(a) vai fazer a construção de um espaço que forme uma figura geométrica fechada, colando a fita no chão (pode-se colar nas paredes e objetos, conforme demanda da turma). Depois que a forma for definida, inicia-se a experimentação de posições corporais na tentativa de encaixar-se de modos diversos dentro desse espaço. A professora pode incentivar o trabalho com níveis espaciais e o uso de partes do corpo no encaixe de cada linha ou ângulo formados pelas fitas. Após um tempo de experimentação na sua própria figura, pode-se fazer um circuito, onde os(as) alunos(as) experimentam as formas geométricas criadas pelos(as) colegas para aumentar suas possibilidades criativas. É possível trabalhar em duplas ou trios, e pode-se incentivar que os(as) alunos(as) desenhem formas geométricas muito pe-

⁵ Uma das propostas pode ser conferida em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/05/iza-tais-araujo-fazem-desafio-viral-de-beleza-natural-a-montacao-video.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996>.

quenas ou com alguma limitação, para que haja uma maior variação de movimentos corporais.

Uma proposta de desdobramento seria o trabalho com composição coreográfica a partir das poses criadas, pensando em trajetórias para a transição entre uma pose e outra. Pode-se pensar também em brincadeiras que acontecem com diferentes qualidades de movimentos quando os(as) alunos(as) estão fora ou dentro das formas geométricas. E ainda, depois de desmanchadas todas as figuras, a professora pode sugerir a experimentação de encaixes entre dois(duas) colegas, onde um(a) faz a pose que foi realizada no momento anterior com a fita crepe e outro(a) “encaixa” seu corpo, imaginando como estaria a fita crepe no entorno daquela pose.⁶

Relato docente:

Eu participei de uma atividade semelhante a essa em um curso do Núcleo Fuga!⁷ Na ocasião, o momento da construção da figura também poderia ser considerado uma experimentação ou experiência estética, já que alguns(mas) colegas estavam sentados(as) olhando os(as) outros(as) finalizarem para utilizar o rolo de fita crepe, algo mais complexo para ser feito com alunos(as) pequenos(as). A proposta do grupo ia além com criações faladas (em tempo verbal de terceira pessoa) e observações em tempo real do espaço da sala. Já quando as proposições foram feitas por mim, uma vez com um grupo de alunos(as) da

⁶ Outro desdobramento possível para essa atividade pode ser acessado em: <<https://www.pequenices.com/post/uma-cidade-em-casa>>.

⁷ O Núcleo Fuga! é um espaço de experimentação transdisciplinar que explora contaminações poéticas entre as linguagens da dança, do teatro e da performance. Faz parte do Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança e tem sede em Campinas-SP. Ver mais em: <<https://www.gpped.com/copia-nucleo-fuga>>.

graduação em dança e outra vez com um grupo de alunos(as) do 1º e 2º ano do ensino fundamental, os desdobramentos foram diferentes. Aos(às) alunos(as) pequenos(as) eu propus que construíssem o espaço abstrato, e depois eu ia sugerindo que eles(as) imaginassem que estavam em espaços distintos (como a sala de casa, o banheiro, um parque de diversões) e ia dizendo para fazer ações relacionadas a esses espaços, e por vezes a palavrinha mágica “estátua” ajudava a pensar nas poses. Na hora de habitar o espaço do(a) colega, alguns(mas) não se sentiram tão à vontade, especialmente porque as figuras ficaram frágeis (tínhamos pouca área de chão para colar as fitas, então elas ficaram grudadas em pequenas partes nas mesas e cadeiras), e isso dificultava a movimentação.

Para fazer em casa:

Tendo um rolo de fita crepe, a atividade pode ser feita exatamente como em sala de aula. A professora pode gravar um áudio com as instruções, por exemplo, e o(a) aluno(a) pode ir pausando o áudio à medida que vai realizando as etapas: construção da figura, reconhecimento espacial, experimentação de poses, imaginação de espaços reais e realização de ações cotidianas, seleção de algumas poses/ações/movimentos e criação de sequência. Um possível desdobramento seria o(a) aluno(a) fazer uma filmagem dessa sequência (realizando-a de forma pausada passo a passo) e enviar a algum(a) colega, que pode experimentar realizar alguns dos movimentos em espaços de sua casa, por exemplo utilizando os cantos da parede, um espaço mínimo entre a porta e a parede, entre a cama e o armário. A atividade pode ser feita também com giz no pátio de casa, fazendo riscos no chão e apagando com o pé ou deixando a própria chuva fazer esse trabalho.

Dança da geleca – Prof^a Josiane Franken Corrêa

A professora disponibiliza para a turma uma geleca (ou *slime*) ou a própria turma pode produzir suas gelecas caseiras. Em roda, a geleca passa de mão em mão, e a turma vai conversando sobre características dessa materialidade: textura, temperatura, densidade, forma como se movimenta ou pode ser movimentada. Depois de um tempo voltado à percepção sensorial, a geleca é guardada para a continuidade da aula. Ainda em roda, um(a) participante por vez fará de conta que tem a geleca em suas mãos e inventará movimentos provenientes da experimentação anterior. Quando terminar a sua movimentação, passará para o(a) colega do lado, até que todos(as) tenham “manuseado” a geleca invisível. No segundo momento, a geleca imaginária é jogada de um(a) colega a outro(a) sem ordem definida. Nessa parte, é importante o foco do olhar, para que o(a) colega entenda que ele será o receptor da geleca. Com isso cria-se um ambiente de alerta, que pode ser aproveitado para pensar com a turma o estado corporal que ativamos quando estamos em uma ação extracotidiana, uma ação cênica. Pode-se também estimular o exercício com o uso de músicas diversas e orientações dadas pela professora, por exemplo: “a geleca está crescendo”, “a geleca grudou no corpo todo”, etc. No terceiro momento, é a hora de organizar uma sequência de movimentos e repeti-la como em um ensaio de composição coreográfica. Esses movimentos podem ser criados pelos(as) alunos(as) ou pela professora, dependendo da interação da turma.

Relato docente:

Trabalhei com essa atividade em turmas de anos iniciais e finais do ensino fundamental, também com jovens adultos(as)

em oficinas que ministrei e em aulas da graduação em dança. Algo que sempre me surpreende nessa dinâmica é o estado de brincadeira que se instaura com a ideia do “faz de conta”. Geralmente, os(as) participantes que estão iniciando o seu contato com a dança demonstram maior facilidade na criação de movimentos quando associados ao jogo simbólico (faz de conta).

Para fazer em casa:

Pode-se realizar a atividade tal como fazemos em sala de aula, no caso de haver a possibilidade de reunião on-line. Como atividade assíncrona, conta-se com o apoio da família ou o(a) estudante pode realizá-la individualmente. Mesmo se a família não tiver como adquirir ou fazer uma geleca/slime caseira, deve-se atentar ao jogo simbólico, inclusive explorando os espaços disponíveis na casa. A professora poderia fazer um áudio com indicações (tipo áudio-guiado ou áudio-aula) em que orienta a atividade. É importante cuidar para que as informações sejam bastante gerais, ou seja, que possam ser aproveitadas por todos(as) os(as) alunos(as). Exemplo de indicação: “Veja só, a geleca pulou e grudou na porta, tire-a de lá antes que alguém tente abrir a porta!”; “Ufa, você pegou-a todinha! Mas o que está acontecendo? Ela está ficando muito pesada! Você mal consegue carregá-la!”. Pode haver tarefas depois da improvisação por áudio-guiado, como: “Você pode escolher e gravar os quatro movimentos mais legais de sua experimentação e enviar para a *profê* ver?”. Lembrando que todas essas estratégias dependerão da viabilidade que cada contexto oferece para acontecer. É preciso fazer uma pesquisa prévia com os(as) estudantes para saber qual tipo de atividade é viável no seu contexto.

Videoclipes – Prof^a Juliana Coelho

Solicita-se que os(as) estudantes escolham e aprendam três movimentos retirados de algum videoclipe que costumam assistir. Depois, cada participante ensina os seus movimentos ao restante da turma. Assim que todos(as) souberem a movimentação de cada colega, a professora passa a estimular alterações nos movimentos de acordo com o que foi observado no primeiro momento da atividade. Por exemplo: ao perceber que há um predomínio de gestos com os braços, desafia a turma a explorar movimentos com as pernas, e assim há uma “mutação” dos passos originais. Após essa experimentação, professora e estudantes numeram cada movimento criado a fim de fazer um sorteio. Agora, faz-se o sorteio da ordem dos movimentos com papezinhos numerados, que irá gerar uma sequência coreográfica. É possível também dividir a turma em pequenos grupos e fazer sorteios com os mesmos movimentos, ou seja, cada grupo terá uma sequência diferente para ensaiar, porém utilizando os mesmos passos de dança.

Pode-se também trabalhar em duplas e numerar os seis movimentos para serem sorteados com um dado. Joga-se o dado seis vezes, e a sequência pré-concebida é reorganizada conforme a ordem sorteada. Se a ordem for 3, 6, 6, 1, 2, 4, a parte cinco não será dançada, mas a parte seis será repetida duas vezes, por exemplo. Com a mudança de ordem é preciso repensar as ligações entre uma parte e outra e demais elementos coreográficos. É um exercício interessante de reorganização coreográfica e de potencialização da memorização, aspecto fundamental aos praticantes de dança.

Relato docente:

Trabalhei essa atividade com alunos de 9º ano do ensino fundamental, fase em que os alunos se mostram, por vezes, confusos com seus corpos, sentimentos, atitudes. Especificamente com essa turma percebi que, embora alguns tivessem maior proximidade com a dança, ainda que por meio de videocliques, demonstravam ao mesmo tempo timidez ao expor seus movimentos/corpos.

Percebendo que os movimentos retirados de videocliques eram muito semelhantes, pois os(as) alunos(as) tinham basicamente as mesmas referências de danças midiáticas⁸, decidi também levar alguns videocliques para a exploração da proposta. Escolhi, no caso, trabalhos de *Florence and the Machine*, *Beyoncé*, *Madonna* e outros que evidenciam o papel da mulher em cena. A atividade acabou se desdobrando e possibilitou discutir com a turma questões relacionadas ao feminismo, mesmo que esse não fosse o objetivo inicial da proposta. Por fim, foi organizada uma coreografia para o trabalho em sala de aula.

Para fazer em casa:

Como possibilidade do ensino não presencial, a atividade pode ser realizada de forma a estimular a criatividade e desafiar os alunos em momentos em que não podemos estar juntos presencialmente. Assim como na atividade presencial, a professora deve solicitar que o aluno busque três movimentos de um videoclipe e, por meio de reunião on-line com a turma,

⁸ Aqui entende-se por “danças midiáticas” aquelas propagadas por meios de comunicação, especialmente em canais na internet e televisão. Pode-se saber mais sobre o assunto através do artigo de Airton Tomazzoni, disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18465>>.

escolha ou sorteie alunos que compartilharão com os colegas os movimentos que foram selecionados. Todos os alunos mostrarão os movimentos selecionados, mas em encontros diferentes; com a mediação da professora a turma pode explorar a transformação dos gestos iniciais através da exploração de qualidades de movimento. Algo que pode embasar a busca dos videocliques é a escolha de um tema em comum e, quando todos tiverem aprendido e ensaiado os seus movimentos e os de seus colegas, pode-se pensar na edição de um videoclipe da turma.

Olhando de perto tem dança – Prof^a Giovana Consorte

Cada sujeito deve encontrar uma forma de posicionar as mãos em relação aos olhos, de modo que seja possível ver o espaço apenas por uma pequena fresta entre os dedos. Esse recorte visual orientará toda a atividade. Uma vez posicionado esse “filtro” manual, os(as) alunos(as) devem andar pela sala lançando olhares dançantes a esses pequenos recortes visuais, buscando a poesia do que não deveria estar ali: rachaduras, manchas, furos, marcas nas paredes ou piso. Essa pesquisa imagética deve demorar um tanto, enquanto a professora orienta a busca para o detalhe do espaço sugerindo mudanças de perspectivas: olhar para o teto, olhar de perto, olhar mais distante, olhar de cabeça para baixo, etc. Esse exercício lança um olhar para o espaço, buscando a poesia das pequenas formas, despertando no(a) aluno(a)-pesquisador(a) uma curiosidade distinta que aponta para onde normalmente nossos olhos não se voltam. Após esse primeiro momento, os(as) alunos(as) deverão criar uma pequena composição motivada pelas imagens captadas através do “filtro” das mãos, inserindo a ideia de detalhe

também no movimento do corpo, seja em toda a movimentação ou em parte dela. A movimentação pode inspirar-se nas linhas que foram vistas, na sensação despertada no corpo, no desconforto causado pelo olhar restrito e em tudo aquilo que tiver sentido para o(a) aluno(a)-pesquisador(a). Do mesmo modo que essa experiência busca olhar para os detalhes no espaço, a composição criada deve encontrar silhuetas outras, talvez não humanas. Sutilezas do movimento que valorizem a movimentação de partes do corpo por vezes esquecidas – dedos, escápulas, olhos, rosto, língua, etc. –, mas extremamente potentes para a composição em dança.

Relato docente:

Eu já realizei essa atividade com adolescentes e adultos(as), mas acredito que seja possível realizá-la também com crianças, adaptando a condução da professora em direção a uma produção mais leve. É interessante propor um espaço de conversa onde os(as) alunos(as) compartilhem suas tramas de pensamento e impulsos eleitos para a elaboração do movimento. É muito rico ver como diferentes pessoas podem ressignificar o mesmo espaço a partir de suas leituras sensíveis. Essa atividade costuma incentivar os(as) alunos(as) a construir produções bastante distintas, experimentando uma investigação de movimento não convencional tanto em seu motivador criativo como em seu resultado dançante.

Para fazer em casa:

A atividade deve ser realizada individualmente, e o “filtro” das mãos será substituído pela proximidade do registro de vídeo. A ideia é que cada sujeito explore seus ambientes fil-

mando os elementos bem de perto, com foco nos detalhes e mote de pesquisa amparado em três indicações: 1. buscar a poesia do que não deveria estar ali, como rachaduras, manchas, furos, marcas nas paredes ou piso; 2. usar o movimento do celular para deixar o vídeo mais dinâmico – filmar na vertical, alternar para horizontal, inverter o chão e o teto, rodar a câmera, etc.; 3. usar alguma imagem de si para fazer uma intervenção no vídeo, seja através de sua sombra, reflexo em superfícies brilhantes ou água, recortes de movimento do próprio corpo, etc. Toda a investigação deve ser feita buscando trazer para o vídeo uma partilha sobre detalhes. Esses vídeos podem ser vistos por toda a turma, promovendo um diálogo sobre motivações, invenções e dificuldades dos(as) alunos(as). Desse ponto em diante poderão ser produzidas pequenas sequências de movimentos, motivadas pela poesia do registro de vídeo.

O que eu vejo de você – Prof Jeferson de Oliveira Cabral

A proposta envolve dois(duas) estudantes, posicionados(as) um(a) de frente para o(a) outro(a), e os(as) espectadores(as), que assistem a seu desenrolar. Os(as) participantes respiram juntos(as) algumas vezes e conectam seus olhares. O foco do exercício, que se alterna entre os(as) parceiros(as) de dupla, é narrar, verbalizar o que se vê no(a) colega que está à sua frente, podendo olhá-lo(a) de cima a baixo, sem preocupação com o tempo. Nessa primeira etapa só podem ser ditos os elementos reais que compõem visualmente a pessoa, como por exemplo: cabelos crespos, pele negra, vestindo camiseta roxa. Na segunda etapa, a atividade é repetida numa visão imaginária, não ligada à realidade, como, por exemplo, a pessoa estar com um

cabelo de lírio azul. Em outro momento, os(as) mesmos(as) participantes são questionados(as) sobre a primeira vez em que se viram, podendo basear-se na realidade ou na ficção. Como desdobramento da atividade, as duplas podem cessar a troca verbal das características e assim iniciar uma transposição delas para movimentos corporais. Um exemplo seria realizar movimentos ondulados se o(a) colega narrou nosso cabelo crespo ou imaginar-se dançando num lugar florido com céu azul para traduzir uma característica como lírio azul. Outra possibilidade de criação de movimentos seria utilizar a proposta Dance o Poema, atividade que vem a seguir.

Relato docente:

Nas vezes em que propus essa atividade no ensino fundamental, percebi que ela tende a tornar-se cada vez mais abstrata, evidenciando o imaginário de cada um(a) e a poesia da interação entre a dupla. Para quem assiste pode ser um grande presente ver seus colegas a partir de características pessoais reais adentrar um universo ficcional. Contudo os alunos podem decidir somente por histórias reais, fixadas na relação dos alunos que estão realizando a atividade.

Para fazer em casa:

Em contexto de ensino remoto, a atividade poderia ainda acontecer em duplas através de uma reunião on-line. A professora poderia solicitar que apenas os(as) dois(duas) participantes permanecessem com as câmeras ligadas e ir provocando as pessoas a vivenciar o exercício de descrição de características. Ousando um pouco mais, poder-se-ia trabalhar com vídeo, descrição em texto e movimento, ou seja, uma pessoa pode

ser aquela que será observada, outra pode ser aquela que descreve em formato de texto no *chat* e outra pessoa, ainda, poderia dançar apenas a partir do que foi escrito, sem nem saber qual colega foi observado(a). Outro possível desdobramento seria os(as) alunos(as) fazerem edições de vídeo ou de imagem alterando as características corporais do(a) colega.

Dance o poema – Prof^a Josiane Franken Corrêa

Um poema pode servir de estímulo para o trabalho com dança de várias formas. Uma opção é estudar diferentes maneiras de pronunciar o poema, levando em consideração tom e volume da voz, velocidade, relação entre som e silêncio, além de outros aspectos. Inicialmente, é interessante buscar formas de preparação vocal para essa atividade. Depois de um tempo de experimentação vocal com qualidades e formas diversas, pode-se colocar uma sequência coreográfica no ritmo e nas qualidades sonoras do poema, utilizando as escolhas vocais para as escolhas de movimento. Por exemplo, se o poema for pronunciado de forma vigorosa e rápida, o movimento pode ser realizado com força e rapidamente ou pode justamente contrapor as características da fala, sendo um movimento suave e lento. Há um momento de pausa entre as frases? Faz-se uma pose (estátua) até o poema voltar a ser recitado, e assim por diante. As regras podem ser construídas com a turma. Outra ideia é ter um poema como base para a criação coreográfica. Para cada palavra do poema cria-se um gesto, que pode expressar de forma literal ou não o sentido da mesma.

Relato docente:

A atividade aqui proposta é uma adaptação de exercícios desenvolvidos pela professora e coreógrafa Berê Fuhro Souto⁹ (*in memoriam*) no Projeto Palavra Coreografada em Pelotas/RS. Foi a partir dos estudos práticos realizados com Berê, nos quais desempenhei as funções de bailarina e coreógrafa, que passei a elaborar exercícios para serem utilizados nas aulas ministradas por mim em diferentes ambientes de ensino. Como professora de dança, realizei a atividade descrita nos anos finais do ensino fundamental em *workshops* acerca do ensino de dança e que abordavam o legado do trabalho de Berê. Considero que um dos maiores desafios dessa proposta é o trabalho com a utilização da voz, levando em consideração que, em alguns espaços de ensino de dança, este aspecto é pouco desenvolvido. Por isso, é responsabilidade da professora promover o estudo e a compreensão da voz como fonte sonora para a criação em dança. Se a escola contar com professora de música ou teatro, pode-se fazer uma ótima parceria no desempenho dessa atividade. A parte mais surpreendente, para mim, é como o estímulo e o foco no som da voz proporcionam um entendimento mais integral das qualidades de movimento, tornando o exercício um modo de exploração da expressividade do corpo através da dança.

Para fazer em casa:

Se os(as) alunos(as) não tiverem acesso à internet, a professora pode disponibilizar a descrição das atividades com os

⁹ Para saber mais sobre o trabalho da coreógrafa Berê Fuhro Souto, ver texto disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/513>>.

materiais necessários – no caso, os poemas – para os(as) estudantes ou familiares buscarem na escola. Com acesso à internet, é possível procurar artistas na rede recitando poemas ou outros tipos de texto e criar movimentos a partir da letra¹⁰ ou do som. Os(as) estudantes podem também criar seus próprios poemas ou *slams*¹¹, recitá-los ao mesmo tempo em que dançam, ou gravar primeiramente o texto para depois usá-lo na composição gestual.

Cores e colares na composição em dança – Prof. Manoel Gildo Alves Neto e Profa. Karen Tolentino de Pires

Para iniciar a atividade, é preciso ter disponível linha e miçangas de, no mínimo, quatro cores (para que o experimento tenha variedade em termos de movimento), sendo elas de formatos e/ou tamanhos variados. A atividade é composta de seis momentos, aqui chamados de movimentos:

1º movimento: O grupo deve decidir, coletivamente, as características e significados de cada uma das cores presentes nas miçangas, definindo o que elas expressam em termos de sentimento e/ou sensação. Porém as respostas acerca do que cada cor representa não precisam ser uníssonas. Por exemplo: vermelho – intensidade, força, sangue, paixão; branco – paz, imensidão, nada, pureza.

¹⁰ Para pesquisar com a turma: Macarenando Dance Concept (Porto Alegre/RS) é uma iniciativa cultural que desenvolve projetos mesclando dança, humor e cultura *pop*, e um desses projetos é “Dance a Letra”, que consiste em criar danças a partir da mímica de letras de músicas famosas. Veja em: <<http://www.macarenando.com.br>>.

¹¹ Sugere-se a leitura dessa reportagem sobre o significado cultural dos *slams* na escola: <<https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>>.

2º movimento: Os(as) alunos(as) organizar-se-ão em grupos com número mais ou menos igual de participantes. Cada grupo deve produzir um colar que tenha, no mínimo, quatro cores, e a ordem das cores no colar deverá ser definida pelos(as) integrantes do grupo.

3º movimento: Cada pessoa do grupo deve escolher uma cor e criar movimentos corporais que traduzam os sentimentos, significados e/ou sensações atribuídas coletivamente à cor escolhida. Sugere-se que o grupo encontre uma forma de notação para os movimentos criados. Exemplo 1: azul – erguer os braços pela lateral lentamente + cruzar os braços rapidamente à frente do umbigo; Exemplo 2: movimentar os braços como se fossem uma espada, às vezes lenta, às vezes rapidamente.

4º movimento: O grupo deverá organizar os movimentos de dança em uma sequência coreográfica de acordo com a ordem das cores do colar.

5º movimento: Cada grupo poderá apresentar sua composição ao coletivo ordenadamente, até que todos tenham tido sua vez de apresentar.

6º movimento: A professora pode incentivar os(as) estudantes a refletir criticamente sobre a dramaturgia das composições a partir da leitura das cores de cada colar.

Para uma aproximação real da atividade com as culturas negras, o(a) professor(a) pode buscar conhecer mais sobre as mitologias africanas, amplamente difundidas no Brasil pelas comunidades negras afrodiáspóricas, que podem servir de ferramenta para auxiliar os(as) alunos(as) a traduzir as características e significados de cada cor em movimento. Uma das possibilidades é buscar aprender mais sobre os *orixás*, reorganizada no Brasil a partir das Comunidades Tradicionais de Terreiro. Esse aprendizado pode acontecer de forma oral (fonte primária-

ria de referências sobre a mitologia dos *orixás*) em interlocução com as comunidades de terreiro¹². Em um primeiro momento, pode limitar-se a conhecer sobre as cores que representam cada um dos orixás e as características arquetípicas e/ou mitopoéticas de referência iorubana. É importante que a professora, mesmo não sendo adepta da religião de matriz africana, faça esse deslocamento epistêmico. Em caso de dificuldades para encontrar tais referências, podem ser utilizadas referências literárias que, de maneira criteriosa, possam vir a auxiliar no entendimento acerca do tema. Tomaremos as cores como símbolos de cada orixá, que será referenciado no processo criativo desde as características e elementos da natureza. Por exemplo: o *orixá Exú* tem como características ser comunicativo, brincalhão; as cores que o representam são o vermelho e o preto; e os elementos característicos desse *orixá* são as encruzilhadas. Já a *orixá Iansã/Oyá* tem como características ser guerreira, empoederada, os ventos e as tempestades. Como traduzir em movimento as encruzilhadas, o vento e as tempestades?

Relato docente:

Essa atividade foi realizada em 2019 em uma ação artístico-pedagógica extensionista do Projeto Unificado Dança no Bairro da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Foi promovida como atividade extracurricular aberta e gratuita para crianças e adolescentes de 9 a 15 anos de idade, regularmente

¹² Convencionou-se chamar de “Terreiro”, “Ilê”, “Roça”, “Unzo”, “Abassá”, entre outras denominações, para referir-se ou autoreferir-se às comunidades tradicionais, formadas por povos oriundos de diferentes contextos africanos, bem como oriundas da interação entre os povos africanos e os povos originários. Configuram-se como importantes polos irradiadores da cultura africana nos territórios da diáspora, pois se constituem a partir da preservação, articulação e transformação dos valores civilizatórios de povos tradicionais de matriz africana.

matriculados(as) no Colégio Estadual Félix da Cunha (Pelotas/RS). O processo criativo foi desenvolvido a partir do convite da direção da escola para participarmos da atividade de encerramento do ano letivo. A produção do figurino contou com auxílio da acadêmica do curso de Dança-Licenciatura (UFPeI) e *designer* de moda (UCPeI) Ludmila Coutinho e foi confeccionado pela técnica em figurinos do Centro de Artes (UFPeI) Larissa Tavares. Um dos momentos marcantes aconteceu após a estreia da coreografia na semana do Dança em Processo (UFPeI)¹³, quando as intérpretes-criadoras apenas se abraçaram em cena, saltitantes, comemorando a estreia da coreografia. A alegria pulsando e fugindo das normas “coloniais” que impõem uma presença nada espontânea de crianças que só querem se divertir e comemorar os feitos que as alegram.

Para fazer em casa:

A atividade pode ser realizada em casa, de maneira assíncrona, praticamente igual à modalidade presencial. A professora pode enviar as instruções por áudio aos(as) estudantes ou mesmo em formato de texto, em estudo dirigido.

O 1º movimento é a divisão em grupos; cada aluna(o) deve criar um colar, que pode ser feito com miçangas, botões, tampas de garrafa pet ou bolinhas de papel, utilizando mais ou menos quatro cores definidas pelo grupo, para que tenhamos diversidade em termos de movimento.

No 2º movimento, a professora pode enviar a seguinte indicação ao grupo: “Cada cor representa algo, um sentimen-

¹³ “Dança em Processo” é uma programação organizada pelo Colegiado do Curso de Dança-Licenciatura da UFPeI, em que são apresentadas coreografias fruto dos componentes curriculares voltados ao desenvolvimento de processos criativos, apresentação de relatos de estágio e apresentação de TCC’s I e II.

to, uma sensação. O grupo deve enviar um áudio ou escrever os significados de cada cor, o que elas expressam em termos de sentimento e/ou sensação”.

A instrução para o 3º movimento é “cada integrante do grupo deve escolher uma cor e criar uma sequência de movimentos que expressem os significados atribuídos pelo grupo à cor”.

No 4º movimento, o grupo deve dividir os integrantes pelas cores escolhidas. Cada integrante do grupo deverá gravar um vídeo, apresentando o movimento respectivamente criado para representar a cor. No vídeo, a(o) aluna(o) deve dar sinais visuais através de figurino ou acessórios sobre a cor escolhida; esse vídeo deverá ser enviado à professora.

Já no 5º movimento, a professora pode indicar que as(os) alunas(os), após definirem qual movimento representa cada cor, escrevam ou enviem áudio descrevendo o movimento.

Em seguida, o 6º movimento será para organizar a sequência de movimentos; o grupo deverá organizar a sequência de movimentos e a organização das cores no colar criado no primeiro momento. Na sequência, cada integrante do grupo deve gravar toda a composição em vídeo e enviar à professora.

E, por fim, o 7º movimento tem foco no exercício de fruição e descrição (áudio ou escrita) das representações, sentimentos e sensações identificadas nas composições coreográficas dos outros grupos. Pode acontecer como roda de conversa em aula on-line síncrona, em que a professora propõe que cada grupo ou indivíduo compartilhe suas impressões, ou como atividade assíncrona, em que cada indivíduo ou grupo compartilha um áudio, referindo-se a cada performance desenvolvida no processo artístico-pedagógico.

No final, os colares poderão ser desfeitos e reorganizados, trabalhando outras possibilidades de realizar a coreografia.

Referências

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos *viewpoints***: um guia prático para *viewpoints* e composição. Tradução: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

GRUPO DE PESQUISA DE POÉTICAS E EDUCAÇÃO EM DANÇA. **Núcleo Fuga!** Disponível em: <<https://www.gpped.com/copia-nucleo-fuga>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

GUIMARÃES, Miriam; ALLEMAND, Débora. Berê Fuhro Souto: Pilates e Palavra Coreografada. In: **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/513>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MACARENANDO. Disponível em: <<http://www.macarenando.com.br/site/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PROFS. **O que é slam? Poesia, educação e protesto**. Disponível em: <<https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PEQUENICES: ARTE E EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.pequenices.com/post/uma-cidade-em-casa>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TOMAZZONI, Airton. Lições de dança na mídia. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 77-86, 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18465>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIVERSA. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/05/iza-tais-araujo-fazem-desafio-viral-de-beleza-natural-a-montacaovideo.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NEM SEMPRE FUNCIONA:
a dança e a escola

Josiane Franken Corrêa



Eu sou uma professora de dança que acredita na viabilidade do ensino dessa arte na escola. Creio que ela pode *funcionar* muito bem, não só pelos meus estudos e experiência na área, mas principalmente pela análise de relatos e de práticas reais e bem-sucedidas que têm surgido em algumas escolas brasileiras que já contam com professoras licenciadas em dança.¹

Grosso modo, *funcionar* tem relação com “exercer a sua função”, algo que se volta aos objetivos de uma aula de dança. Portanto é preciso dar atenção à existência de uma infinidade de propostas, contextos e objetivos para com a dança. Para cada objetivo pessoal (seja por parte da professora ou do(a) estudante) poderá haver um ou mais tipos de dança, envolvendo certas metodologias que poderão ou não sofrer transformações, sendo apropriadas para alguns contextos e para outros nem tanto.

Fazendo uma avaliação rápida das minhas memórias – e portanto dos meus objetivos enquanto professora de dança –, não é difícil chegar à conclusão de que *nem sempre a dança na escola funciona*. Seja pela falta de apoio e políticas públicas, seja pela falta de estrutura física e planejamento adequado, entre outros.

A pesquisadora Isabel Marques usa, em texto de 2014, o termo “chover no molhado”² ao retomar problemáticas envolvidas na inserção da dança no contexto escolar. É preciso “cho-

¹ Sem ignorar a existência de práticas de dança ministradas por profissionais com outras formações – práticas estas que muitas vezes apresentam condições adequadas de ensino e que podem, sim, produzir experiências significativas nos processos de aprendizagem da dança –, discorro sobre o ensino de dança na escola com foco e a partir da formação específica de Licenciatura em Dança, pois sinto que eu não apresente, no momento, propriedade para discorrer sobre o tema sob outra perspectiva.

² “Chover no molhado” é uma expressão utilizada para dizer que se está insistindo e repetindo algo já falado ou feito anteriormente.

ver no molhado” para identificar problemas, reclamar direitos e analisar o cenário de uma forma abrangente, justamente para saber em que terreno estamos pisando e para avançar na luta por novos espaços.

É relevante também lembrar de todo o caminho já trilhado e das professoras e professores que, antes de nós, muito trabalharam para proporcionar a criação de cursos de Licenciatura em Dança em nosso país e para avançar na “ocupação” dos espaços escolares com arte.

Ainda nesse sentido, é necessário entender que quem apresenta condições para definir o que *funciona* ou não nas aulas de dança na escola são as pessoas envolvidas na prática em questão. Professoras e estudantes podem apontar-nos o que, na aula de dança, “dá certo” nos seus contextos.

É certo que ainda existem lacunas e desafios a serem superados, mas muitas problemáticas do passado já se modificaram, constituindo novas questões e desafios. Essas transformações são, em grande parte, responsabilidade de cada professora que persiste e que aposta no seu local de trabalho. Que faz parcerias e que está disposta a negociar com a escola as suas próprias necessidades profissionais, necessidades que se estendem à área de conhecimento a qual se filia. Com a evolução nos postos de trabalho progredimos todos na configuração de novas oportunidades de crescimento.

Por isso, mesmo sem a pretensão de abordar toda a complexidade que envolve a inserção da dança no ambiente escolar, optamos³ por dar ênfase ao que “pode dar certo” no ensino

³ A partir de agora, tomo a liberdade de usar a primeira pessoa do plural, pensando no trabalho conjunto feito com todas as envolvidas na realização do livro.

de dança na escola, a começar pela busca e assunção de práticas já realizadas.⁴

Se ontem perguntávamos “em qual disciplina curricular a dança poderia ser ensinada?”, hoje perguntamos “como fazemos para abrir um maior número de vagas para professoras de dança no ensino de arte das escolas públicas brasileiras?”. Com a ansiedade em colocar a dança no currículo, muitas vezes questionamos: “como será possível escolarizar a dança?”. Agora, talvez com uma ansiedade ainda maior, enfatizamos: “como podemos estar no currículo regular da Educação Básica e não escolarizar a dança? Como preservar a autonomia docente das professoras de dança?”.

Práticas artístico-pedagógicas em dança na(s) escola(s) de Educação Básica

O objetivo geral do ensino de dança na escola está, de modo amplo, conectado à intenção da(s) prática(s) artística(s) em contextos educacionais: agir na constituição humana como um despertador de ideias e possibilidades, motivando “[...] o indivíduo para que esse dê maior atenção a seu próprio processo de sentir”, assim ampliando suas relações sociais ao possibilitar a compreensão sobre outras realidades que não a sua (DUARTE JR., 2012, p. 66).

Esse despertar está altamente ligado à manutenção da inventividade crianciera, do espírito lúdico, da espontaneidade ou outro modo de chamar aquilo que é “mascarado” atrás das

⁴ Este livro soma-se à produção de outros trabalhos de professoras-artistas-pesquisadoras que também desenvolvem pesquisas voltadas ao ensino de dança: Fernanda de Souza Almeida (2016; 2018), Carolina Romano de Andrade (2018), Fernanda Boff (2017), Maria Falkembach (2012), Débora Tadra *et al.* (2012), entre outras.

múltiplas camadas de ser que a vida solicita gerar durante o crescimento – e especialmente na vida adulta –, mas que tanto na brincadeira como nas práticas artísticas (mesmo com fins diferentes) podem ser acionadas.

Nesse caminho, a dança, ao ser inserida em meio à escala de disciplinas de uma instituição escolar, é um outro tipo de dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino). “Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola [...]” (SOUZA, 2015, p. 185).

Assim, os objetivos específicos do ensino de dança no ambiente escolar são elaborados no cotidiano da escola, caracterizados pelas demandas emergentes daquele espaço. No caso de um planejamento didático colaborativo, a elaboração dos objetivos passa, necessariamente, pelo diagnóstico de contexto dos(as) alunos(as). Nessa perspectiva, entendemos a organização didática como um projeto colaborativo de ação imediata (VEIGA, 2011). E é também desse modo que compreendemos as atividades enviadas pelas professoras colaboradoras: práticas que visivelmente fazem parte de um projeto maior, projeto este elaborado conjuntamente com suas turmas.

Ao desenvolver uma análise das práticas presentes nos capítulos 1 e 2 deste livro, é possível identificar alguns dos objetivos específicos da dança na escola propostos pelas professoras: proporcionar atividades em que os estudantes possam expressar-se artisticamente; compreender a organização corporal e suas possibilidades de movimento, assim como respeitar a diversidade corporal presente na sala de aula e na sociedade; elaborar práticas corporais de autocuidado; possibilitar a con-

textualização histórico-social através do conhecimento e estudo de manifestações artísticas; instigar a autonomia, o pensamento crítico-reflexivo e o senso de cidadania; ressignificar relações interpessoais; entre outros.

No cotidiano escolar, depois de definir os seus objetivos a fim de ensinar dança, as professoras passam a angariar as condições para desempenhar seu trabalho docente e, na medida dos acontecimentos, superar as expectativas feitas *a priori*. Com o tempo, novos objetivos podem surgir, o que torna a docência uma prática dinâmica, pois é um exercício profissional que depende da interação social entre, pelo menos, duas pessoas (educadora e educando).

As diferentes opiniões sustentadas pelos(as) envolvidos(as) desestabiliza os processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que a docente reveja suas ideias iniciais ou, no caso de não flexibilizar o seu planejamento, encontre maneiras de dar continuidade ao que estava pré-definido (o mesmo pode acontecer em escolas em que as professoras tenham pouca autonomia na organização didática).

É perceptível que, na maioria das atividades enviadas pelas professoras, existe uma abertura significativa por parte das docentes para a criação artística individual e para a resolução de problemas. Tarefas que são inicialmente fixas também podem agir como pontapés para múltiplos desdobramentos.

Atividades como “Corpo-cor”, “Histórias de adivinhar com o corpo” e “Coreografia mágica” incidem na exploração de movimentos que é possibilitada pela criação individual e que, ao mesmo tempo, promove a interação entre os(as) participantes. Esse tipo de aula não só condiciona o(a) estudante a se apropriar e se conscientizar de suas capacidades criativas, como é capaz de abrir caminho para o acolhimento e para a

resolução de conflitos e também para o jogo simbólico (PIAGET, 1995), aspectos importantes a serem trabalhados ao longo do desenvolvimento humano. Para Almeida (2017), ao dançar partindo do “faz de conta”, as crianças vivenciam aquilo em sua completude, envolvem-se, transformam-se e sentem prazer em realizar as atividades.

As propostas “O que eu vejo de você”, “Adivinhe a forma” e “Auto-corpo-escola”, entre outras atividades que compõem o livro, instigam o cuidado com o corpo do outro, o que se liga ao entendimento de que há um potencial criativo inerente a cada ser, potencial que deve ser respeitado e apreciado – não só na aula de dança!

A atividade “Auto-corpo-escola”, sobre a qual tenho maior propriedade para discorrer, é uma oportunidade para praticar e pensar a inclusão e a realidade vivenciadas por pessoas cegas ou com visão reduzida, que, segundo Sacks (2018), constroem seus mundos a partir de sequências de impressões (táteis, auditivas, olfativas), tornando a *ideia* de espaço incompreensível. Para que o ensino seja inclusivo, é preferível que a prática de sala de aula não seja focada na deficiência como “falta”, mas sim em como o corpo pode criar caminhos que só são possíveis pela existência de nossas diferenças.

Ao instigar a organização de um labirinto com mesas e cadeiras na atividade “Labirintos de mesas”, a professora provoca, além da invenção e alteração de espaços, ritmos e gestos, a ressignificação da sala de aula e, muito provavelmente, pode instigar uma transformação positiva nas relações interpessoais da turma. Talvez, ao evocar memórias para além do corpo sentado e voltado à nuca do(a) colega da frente, a sala de aula também possa vir a ser um espaço em movimento – um ambiente vivo.

Em “Feminino cotidiano”, é proposta a observação de mulheres com as quais os(as) estudantes convivem no seu dia a dia. Nossa identidade, mesmo que transitória e inacabada, passa, sem exceção, o ventre da mãe. Ligados estamos pela mulher que nos “pariu”, pela mulher que nos ensinou e nos ensina dentro⁵ ou fora da escola. Buscando encontrar uma “assinatura corporal” familiar, os(as) estudantes têm a chance de olhar para si e para seu entorno com o cuidado necessário e proposto pela professora.

Indo mais além, é importante olhar também para a ancestralidade e para a cultura de diferentes povos, especialmente para as culturas que são historicamente invisibilizadas e que, por isso, são desconhecidas por muitos(as) estudantes. Esse desconhecimento gera e possibilita a manutenção de variadas condutas preconceituosas, condutas estas que devem ser discutidas no ambiente escolar e não relegadas a datas comemorativas específicas.

Aqui nos restringimos a citar as culturas negras, que, nas atividades do livro, aparecem de forma desvelada em “Dança da natureza” e “Cores e colares na composição em dança”. Nesta última, os docentes explicam que a professora em sala de aula, mesmo não sendo adepta da religião de matriz africana, precisa fazer um deslocamento epistêmico, pois “[...] a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos” (GOMES, 2002, p. 40).

⁵ Estatísticas do Censo Escolar Anual realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira mostram, ano após ano, que a docência na Educação Básica é uma atividade majoritariamente feminina, atingindo até 80% da população docente em nosso país. Ver em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>.

Mais uma vez, reiteramos a concepção de que “a diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças” (GOMES, 2002, p. 40).

É urgente que as escolas busquem fazer ver e valorizar as diferenças que as habitam, pois esse é o espaço institucional frequentado por crianças e jovens no Brasil por, pelo menos, 13 anos de suas vidas, caso haja permanência até o último nível escolar. Se existe um lugar onde podemos identificar a nossa diversidade, esse lugar é a escola (pública).

Nas escolas estão crianças e jovens pobres e ricos; magros e gordos; pretos, brancos, pardos e amarelos; com e sem deficiência; com orientações sexuais e identidades de gênero diversas; que são criados por mães, pais, avós, tias, irmãos; e que têm, ou não, acesso às mídias digitais contemporâneas.

Ao contrário do que, muitas vezes, alimentamos em nossa imaginação, existem múltiplas escolas e metodologias. A escola não é definida apenas pela vivência particular, ou seja, pela lembrança “da escola que eu cursei quando era criança”.

A atividade “Portas e janelas” faz-nos lembrar isso, quando, ao possibilitar a transformação de corpos potencialmente dançantes em portas e janelas grandes, pequenas, simétricas e assimétricas, e assim por diante, fala-nos de reinvenção e desconstrução. É como um movimento constante e em metamorfose; podemos nos perguntar: “E se?”, “E se eu tornar o meu gesto mais fluido?”, “E se eu dançar de olhos fechados e com abafador de ruídos?”, “E se a diretora participar de algumas aulas práticas?”, “E se eu conversar com as famílias dos(as) estudantes?”, “E se eu fizer uma aula teórica?”, “E se eu trazer convidados(as)?”, “E se eu conseguir manter minhas ideias arejadas?”.

“E se?”

Por natureza, a criança é curiosa, atenta ao universo que a rodeia de uma maneira bastante sensível e assim, se lhe for permitido, vai captando as ações humanas que lhe servirão de base na elaboração de suas próprias ações. O desconhecido é interessante para a criança, pois ele proporciona a ela um modo de saber o funcionamento das *coisas*: “por quê?”.

Existem momentos em que parecemos esquecer que a criança é, assim como nós, um ser ativo do e no mundo. Temos a tendência de projetar na criança nossas próprias expectativas de... vida! Ocupamos o tempo dos pequenos com atividades diversas, imaginando o quanto pode ser benéfico o “acúmulo” de conhecimentos.⁶ E com isso podemos estar tirando dela a oportunidade de expressar a própria curiosidade. A gente coloca perguntas na boca da criança que ela nem perguntou. E responde antes mesmo que ela possa formular uma resposta sua. (Faço essas críticas a mim mesma enquanto mãe e professora.)

Aqui nos propomos a pensar a dança como componente curricular, como conhecimento do ensino de arte, tal como prevê a Lei 13.278 de 2016, que determina que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”⁷ do ensino de arte na Educação Básica.

⁶ Para Piaget (1995), o desenvolvimento da inteligência humana não é um acúmulo de informações e sim uma reorganização em que há progresso psicológico e cognitivo, mediado por construções de conhecimento que vão evoluindo e permitindo aquisições mais elaboradas.

⁷ BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>.

Desse modo, não entendemos a dança como uma atividade a mais na agenda da criança, mas sim como prática artística desenvolvida em um componente curricular específico e, segundo a nossa concepção, adequado à *função* da dança na escola.

Em síntese, buscamos aliar forças entre docentes para discutir e realizar uma dança que seja propiciadora de novas ideias e que instigue a atenção para o “processo de sentir” individual (DUARTE JR., 2019) e para a conscientização de um viver mais colaborativo. Não temos fórmulas ou receitas, mas cremos na expansão criativa como modo de expressão e afirmação do corpo e sua diversidade; então defendemos uma dança que possa abrir portas e janelas inéditas para (a relação com) o mundo.

O professor Manoel Gildo Alves Neto, ao nos enviar seus materiais para a composição do livro, faz uma colocação assertiva que resume esse pensamento e que tomo a liberdade “comunitária” de partilhar:

A certeza que vai dar certo nos impossibilita aceitar as inúmeras variantes que podem operar para que (a aula) não ocorra bem. Não podemos ser negacionistas das possibilidades, mas operar com esperança na prática pedagógica é algo que ajuda a suavizar qualquer ansiedade docente por receitas prontas. Há que se jogar com a realidade posta e pensar o movimento como a expressão da vida, e a vida é diversa, portanto aconselhamos que os grupos sejam encorajados a operar na diferença, na diversidade, na discordância talvez, mas sempre no respeito. Na escuta sincera. Na vibração das diversas cores postas em diálogo. Acolhendo o movimento como via de expressão do corpo (relato do professor Manoel em outubro de 2020).

Quando comecei a dar aula em uma escola pública para pequenos alunos, de seis anos, lembro deles olhando para mim com estranheza, porque a proposta da aula tinha na sua base a

criação... a criação da criança. Seus olhos diziam: “A gente pode isso?”. Mais tarde, os mesmos pequeninos me perguntariam se as aulas poderiam ser sempre “daquele jeito que nós inventamos”, aulas criadas por cada desejo curioso em cada potente corpinho que ali estava. Tenho a nítida impressão de que as crianças passaram a acreditar que era preciso aproveitar aquele momento, porque talvez nem todos os outros momentos que passavam na escola fossem, assim, possibilidades de invenção.

Mas a minha esperança é que as crianças e os jovens possam ser inventivos para além da sala de aula. Quiçá inventores(as) na vida adulta. Quiçá pessoas que, independentemente da profissão, perguntem: “E se?”. Se, em alguma medida, instigarmos nossos(as) estudantes a esse questionamento, então sim estamos elaborando pensamentos que extrapolam respostas prontas, que investigam modos possíveis de criação e ensino. Pedagogias possíveis. E necessárias.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e Educação**: 30 experiências lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?**: uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

BOFF, Fernanda Bertoncello (Org.). **Pequenices**: dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto-cultura e Arte, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Bra-

sília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus Editora, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. In: **OuvirOuvir**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TADRA, Débora Sicupira Arzua *et al.* **Linguagem da Dança**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VEIGA, Ilma Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 267-298.

GINGA:
uma ideia-corpo contracolonial estratégica
para descolonizar a educação

*Karen Tolentino de Pires
Manoel Gildo Alves Neto*



Àgò!

Mo júbà!

*Láaròyè Èsù Bará!*¹

Por via de regra, o início de textos acadêmicos introduz quem lê sobre o tema que será desenvolvido. Neste artigo, iniciamos reverenciando a ancestralidade negra, africana, desde o primeiro parágrafo. Pois é nela que se sustenta o nosso pensar-fazer pedagógico. Segundo a mitologia nagô, compartilhada nas Comunidades Tradicionais de Terreiros, *Èsù* é o *orixá* responsável pela circulação de *Axé*. É a energia vital que permite a dinamização do ciclo.

Segundo o baraperspectivismo proposto por Santos (2014), é no simbolismo do *òrisà Èsù*, ou Bará, o “rei do corpo”, que encontramos preservada uma parte importante do arcabouço dos mitos iorúbás, que nos fornecem elementos necessários à constituição de uma filosofia do trágico, que, segundo o autor, deve ser tomada como contribuição crítica ao modelo civilizatório racista, empregado na formação da sociedade brasileira. A noção de “perspectivismo” utilizada tem como referência Nietzsche:

[...] a ideia de conhecimento que ele propõe não se instaura como um centro ao redor do qual gira o mundo, mas, sim, como um olhar que está ao redor da coisa, admitindo a complementaridade do maior número possível de ângulos de visão. Pois não se trata de desvelar o sentido oculto da realidade, mas de adorná-la com o maior número possível de véus. Por isso, perspectivismo. O prefixo *bara* está relacionado ao simbolismo do *òrisà Èsù*; é um dos nomes pelo qual é conhecido esse *òrisà*. Daí, a cosmovisão da cultura iorubá, principalmente a que apreendemos através de seus mitos, é utiliza-

¹ Iorubá para o Português: *Licença! Seja bem-vindo! O bem falante e comunicador dono do corpo.*

da como uma das fontes principais para a elaboração do conceito (SANTOS, 2014, p. 5).

Èsù Bará (*oba + ara = rei do corpo*)² é o princípio que expressa com nitidez a cosmovisão africana encarnada na Cultura Brasileira através da presença negra, africana e afrodescendente, que ao ser desumanizada, objetificada, traficada, forjada a viver em diáspora, exposta ao trabalho escravo do século XV ao século XIX, reinventa-se no corpo, importante campo de escrita da oralidade.

O corpo e os seus movimentos morada do grande senhor dos caminhos, a própria expressão e imanência desse poder, aquele que volta antes de ir, que já foi lá sem nunca ter saído do lugar. Exu como esfera do ser, saber e linguagem é também a esfera que se multiplica para perspectivarmos o fenômeno da Ginga. Assim, é na Ginga que se finge que vai, mas não vai e quando menos se espera você se lança outra rota, invenção do ser no mundo. A Ginga manifesta a remontagem das saledorias transladas na diáspora africana, uma cosmovisão que salta nos vazios para produzir presença de outro modo possível (RUFINO *et al.*, 2018, p. 80).

Marcadas pela emergência de reorganização da própria existência, pois a experiência negra em diáspora tem sido marcada por um “[...] curso contínuo, transe, que perspectiva a negociação não como uma forma complacente com a violência ou apaziguadora dos conflitos. A mesma opera nas frestas [...] gírias, pulos de deslocamento e enigmas de potencialização da vida” (RUFINO; PEÇANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 75).

Entendemos *Èsù* também como o princípio do movimento que deflagra a denúncia fundada na corporeidade negra insurgente, bem como reconhecemos a urgência de reelaboração de sentido para o conceito de cultura brasileira a partir do reco-

² A tradução *Bará* “rei do corpo” é encontrada em Sodré (1998), Luz (2013) e Santos (2014).

nhecimento de modos antagônicos ao “logos” como única via de organização do pensamento (SANTOS, 2014). Reverenciamos *Èsù* no início por relacionar-se ao princípio da criação e ao princípio filosófico de corpo que assumimos como ideia e ação nesse estudo. Anjos (2006) afirma que a cosmovisão de matriz africana situa *Èsù* no agenciamento da subjetividade ao iniciar todo o ritual pedindo licença a *Èsù* para que a comunicação aconteça da melhor maneira possível.

Ligado às encruzilhadas, à comunicação e, portanto, ao encontro, o mensageiro de *Òrisà* é também a força motriz que nos potencializa no comunicar, princípio de uma tecnologia ancestral fundamental de sagacidade e perspicácia no dizer/fazer. *Èsù* é representante e representação fundamental para reconhecer a importância da ancestralidade. *Èsú* é memória, é história, é vida (WILLIAM, 2019).

Temos por objetivo pensar acerca da Ginga como motriz de uma reflexão sobre o fazer/saber pedagógico marcadamente antirracista, possível ao jogo docente-discente, ensino e aprendizagem da dança. Segundo Tavares (2020, p. 65),

[...] a “Ginga” é um epifenômeno sociocultural, cujo funcionamento sóico opera em conjunto com as ações das pessoas, com a consciência da “Ginga” que elas constituem e com os eventos que criam o campo performativo onde “Ginga” torna-se parte de um campo semântico que estabelece uma gramática para nossa vida cotidiana.

A Ginga, conceito nuclear da capoeira, com atuação por um efeito “dissimulador da intenção” (TAVARES, 2020; TAVARES, 2012), é convidada como fundamento que materializa a textualidade da corporeidade negra diaspórica, expansível como conceito emergente no Brasil. Posta a urgência da pluriculturalidade na educação (SANTOS, 2006), reconhecermos na Ginga um interessante fundamento ético e filosófico, marcador

da diversidade cultural imbricada na formação do povo brasileiro significa também reconhecer os legados danosos da colonialidade e a urgência das lições ancestrais de matriz africana e indígena nos processos de descolonização da educação.

Às docentes engajadas com a efetivação da Lei 11.645/08³, esperamos que esse texto dialogue com suas práticas. Às docentes que buscam se instrumentalizar para atuar de maneira efetiva nos termos da lei citada, esperamos que essa leitura provoque deslocamentos críticos em sua percepção. Que provoque a compreensão acerca da importância de sua atuação para a construção de pedagogias possíveis na estruturação de uma educação antirracista e que assume seu caráter engajado, tal qual a Pedagogia Engajada de bell hooks (2013)⁴, na luta pela real efetivação da Lei 11.645/08 na escola.

Importante salientar que há um movimento docente sensibilizado pelas injustiças cotidianas decorrentes do racismo enquanto problema estrutural. Ao reconhecerem o quão trágico é a história da colonialidade, docentes passam a reconhecer a importância de sua ação docente na descolonização do currículo, e para isso suas narrativas, sua localização, gênero, cor, privilégios e, conseqüentemente, o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) passam a ser simbólicos no processo pedagógico.

Não podemos deixar de mencionar o momento atual que estamos vivenciando: a pandemia causada pelo Covid-19. En-

³ A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ Segundo hooks (2013, p. 28), “[...] a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário dessas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processos de autoatualização que promova seu próprio bem-estar”.

quanto escrevemos este texto, somamos mais de seis meses assolados(as) pelo medo, pela tristeza, pela angústia. Ligamos as televisões, os computadores e os celulares, e dói saber das notícias. Dói ver que o nosso povo é o que mais sofre, o que mais morre. Dói saber que Miguel⁵, ao cair do 9º andar, é mais uma vítima da necropolítica e do genocídio negro, que se torna cada vez mais recorrente no caos pandêmico que enfrentamos.

Essas e outras tantas histórias que infelizmente conhecemos dentro e fora dessa quarentena, embora nos entristeçam (e muito), tornam-se motivos para não desistirmos do campo da arte-educação como prática política em prol da vida e da diversidade. Tais situações trágicas que a branquitude nos impõe reforçam o motivo pela qual lutamos.

A necessidade de isolamento social como uma das formas mais eficientes no combate à disseminação do Covid-19 impõe diariamente desafios e processos de adaptação à educação. Um corte disruptivo no modo como majoritariamente operava a educação básica no Brasil (presencial) desafia-nos a criar estratégias que busquem potencializar o corpo, reforçando sua importância enquanto dimensão em que se inscrevem os processos educativos e, portanto, culturais.

Para situar o(a) leitor(a) de onde partimos para traçar essa reflexão, apresentar-nos-emos brevemente. Uma mulher

⁵ A matéria “Morte de criança negra negligenciada pela patroa branca de sua mãe choca o Brasil”, de 04 de junho de 2020, assinada por Diogo Magri, localizada na aba “Acidentes Domésticos” do jornal *El País*: “Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, caiu do nono andar de um prédio de luxo em Recife, na terça, enquanto estava sob os cuidados da empregadora da mãe, que responderá em liberdade. Sua mãe, a trabalhadora doméstica Mirtes Renata Souza em entrevista aos jornais pontuou: ‘Se fosse o contrário, eu acredito que não teria direito nem à fiança’, lamentando a morte de seu filho”. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-04/morte-de-crianca-negra-negligenciada-pela-patroa-branca-de-sua-mae-choca-o-brasil.html>>. Acesso em: 04 out. 2020.

preta gaúcha e um homem preto baiano, ambos cisgêneros. De naturalidades tão distantes, aproximados pela arte e pelo compromisso político com a refazenda cognitiva, necessária frente às fraturas causadas pela experiência colonial que insiste em atualizar-se sob o signo da morte. Somos frutos de raízes profundas plantadas pela experiência da Ginga. A luta antirracista aproximou-nos de tal maneira que a nossa amizade germinou. Florescendo no ativismo que exercemos cotidianamente. Irmãos de raça, luta e arte.

Eu sou Karen Tolentino de Pires, artista, passista, dançarina e há pouco tempo uma aventureira no mundo da poesia. Dediquei a minha vida ao estudo da raça negra, focando sobretudo na mulher negra. Temas como racismo, família, estética, afetividade, apropriação cultural perpassam as minhas pesquisas, sempre atrelados à dança, a qual me possibilitou um feliz reconhecimento de minha identidade, potência e beleza enquanto mulher negra. No momento, realizo um estudo com passistas negras gaúchas no doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Sou do samba, do afoxé, do ijexá... Sou da Ginga!

Eu sou Manoel Gildo Alves Neto, docente-artista-pesquisador em danças negras. Atualmente, professor na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde desenvolvo cotidianamente processos de ensino-aprendizagem que reelaboram a memória acerca da presença negra, africana e afro-brasileira nas artes e na cultura brasileira, desenvolvendo pesquisas a partir de estratégias de enfrentamento ao racismo encarnado no campo da educação e das artes. Um corpo preto em Ginga com a sinergia da própria ancestralidade.

Desejamos a todos(as) uma leitura que promova diálogos. Onde quem lê sinta-se à vontade e convidado(a) a produ-

zir movimentos que mobilizem memórias das experiências escolares possíveis de serem enegrecidas e, portanto, repensadas criticamente, rompendo com aspectos naturalizados pela colonialidade, tais como a racialização e a gendrificação dos corpos. Espera(nça)mos que esse artigo fomente outros entendimentos sobre a prática pedagógica e como ela pode desencadear possibilidades a partir dos múltiplos entendimentos de Gíngá como fundamento para uma (re)educação responsável pelo cuidado com as fraturas cognitivas causadas pela colonialidade. Entendemos a educação escolar como importante responsável por uma ação disruptiva em relação aos pactos socialmente reafirmados pela branquitude.

Um corpo-ideia em movimento

É preciso a imagem para recuperar a identidade, tem que se tornar visível, porque corpo de um é o corpo do outro.

Beatriz Nascimento⁶ (1989)

O intelectual da Sociologia, Aníbal Quijano (1928-2018), propõe o conceito de colonialidade a fim de questionar e transcender as particularidades da noção de colonialismo, que, mesmo após a “abolição” e as lutas pela independência dos países colonizados, segue operando no seio das relações sociais. O conceito é elaborado a partir de uma sólida crítica à “modernidade”, que invisibiliza todo o legado econômico e cultural de povos colonizados, sobretudo das populações africanas e dos povos originários das Américas.

⁶ Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) foi uma historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres, nascida em Sergipe. Professora influente nos estudos raciais no Brasil, sua obra ainda é atual e vital para os estudos raciais, mesmo após seu assassinato em 28 de janeiro de 1995.

A colonialidade pressupõe o legado de dominação que, mesmo com o fim das administrações coloniais, seguiu infiltrada no *modus operandi* das estruturas de poder, reprodutoras de uma lógica de subordinação, responsável pela criação e manutenção do sistema-mundo capitalista colonial-moderno, que se arquiteta em torno da ideia de “raça” (QUIJANO, 2005; SODRÉ, 2012; STREVA, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007). No campo da dança, esse conceito tem alicerçado diversas práticas e reflexões críticas, que denunciam a colonialidade presente nos currículos escolares, bem como em práticas de ensino. Sobre tal conceito a artista-antropóloga Luciane Ramos Silva explica:

Colonialismo e colonialidade são conceitos relacionados, porém distintos. Entendemos colonialismo como sistema político econômico, cujo exercício do poder de um espaço legitimado visa à dominação da diferença, sendo essa dominação a única forma que possibilita a reprodução do sistema. Já a colonialidade é um estado de coisas, de experiências que sobrevivem mesmo com o fim do colonialismo. É a partir da condição de colonialidade que se reproduzem os modelos eurocentrados de produção de conhecimento definidos como modelos de universalidade e que invisibilizam os conhecimentos não hegemônicos (SILVA, 2018, p. 35).

No sentido de seguir desestabilizando os modelos universalizantes e visibilizar outros modos de pensar a educação, propomos uma reflexão a partir e sobre a Ginga enquanto gesto contracolonial fundamental à descolonização do corpo na educação. Nessa mandinga mobilizadora do saber, articulamos movimentos executados nos interstícios da relação teoria-prática, muito baseados em nossa experiência artística e pedagógica, articulando uma reflexão sobre a Ginga como um conceito contracolonial estratégico para a descolonização da educação. Entendemos a Ginga como performatividade propositiva, que

negocia através do texto corpóreo a insubmissão da cultura negra como currículo oculto, presente na escola através da rítmica desenvolvida nos batuques que alunos(as) recorrentemente percute nas carteiras escolares, nos meneios do futebol, nas coreografias da música preta brasileira, bem como nas mais “invisíveis” estratégias tomadas por alunos(as) negros(as) para subverter a colonialidade explícita no ambiente escolar. A Ginga está posta como estratégia de desobediência epistêmica e política à colonialidade do ser/saber/poder. Tavares (2020, p. 66) comenta que

[...] as pessoas tendem a acrescentar movimentos de ombros e quadris quando se referem à “Ginga”, embora sem nomear, na maior parte do tempo, essas partes do corpo como domínios conceituais da “Ginga”. Essa gesticulação resumida como “Ginga” implica em um estilo de andar, vestir, e como a identidade étnica recria o corpo negro como um lugar de memória e de autoidentificação para a autoestima, autorepresentação e/ou estilização afro-brasileira. Isso ocorre quando as pessoas identificam a origem da “Ginga” como sendo africana, ou como uma marca da Diáspora.

A Ginga enquanto palco de negociação no plano da corporeidade impõe a urgência da professora em identificar a Ginga enquanto uma gramática do corpo negro-brasileiro em negociação com processos político-pedagógicos historicamente desenhados a partir do desejo colonial. Nesse sentido, “[...] a Ginga não é meramente uma coreografia, mas o próprio substantivo que possibilita a tessitura dos repertórios comunicativos na diáspora, a Ginga é linguagem e não diz meramente sobre as formas, mas sobre as existências em si” (RUFINO; PEÇANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 78).

No ensino da dança, a Ginga enquanto corpo-ideia constitui um pensamento/ação contracolonial desestabilizador do *modus operandi* que atua promovendo a obediência sistêmica do cor-

po “produto” das práticas pedagógicas escolares. Vale lembrar que estamos falando de uma tecnologia ancestral negra.

[...] existe uma significativa distinção racial do significado da “Ginga”, o que a transforma em significativa porta de entrada para uma porção do imaginário racializado naquilo que seria a intercessão da história da sociedade brasileira. Não era simplesmente uma expressão corporal para reforçar sua performance, tal como as pessoas usualmente entendem a gesticulação e o movimento do corpo, que são componentes do processo comunicativo mesmo quando expressamos uma proposição, porque as expressões gestuais ou corporais fazem uma “apresentação” do significado como parte da verdade que expressam, e são, por essa razão, um componente comunicativo da conversação (TAVARES, 2020, p. 64).

A colonialidade fez com que houvesse um distanciamento da perspectiva do corpo enquanto corpo-ideia, isto é, um corpo que pensa, que reflete intrínseco à sua movimentação ou faz da movimentação seu modo de pensar o mundo. Lembremos que a dualidade corpo-mente é incorporada a partir de uma visão europeia, uma vez que:

[...] o europeu ocidental separou o corpo do espírito, considerando a cultura parte apenas do espírito e, vendo a natureza como inferior, delegou esse corpo cortado do espírito à natureza, e com o tempo passou a se relacionar com o corpo como algo desprezível, um trapo qualquer (PETIT, 2015, p. 79-80).

Como menciona Silva (2018):

Na perspectiva eurocêntrica o corpo é algo a se dominar, já que o corte cartesiano corpo/mente, fonte estruturadora do pensamento moderno, definia uma ordem de valores onde o conhecimento não pertencia à esfera do corpo, que seria o locus da natureza, dos instintos primitivos e irracionais (SILVA, 2018, p. 48).

Na perspectiva da cosmovisão africana, o corpo não se separa do espírito (PETIT, 2015). Também construído em Gingas de resistência, nossas memórias corporais agem como um

ato de resistência ao reelaborar nossa subjetividade. Assim sendo, os saberes estético-corpóreos encarnados de memórias e contextos funcionam como força bélica na subversão das representações limitadas que a branquitude impõe.

Compreendemos que é o gesto do corpo negro como uma possibilidade de apreensão sobre a cultura afro-brasileira e de matriz africana. A oralidade, as práticas cotidianas e costumes redirecionam a percepção da importância do aporte corporal. Petit (2015) ressalta que a dança afroancestral é uma ferramenta de acesso à cosmovisão africana. E, nessa visão, o corpo que dança também canta, conta histórias e mitos e por vezes manipula energias e objetos simbólicos. Pensamento-corpo acontece num diálogo visceral entre as formas, sentidos, sentimentos e significados. Desse modo, propomos pensar a Ginga como princípio reflexivo e dinamizador de compreensões múltiplas para o fazer pedagógico. Pois as corporeidades envolvidas no processo pedagógico estão sempre em jogo.

Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas negras contracoloniais existem desde o início da colonização, sobretudo em territórios de aquilombamento e união negra, como as próprias comunidades quilombolas, museus comunitários, escolas de samba, grupos de *hip hop*, entre outros. Contudo o âmbito escolar ainda tenta invisibilizar o que mais de visível há nos corpos negros em constante movimento no espaço escolar: a Ginga.

Nas graduações em dança, há uma grande supressão de epistemologias e práticas negras e indígenas, de modo que discentes marcados pelas vivências em territórios de aquilombamento denunciam exaustivamente as dificuldades para a adaptação nesse espaço em vista de não se sentir representados na cor dos (corpos) docentes, bem como na cor dos referenciais bibliográficos previstos nas ementas. Nesse cenário, pesquisadores(as)

negros(as) e não negros(as) sensíveis à causa protagonizam na academia importantes discussões políticas sobre a relevância dos saberes negros, africanos e afro-brasileiros, bem como dos saberes indígenas na formação educacional em todos os níveis da educação.

Consideramos que a presença das Danças Negras, Africanas, Afrobrasileiras e/ou Afrorreferenciadas, em suas formas tradicionais e contemporâneas, no centro dos currículos de formação em dança significa um passo crucial para corrigir a eurocentricidade das estruturas acadêmicas (SILVA, 2018). Desse modo, a Ginga como prática-pensamento do corpo negro, é gesto de enfrentamento ao racismo e ao eurocentrismo presente nos processos de formação docente em dança. Buscamos compreendê-la como movimento conhecedor das rotas dinâmicas da memória ancestral em nós.

A professora e intelectual norte-americana bell hooks pontua a importância do bem-estar físico, mental e espiritual de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico. E buscar o bem-estar não quer dizer que a prática negue as questões que impedem o bem-estar de acontecer. Para ela, a pedagogia engajada não almeja simplesmente fortalecer e capacitar discentes, pois “toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (hooks, 2013, p. 35).

Guiados por esse entendimento de educação como prática de liberdade, difundido por bell hooks, onde a prática docente está impregnada de partilhas significativas, pois o conhecimento se efetiva na dinâmica circular expressa na relação, convidamos todos(as) para uma escuta profunda dos corpos envolvidos nos processos pedagógicos em que estejam envolvidos(as), tomando tempo necessário para diálogo/jogo.

A partir desse exercício de escuta, propomos que, ao ler, você compreenda a inserção real desse corpo-ideia Ginga nas ações que propõe. Entendendo-a como ativadora do estado de presença no processo pedagógico e assim buscar rotas para fugir do mito da educação como campo bem resolvido em si, para reconhecer a corporeidade docente em jogo como elaboradora da educação, como palco de resolução das incongruências sociais e das contradições históricas que há no campo. Entender o lugar da Ginga como ativação da presença e memória negra, africana e afropindorâmica pelo corpo em movimento é uma das chaves.

A Ginga como estratégia contra-colonial

Sem Ginga não há sabedoria do corpo, no sentido de que ocorrerá outra relação que caracterizará uma dicotomia entre corpo e mente ou realização e intenção.
Mestre Pavão⁷ (SILVA, 2008, p. 83)

A Ginga enquanto saber corpóreo, fundamental a prática das Danças Negras Brasileiras conta com uma expressiva e complexa bibliografia viva. São/somos corpos compositores de um imenso arquivo que expressa a experiência vivida enquanto dança. Portanto tal biblioteca viva é composta por corpos arquivos que inscrevem na história a gramática dos saberes estético-corpóreos negros.

Grande parte dos corpos constituintes dessa “biblioteca” reconhece metodologicamente a oralidade enquanto lugar de estudo prático do saber/fazer das mais diversas expressões estético-corpóreas negras. A Ginga enquanto expressão do le-

⁷ Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva, livre-docente da UNICAMP.

gado de matriz afro no corpo brasileiro é mais uma forma de expressão do pensamento e do modo de ser, reconhecendo que “a trajetória desses povos transpõe qualquer texto científico ou literário. Ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente”, tal qual afirma Antônio Bispo dos Santos⁸ (2015, p. 38).

Falamos de um saber/fazer corporal agenciado pelas urgências de corpos negros afrodiáspóricos. A narrativa em torno da materialidade da Ginga é contravenção tramada no gesto. Tavares (2012, p. 97) afirma que “as práticas corporais exigem uma fundamentação, que toma reflexão do corpo como seu próprio nexos, tanto no plano da resistência como no da identidade; quer dizer, tanto no aspecto prático como no concreto”.

Na Ginga, materializa-se a realização/intenção de atualização da memória africana no Brasil, agenciada pela “conjugação da mobilidade, da locomoção, da flexibilidade e da focalização regidas pelos princípios da fluência e da transitoriedade” (SILVA, 2008, p. 82), aspectos importantes tomados como significantes na resistência sistemática da luta contracolonial.

Na capoeira, a Ginga também é executada enquanto movimento pré-definido/codificado, sendo ele a “alternância da posição das pernas, as quais se encontram ora na frente ora atrás, passando-se de uma posição para outra por meio de semicírculos” (SILVA, 2008, p. 82). Essa movimentação, além expressar os “arranjos cinéticos das defesas e dos ataques”, revela o “efeito dissimulador da intenção” (TAVARES, 2012, p. 100). E como vimos anteriormente, intenção e realização estão

⁸ Antonio Bispo dos Santos é escritor, mestre quilombola, lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo do Saco-Curtume (São João do Piauí) no Brasil.

intimamente ligadas nesse fazer. Nesse sentido, nada mais válido do que assumir o gesto via de expressão do pensamento do corpo, sem perder de vista que sua realização é sempre imbuída de uma intencionalidade e complexidade que, mesmo inconscientemente, considera as relações historicamente tecidas sobre racialização, gendrificação e subalternização dos corpos colonizados como uma realidade a ser subvertida e esquecida, antes de tudo pelo gesto.

As memórias são conteúdos de um continente da sua vida, da sua história, do seu passado, como se o corpo fosse o documento. Não é à toa que a dança, para o negro, é um momento de libertação. O homem negro não pode estar liberto enquanto ele não esquecer, pelo gesto, que ele não é mais um cativo (NASCIMENTO, 1989).

A historiadora e poeta Beatriz Nascimento (1942-2005) propõe o gesto como desobediência importante frente à colonialidade, talvez por ser através da movência que o corpo identifica a vida em seus sentidos mais profundos e possibilidade de existir. Pensando a Ginga no sentido polissêmico, tal qual outros conceitos dinâmicos, percebemos a amplitude do que se categoriza como Ginga presente em diversas formas de estar e ser corpo, produzida pelos ritmos que pulsam nos espaços encantados pela musicalidade negra, africana e afrodiáspórica, tais como a roda de capoeira, a roda de samba, ou mesmo em estádios de futebol, onde charangas das torcidas de futebol dão o pulso rítmico transformado em eficientes jogadas. A Ginga é viva na experiência existencial afrodiáspórica de modo que subverte o furto da identidade, as evidências e imaginários sobre a escravização, a invisibilização da cultura negra e o genocídio de seu povo.

A Ginga pode ser uma das experiências possíveis e responsável por fomentar o orgulho do pertencimento étnico, além de auxiliar na reconfiguração das identidades historicamente

silenciadas, entretanto pulsantes nas corporeidades das danças “brasileiras”. O desejo pulsante que reativa a memória do corpo através da musicalidade é propulsor de memórias por vezes adormecidas em meio ao conteudismo da educação escolar. O movimento flexível, emoliente, malemolente, dissimulado e altamente sofisticado da Ginga também se trata de um modo emergente de vida do corpo negro afrodiaspórico.

A Ginga na capoeira, tal qual o movimento de alternância dos pés, é movimento conduzido pela confluência dos sentidos e suas memórias em prol da existência. Entretanto o termo Ginga também compõe os anais da memória ancestral africana através da liderança feminina *Njinga A Mbande* (1581-1663), rainha do Ndongo⁹ e de Matamba¹⁰, aclamada na história da África do século XVI por sua habilidade diplomática e estratégica para a guerra contracolonial que assolava seus reino naquele período (FONSECA, 2012; TAVARES, 2020).

Segundo o dossiê *Njinga A Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba* (UNESCO, 2014, p. 48), “na língua portuguesa, o verbo Gingar refere-se a um movimento corporal. Em sentido figurado, o verbo evoca a leveza perante os obstáculos, nomeadamente nas negociações, referindo-se à rainha *Njinga*”. Esse exemplo materializa a explicação de Tavares (2020) sobre como “certas palavras convertem-se em marcadores da narrativa identitária de um grupo e, ao mesmo tempo, conceitos que denotam as janelas para a alma imaginada daquele coletivo”.

⁹ Os territórios do então chamado reino do Ndongo compreendiam faixas de terra entre dois rios da região: o Kwanza e o Bengo. Localizado na África Centro Ocidental e cercado por importantes reinos, como o Congo e a Matamba, o Ndongo era habitado pelos mbundus, povo de origem banto, falante de kimbundu (CARVALHO, 2011).

¹⁰ Foi um estado pré-colonial africano, localizado entre o Ndongo e o Congo, a leste do rio Cuango, na margem direita do rio Lucala; corresponde à atual Baixa de Cassange na província de Malanje.

A Gíngã enquanto prática pedagógica fundamenta-se na importância de perspectivar a educação a partir de *Bará!* Tal qual reivindica a letra de Kiko Dinucci e Edgar, cantada por Elza Soares, “*Exú nas Escolas!*”¹¹. Portanto um dos encontros profícuos para entender a proposta da Gíngã enquanto prática pedagógica é o baraperspectivismo proposto pelo filósofo brasileiro Rodrigo Santos (2014), que destaca como proposta evidenciar o antagonismo ao logos, compreendido como postulado europeu de legitimação do conhecimento científico e filosófico, destacando as experiências da cultura negra que se desenvolve no território brasileiro, especialmente as com raízes na matriz africana do povo yorùbá, como fundantes para um modo crítico desde o corpo.

De acordo com seu caráter antagonônico em relação ao conhecimento centrado na crença incondicional na razoabilidade e no poder epistêmico da razão, que fomentou, inclusive, na modernidade, a intensificação dos discursos racistas da filosofia e da ciência, que eliminaram do corpo do preto suas capacidades de produção epistêmica e sua própria condição humana, o baraperspectivismo propõe uma denúncia do logocentrismo, a partir da constituição de um pensamento trágico que leva em conta a experiência sociocultural dos pretos, consolidada no contexto da diáspora africana. Contra o pressuposto científico da inferioridade racial dos pretos, o baraperspectivismo impõe o pressuposto da arte e do instinto de criação que se encontra na base do pensamento metafísico yorùbá como elemento afirmativo e emblemático da potência civilizatória africana (SANTOS, 2014, p. 05).

[...] No entanto, a singularidade que caracteriza a constituição deste conceito é que ele emergiu de um processo desencadeado por uma reflexão estética, que veio a se articular com a necessidade da elaboração de um sentido para o conceito de cultura brasileira (SANTOS, 2014, p. 14).

¹¹ SOARES, Elza. Exú nas Escolas – part. Edgar. **Youtube**, 18 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw&ab_channel=ElzaSoares>. Acesso em: 20 out. 2020.

A partir de Santos (2014), compreende-se *Êsù* como o princípio do movimento que deflagra a denúncia fundada na corporeidade afropindorâmica insurgente quanto como o grito de urgência de reelaboração do sentido para o conceito de cultura brasileira a partir do reconhecimento desse modo antagônico ao “logos” de articular o pensamento. A Ginga pode atuar como estratégia nas práticas pedagógicas que tematizam o corpo. Partilhamos uma experiência como modo de refletir a partir da docência em dança no território escolar como desestabilizadora do *modus operandi* da colonialidade. No ensino do samba, por exemplo, a busca por meios que façam com que os(as) alunos(as) se sintam descontraídos(as) e abertos(as) a criar a partir de suas próprias vivências e experiências, bem como a romper com o receio em liberar e reconhecer a movimentação do quadril como propulsor de seus movimentos amplia na experiência corporal a percepção do entendimento de Ginga no samba: o quadril age como qualquer outra parte do corpo, em contrariedade e desobediência à percepção ocidental que erotiza e hierarquiza qualquer movimentação emancipada que parte dessa região.

Considerações parciais, ou melhor, chamada para seguir dialogando/gingando?

*Porque mesmo que queimem a escrita,
não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
não queimarão os significados.
Mesmo queimando nosso povo,
não queimarão a ancestralidade.*

Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 33)

Consideramos de suma importância que a Ginga esteja presente enquanto epistemologia que opera desestabilizando a solidez do campo da educação, historicamente calcada em princípios

logocêntricos. A Ginga aqui opera como possível e potente estratégia para a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, a qual tornou obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Para desvelar formas de compreensão dessa realidade, apresentamos a inserção real da corpo-ideia Ginga como emergência de um estado de presença no processo pedagógico que põe a corporeidade docente em jogo com os multiversos do(a) aluno(a) que ocupa e, consequentemente, pode transformar a educação. Pois Gingar é

[...] conhecimento holístico intuitivo que faz emergir uma “lógica de negociação” clara, e não uma “lógica de confrontação”. Essa negociação é garantida gramaticalmente pelo “bom humor” expressivamente constante, como parte de uma filosofia empiricamente ampla, cujo emblema é a alegria de viver (TAVARES, 2020, p. 62).

Desse modo, consideramos que a professora deve apropriar-se estrategicamente da corpo-ideia Ginga, propiciando a criação de um “estado de negociação” no agenciamento do conhecimento que está nos corpos, mas que historicamente é negado no currículo. Esses saberes/fazer que emergem de corpos negros na escola são fundamentais para a construção de uma proposta de educação antirracista. É essencial que outros modos de propor a aproximação entre as cosmopercepções e cosmo-sensações negras e a escola aconteçam, buscando romper com o modo eurocêntrico, que ainda rege os ambientes educacionais.

Promover o entendimento da Ginga atrelada a territorialidades negras como terreiros, escolas de samba, grupos de capoeira, entre outros, permite que o(a) aluno(a) compreenda a importância da valorização da diversidade a partir do movimento. Para tanto, é necessário que as professoras busquem formas de se aproximar e aprender com as próprias histórias de vida e com as cosmopercepções negras. Realizar leituras sobre

a temática é muito importante, contudo, como ressaltamos, a oralidade encarnada na textualidade dos corpos negros, nas práticas culturais, em especial nas práticas dançantes, é *lôcus* para o entendimento real acerca das negritudes. Sendo assim, aprender com os saberes das comunidades de terreiro, das comunidades quilombolas e em outros espaços negros possibilita um conhecimento efetivo rumo a uma educação inclusiva em relação à cultura negra.

O diálogo com a ancestralidade, a qual por meio da oralidade conta questões pertinentes sobre as cosmopercepções africanas, é de extrema relevância. Salientamos que todo ambiente de negritude no Brasil conta com um entendimento sobre a Ginga ressemantizando esse complexo de saber negro-brasileiro. Dessa maneira, compreendemos que as práticas cotidianas e os costumes das famílias negras também possibilitam um entendimento potente acerca da Ginga.

A professora não deve ter medo de gingar, pois “a Ginga não é meramente um movimento corpóreo, é o movimento de retomada do corpo como *lôcus* de enunciação do ser em sua integralidade” (RUFINO; PEÇANHA; OLIVEIRA, 2018, p. 79), sendo necessário pôr-se em movimento para entender o modo como as culturas africanas e afro-brasileiras são representadas na escola. Essa Ginga funciona como um jogo, uma vez que irão realizar essa correlação de maneira revolucionária, compreendendo a escola como um espaço pluricultural que infelizmente ainda é marcado por formas de conhecimento baseadas no legado colonial que precisam ser subvertidas, desobedecidas e descarregadas desde a prática corporal. Por isso é preciso que docentes utilizem ao máximo o seu senso criativo, buscando incluir a História e a Cultura Negra na vida escolar de modo instigador, fazendo com que alunos(as) aprendam de fato a relevân-

cia das narrativas que fortalecem as negritudes no âmbito escolar, bem como abduquem de um olhar patriarcal não somente acerca do ensino, mas sobre todas as suas ações.

Cotidianamente, corpos não hegemônicos lançam mão da obediência à normalidade caustrofóbica, suplantada pela educação de base eurocêntrica, para propor movimentos desobedientes, dando lugar a movências que ativam a sua emoliência na dança, produzindo uma Ginga própria, que busca garantir o bem-estar e uma forma de se compreender e (r)existir no mundo.

Consideramos a inserção real da ideia-corpo Ginga como uma urgência para alcançar um estado de presença em processos artístico-pedagógicos contracoloniais, que põem a corporeidade docente e discente em jogo com as cosmopercepções negras, africanas e da diáspora, através de memórias e indignações que já ocupam e conseqüentemente transformam a educação desde a prática corporal descentrada do logocentrismo europeu.

Referências

ANJOS, José Carlos Gomes. **No território da linha cruzada**: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **Lei 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **Lei 11.645**, de 10 de Março de 2008.

CARVALHO, Flávia Maria de. O Reino do Ndongo no Contexto da Restauração: Mbundus, Portugueses e Holandeses na África Centro Ocidental. **Sankofa**, São Paulo, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 7-28, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88793>>. Acesso em: 23 out. 2020.

FONSECA, Mariana Bracks. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola**. Século XVII. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz; GERBER, Raquel. **Ôrí**. São Paulo. 91', cor, 35mm, 1989. Youtube, publicado por Instituto Estratégia Global em 14 de set. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aUWlgzqKD7E>> Acessado em 23 de out. de 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro-ancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores**. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?**. Grupo Editorial Letramento, 2017.

RUFINO, Luiz; PEÇANHA, Cinézio; OLIVEIRA, Eduardo. Pensamento diaspórico e o “ser” em Ginga: deslocamento para uma filosofia da capoeira. **Capoeira – Humanidades e letras**, São Francisco do Conde (BA), v. 4, n. 2, p. 74-84, 2018. Disponível em: <<http://www.capoeirahumanidadeseletras.com.br/ojs-2.4.5/index.php/capoeira/article/view/124/117>>. Acesso em: 22 out. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília. INCTI, UnB, 2015.

SANTOS, Inaycira Falcão dos. **Corpo e ancestralidade: Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Rodrigo de Almeida dos. **Baraperspectivismo contra Logocentrismo ou o Trágico no Prelúdio de uma Filosofia da Diáspora Africana**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Eusébio Lôbo. **O Corpo na Capoeira**. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

SILVA, Luciane. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e a técnica Germaine Acgony**. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes da Universidade de Campinas, Campinas, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do Ser e Corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 40, p. 20-53, 1. sem. 2016.

TAVARES, Júlio César. “Ginga” como pensamento orgânico: políticas cognitivas e o projeto ontológico da Diáspora Africana. In: TAVARES, Júlio César de (Org.). **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

TAVARES, Júlio César. **Dança de guerra, arquivo e arma**. Elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-Brasileira. Belo Horizonte: Editora Nadyala, 2012.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. **Njinga a Mbande: rainha do Ndongo e do Matamba**. Série UNESCO Mulheres na história da África. França, 2014.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO TIKTOK: duetos de dança entre professoras e estudantes

Larissa Bonfim
Débora Souto Allemand



#Dança para a #geraçãoTikTok (Leia ao som de Laxed – Siren Beat)

Em 2020, a pandemia de COVID-19 descortinou que as redes sociais, já tão presentes no cotidiano da maioria dos(as) jovens estudantes de dois Colégios de Aplicação (CAp) vinculados à Universidades Federais (UFPE e UFRGS), não podiam mais ser isoladas da realidade escolar. Entre diversos *apps*¹, um dos mais baixados do mundo em 2019 por esse público adolescente de 12 a 17 anos é uma plataforma desenhada para o consumo e a criação de conteúdo criativo intimamente relacionado à dança: o **TikTok**. O aplicativo de celular possibilita a edição rápida de vídeos de no máximo 1 minuto, habitualmente de 15 segundos, com o uso de recursos como **efeitos**, **filtros**, **sons**, **texto**, **velocidade**, entre outros.

Estudantes-TikTokers escolhem as **trends**², copiam e criam, usam **efeitos**³, fazem **duetos**⁴, consomem o aplicativo. Alguns tornam-se **criadores de conteúdo**⁵, vão para o **for you**⁶

¹ *App* é uma abreviação para *application*, do inglês, que significa aplicativo, programa, *software*.

² Do inglês: tendência, moda. No TikTok significa o tipo, formato de vídeo ou áudio que está em alta.

³ São recursos de edição muito utilizados no aplicativo como: efeitos de realidade aumentada que coloca acessórios, muda seu rosto, insere animações no local em que você está filmando, máscaras, filtros, embelezamento, efeitos de tempo (reverter, deixar mais lento ou rápido), transições, entre muitos outros.

⁴ Um dueto é uma modalidade de interação entre os usuários na qual você pode dividir a tela com outros vídeos de qualquer usuário da plataforma que habilite essa função.

⁵ É um selo de verificação do TikTok, que atesta que aquele usuário produz conteúdo original e de qualidade para os seus seguidores.

⁶ *For You* (ou Para você) reúne vídeos que o(a) usuário(a) provavelmente gostaria de assistir, baseado no algoritmo daquilo que já foi visto e curtido anteriormente no aplicativo, ou seja, ir para o *for you* é ter seu vídeo publicado com maior possibilidade de alcance para mais visualizações, curtidas e novos seguidores. *#fy* ou *#fyp* podem ajudar a impulsionar a publicação.

outros receiam ter seus perfis **flopados**⁷ ou sentem vergonha e acabam por postar seus vídeos somente no **privado**.⁸ As *hashtags* mais compartilhadas por esses(as) nossos(as) jovens alunos(as) são: **#dancinhas, #dancinhasdoTikTok, #dancetutorial, #desafiodedança, #dancechallenge**. Assim, como nós, professoras licenciadas em dança recém-ingressantes em nossas escolas, poderíamos simplesmente ignorar esse mundo de dança? Um mundo que não é paralelo ao mundo real, mas que produz as subjetividades de cada estudante, especialmente no que refere a corpo e dança.

Com o intuito de dialogar mais profundamente com a **#geraçãoTikTok**, nós, professoras de dança dos CAPs UFRGS e UFPE, lançamo-nos ao **#desafio** de abrir uma conta no aplicativo **TikTok**. Somos o **@dancap2020**. “Consumimos” o que a plataforma oferece e, assim, estamos conhecendo e aprendendo com as produções de dança que estão na moda entre nossos(as) alunos(as). Analisamos os princípios criativos e estéticos das produções para buscar aproximação. No entanto nosso objetivo principal é ampliar e procurar transgredir os paradigmas de corpo e as referências de dança contidas na plataforma.

Mas vale ressaltar que este texto não é um tutorial, como os que são muito comuns para ensinar e aprender **dancinhas do TikTok**. Não temos as respostas e tampouco caminhos, passo a passo, para você, professor e professora de dança de jovens **estudantes-TikTokers**. Nós fizemos e “funcionou”. Ou nós simplesmente fizemos, arriscamos colocar o corpo em movimento na frente da câmera, gravar os vídeos e editar as veloci-

⁷ Perfis com poucas visualizações e curtidas.

⁸ Depois de produzidos, os vídeos podem ser salvos como rascunhos, podem ficar privados somente para a visualização do próprio usuário, podem ser publicados para seguidores ou podem ser postados como públicos.

dades. Compartilhamos aqui, então, nossa produção, inquietações e reflexões. Vamos deixá-la pública; **permitimos comentários e duetos.**

Baixar o *app* e criar uma conta

Começamos a dar aula em nossas escolas em outubro de 2019 e em tão poucos meses (seis, aproximadamente) de contato com os(as) estudantes dos Colégios de Aplicação, tanto em Porto Alegre como em Recife, foi possível perceber várias vezes a mesma cena: jovens dançando pelos corredores e pátios das escolas. As professoras aproximavam-se para interagir e perguntavam: “que legal! que dança é essa? onde vocês aprendem?”, e a resposta: “no **TikTok**, *fessôra*”. Ao mesmo tempo, nesses mesmos corredores e pátios, e também na sala de aula, os(as) alunos(as) perguntavam-se e perguntavam às professoras, animados(as) ou receosos(as), o que será que iriam fazer nas aulas de dança e quais tipos de dança iriam aprender.

Entre as concepções de dança de nossos(as) jovens estudantes estão o *funk*, o brega, o passinho, o *Hip Hop*, a *FitDance*⁹, o *K-pop*¹⁰ e, desde o ano de 2019, a mais nova “modalidade”: as

⁹ O *FitDance* é “a mais conhecida plataforma brasileira de dança da internet, que atua também em academias” (G1, 2020). Há uma indefinição sobre qual é de fato o objetivo da empresa, pois, segundo seu site oficial, o *FitDance* tem como objetivo promover a felicidade por meio de movimentos coreográficos, mas, segundo o Conselho Federal de Educação Física, o grupo utiliza o conceito de diversão através da dança para esconder a prática de exercício físico voltada à saúde. Discussões sobre o caso podem ser acessadas em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/fitdance-cresce-em-academias-vira-arma-de-marketing-musical-e-incomoda-setor-de-educacao-fisica.ghtml>>. Acesso em: 12 out. 2020.

¹⁰ *K-pop* é uma abreviação de *korean pop*, que significa música pop coreana ou música popular coreana. Com origem na Coreia do Sul, as principais canções dos artistas geralmente são acompanhadas por coreografias de dança com movimentações figurativas à letra da canção.

referências de danças e o modo de produzir dança que circulam no **TikTok**. E a situação torna-se ainda mais complexa, pois até pouco tempo atrás nossa explicação para aquelas perguntas dos(as) alunos(as) sobre “qual dança faríamos” provavelmente seria diferente. Ressaltaríamos que a dança na escola não se trata apenas da cópia de passos de algum tipo de dança específico, mas de processos de criação em dança. Hoje, porém, os(as) adolescentes podem responder que entendem bem essa proposição da criação, já que também criam/produzem/inventam novas dancinhas para postar no **TikTok**. É importante ressaltar que aqui a palavra **dancinha**, no diminutivo, não tem o sentido de diminuição ou desvalorização. Adotamos essa expressão porque é uma maneira de se referir às coreografias de dança do **TikTok** utilizadas pelos próprios **usuários**.

Percebemos, de início, que as dancinhas do **TikTok**, em geral, dão ênfase ao rosto e ao tronco. Assim, para começar o projeto, quando criamos a conta, decidimos que a foto/vídeo de nosso perfil ressaltariam os pés, em oposição às referências presentes no **TikTok**. Uma geração *tronco-pra-cima* contrapondo-se a uma geração *pés descalços*, que aprendeu muito com Isadora Duncan¹¹ e com aquelas(es) que construíram a dança pós-moderna e contemporânea, implementando uma ampla variedade de processos criativos em dança.

Essa diferença entre gerações/nichos de dança causa uma certa instabilidade, quando nós, com referências de dança produzidas na universidade, principalmente relacionadas à dança cênica ocidental e à dança contemporânea, encontramos

¹¹ Isadora Duncan (1877-1927), dançarina e coreógrafa norte-americana do período da Dança Moderna. É muito conhecida por um de seus feitos: a inovação em dançar de pés descalços e não mais com sapatilhas de ponta, como faziam as bailarinas clássicas até então.

com o universo das danças midiáticas e periféricas dos(as) estudantes. E, a nosso ver, é preciso fazer conexões para que a realidade dos(as) alunos(as) seja tratada como um contexto, para que a educação em dança e a partir da dança se torne potente e efetiva. Assim, sem negar nossa bagagem estética, concepções de criação e ensino de dança, buscamos realizar verdadeiros **duetos** com nossos(as) alunos(as).

Duetos-dialogicidade professoras/estudantes

Larissa: **Dueto** é uma ferramenta do aplicativo que consiste na possibilidade de interagir por meio de vídeo com a dança de qualquer outra pessoa da plataforma. Na prática, o vídeo com o qual queremos fazer um **dueto** aparecem na nossa tela de filmagem com a coreografia sendo reproduzida ao mesmo tempo em que gravamos a nós mesmas dançando. Essas interações, habitualmente cópias de coreografias, podem também ser de outra natureza, como pergunta-resposta, oposições, entre tantas possibilidades que venham a ser criadas.

Débora: Fazemos **duetos** com perfis de pessoas desconhecidas, com nossos(as) alunos(as) e entre nós mesmas. Aprendemos na relação entre um vídeo-perfil-pessoa e outro(a). Seja copiando a coreografia que nossas alunas fazem, tentando entender suas intenções e qualidades de movimento. Seja convocando outras partes do corpo para fazer duetos (por exemplo usando os pés para **#fingerdances**¹²) ou experimentando a ferramenta de **velocidade**, que nos permite aprender e filmar as **dancinhas** de forma mais lenta.

¹² *Finger dances* são danças com foco nos dedos e mãos, que têm grande destaque no TikTok.

Nossa proposta com a abertura da conta, pesquisa do conteúdo contido na plataforma e postagem dos vídeos partiu da necessidade de realização de **duetos** com nossos(as) estudantes. Acreditamos que é necessário que as professoras busquem conhecer os(as) estudantes para que, mais do que uma ferramenta ou estratégia de ensino, essa interação promova uma relação horizontal entre professoras e estudantes. Apoiadas em Freire (1986, 1996, 2013) (**Adicionar aos favoritos**), pensamos que sem relação horizontal não há comunicação verdadeira e, conseqüentemente, não há aprendizado significativo possível. A dialogicidade revela, para o autor, a opção democrática da educadora.

Os indivíduos, tanto estudantes como professoras, trazem em seus corpos uma carga histórica de influências de sua geração e de paradigmas que orientam as suas relações. O diálogo pretendido por Freire é um ato de respeito às leituras de mundo dos educandos, no qual a professora reconhece a historicidade do saber em suas potências e limitações. Então, como é possível ser professora de dança de uma **#geraçãoTikTok** sem conhecer o que é produzido nesse aplicativo? Ainda mais quando consideramos que “investigar a mídia é investigar as maneiras de sermos e estarmos no mundo hoje” (SANTOS, 2009, p. 35) (**Adicionar aos favoritos**¹³).

Entendemos que não podemos somente negar ou simplesmente apontar a plataforma como limitadora das danças e perspectivas corporais. Sabemos que as **dancinhas** são repetitivas, frontais, figurativas às músicas da moda, completamente bloqueadas do tronco para cima, entre outras características,

¹³ Ao longo do texto, fazemos um jogo com alguns comandos do Aplicativo TikTok, como Adicionar aos Favoritos, Curtir e Efeitos.

mas não nos propomos apenas a **seguir** esses princípios (**Cur-tir**). Pelo contrário, como educadoras, estamos nos propondo a compreender quem são nossos(as) alunos(as) do ensino fundamental e ensino médio para, a partir dessas danças, poder ir além, provocando microtransgressões no *modus operandi* das danças do aplicativo.

Conceber a educação em dança como **duetos** significa, para nós, investigar o quanto a interação professora/estudante tem condições de perpassar o lugar de transmissão (cópia), que é importante para o aprendizado da dança em determinados momentos. Mas é necessário também levar em consideração as demais possibilidades de diálogo na linguagem artística, que são diversas e precisam ser criadas e recriadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Marques (2012) (**Adicionar aos Favoritos**) coloca que, para que o aprendizado da dança aconteça como linguagem artística, é preciso “mover-se no intuito de articular signos e possibilitar significações” (p. 27). Trazer à tona os signos que podem existir já nas próprias dancinhas e criar novas significações a partir da cópia talvez seja nossa função como professoras de dança na Educação Básica. Cabe a nós também ajudar na conscientização do tipo de movimentação que os(as) alunos(as) estão fazendo e da forma como aprendem as coreografias, problematizando, articulando signos, criticando e transformando seus componentes e até mesmo seus contextos (MARQUES, 2010). Assim como no **TikTok**, onde gravamos vídeos e criamos também no processo de edição, a ideia é dar ferramentas para que os alunos possam fazer suas próprias edições coreográficas.

Nosso objetivo com a dança na escola é educar corpos participantes e expressivos, e a cópia mecânica só desenvolve

corpos dóceis, silenciados e passivos. Queremos leitores(as) e cocriadores(as) de mundo e não só sujeitos que decoram textos sem compreender de fato seus significados, traçando um paralelo com os textos da linguagem verbal (MARQUES, 2010). Ou, traçando um dueto com o próprio aplicativo, queremos danças feitas por corpos que filmam, editam e, na publicação/postagem, transformam o mundo do **TikTok** e seus próprios mundos (**Curtir**).

Criação e limitação: relações autoria/cópia

Ao que tudo indica, as ideias de cópia e criação ganham novos contornos com a experiência do **TikTok**, assim como a ideia de autoria. O aplicativo, como uma plataforma de compartilhamento de vídeos criativos, opera em uma lógica de cópia e recriação constante. Um(a) **TikToker**, em geral, deseja que sua nova criação viralize e que, então, seja copiada pela maior quantidade de **usuários(as)**, ou seja, a cada transmissão, mais distante fica o sentido de autoria, pois cada autor(a) de réplica aparenta ser o(a) **criador(a) do conteúdo**, ainda que não possua o selo verificador.¹⁴ Cada vídeo copiado tem habitualmente como proposta a recriação da referência. A criatividade manifesta-se exatamente nesse refazer, nas modificações e inserções de novas ideias dentro daquilo já postado. Essa invenção ocorre tanto pela dificuldade de apreensão completa do movimento através de um dispositivo de mídia como pela necessidade de “fazer do seu jeito”.

¹⁴ Assim como no *Facebook* e no *Twitter*, no *TikTok* é possível ter uma conta verificada. Se em outras redes sociais esse selo é somente para celebridades e figuras públicas, para proteção contra contas *fake*, uma conta verificada no *TikTok* abrange mais pessoas devido ao grande potencial de viralização do conteúdo. Por isso o selo verificador pode ser conquistado tanto por famosos como por anônimos automaticamente (CANAL TECH, 2020).

Além disso, mesmo quando pensamos que estamos criando algo completamente novo, estamos carregando (e transformando) símbolos, conceitos, éticas e estéticas que são do coletivo (MUNIZ, 2016) (**Adicionar aos Favoritos**). Dessa forma, o limite da cópia pode ser encarado, na verdade, como um mobilizador criativo. As *hashtags* do momento são esses limites, chamadas pelos(as) **TikTokers** de inspirações. Se um(a) usuário(a) não tem uma ideia já formulada para a criação de um vídeo, ele(a) pode acessar essas propostas das *hashtags* no **descobrir** e encontrar estímulos para sua criação. Ao assistir aos vídeos de uma mesma *hashtag*, é possível observar como, ao mesmo tempo em que são cópias, nenhuma delas é igual, pois partilha proposições próprias e revela inevitavelmente uma parte da subjetividade do(a) **usuário(a)**, ainda que com a insistente tentativa de **seguir** a mesma roupagem estética.

Exemplos dessa criação-transformação lúdica são os **#dancetutorials** e os **efeitos** do aplicativo. Existem muitos tutoriais de dança que podem ser vistos em vários perfis de **usuários(as)**. Em geral, os tutoriais utilizam palavras e figuras na lateral ou na parte de cima do vídeo para auxiliar na compreensão dos passos de coreografias que tenham “viralizado”. Curiosamente, muitos vestem blusas com mangas compridas ao contrário, fazendo com o que o capuz cubra o rosto e a identidade do(a) proponente do tutorial não seja revelada.

A partir dos tutoriais de dança, resolvemos experimentar essas dancinhas com *emojis*¹⁵. Mas, em nosso caso, as figuras eram delimitações para abrir espaço para a criação de mo-

¹⁵ A palavra *emoji* vem da união de palavras em japonês que significam imagem e letra. Ou seja, são símbolos que representam uma ideia; eles têm a aparência de expressões, objetos, animais, entre outros, e são utilizados em diversas redes sociais.

vimentos novos e não precisavam, necessariamente, ser reproduzidas da mesma forma por todas as pessoas. A proposição inicial, feita pela professora Larissa, utilizava a legenda das figurinhas no próprio vídeo. Essa ideia foi recriada pela professora Débora a partir das mesmas figurinhas, mas com movimentações diferentes, criando uma nova coreografia.

Outra ideia que experimentamos a partir dos tutoriais de dança foi fazer novas criações, subvertendo os símbolos já consolidados do **TikTok**, mesmo em **duetos**. Ou seja, se a figurinha que aparecia era algo com as mãos fechadas ou a palavra “cotovelos”, criávamos algum movimento com essa parte do corpo, mas com outra intenção, força, para outra direção ou utilizando o espaço de outra forma, por exemplo.

Também elaboramos propostas de como se movimentar fugindo dos **filtros**, dando ênfase a uma movimentação tridimensional, rápida e não tão verticalizada. Percebemos também que alguns **efeitos** só funcionam quando a movimentação é realizada com partes bem específicas do corpo, como mãos e rosto, o que proporciona a criação de danças que provavelmente não faríamos se não fosse essa limitação. Outros **efeitos** conseguem fazer a leitura das partes do corpo articulação por articulação, o que também possibilita enxergarmos nossa movimentação mais frontalizada e vertical, quando o aplicativo consegue realizar a leitura, e mais tridimensional e em diferentes níveis de altura, quando o aplicativo não faz a leitura corretamente.

Essa análise da forma de funcionamento das ferramentas do aplicativo serve a nós para a compreensão de como são as danças dos(as) nossos(as) alunos(as) e de como são as nossas próprias danças. Muitas vezes, frustramo-nos com a ideia de experimentar um **efeito** novo e perceber que não deu cer-

to porque nossa movimentação não foi captada pelo vídeo. Assim, notamos que a produção de danças com o objetivo único de serem gravadas em vídeo elimina as tantas outras possibilidades de movimentação corporal, porém a experiência com o aplicativo também nos pode dar um panorama sobre algumas das dificuldades de criação e movimentação corporal de nossas alunas. Além disso, problematizações sobre esse corpo-*selfie*¹⁶ em movimento, amparado nos parâmetros de uma sociedade de consumo de imagem, devem ser realizadas, porém estamos chegando aos 50 segundos deste texto, e você poderá acessar esse conteúdo em outro momento em nosso perfil.

Câmera-espelho com efeitos e filtros para um corpo-*selfie* em movimento

A nossa educação em dança foi aquela que, no início extremamente vinculada ao espelho (**Efeito: Memória**), depois se distancia e até nega essa prática. Hoje, esse corpo, como imagem refletida, transportou-se para a câmera do celular, uma espécie de espelho que grava e exibe essa imagem para o público. É uma realidade conhecida e naturalizada por alguns(algumas) dos(as) estudantes. Por outros(as) e por nós, nem tanto.

Gravamos e regravamos muitas vezes, pois é grande nosso receio em postar algo que ficará registrado na “rede mundial de computadores” e que não temos noção do alcance que terá. Não é tão fácil **produzir conteúdo** para o **TikTok**. Em geral, aprendemos as coreografias ao mesmo tempo em

¹⁶ As *selfies* são um fenômeno que consiste em cada pessoa tirar fotos de si mesmo. Tornou-se popular com o advento dos *smartphones* com câmeras frontais.

que nos filmamos. A relação entre a aprendizagem e a finalização do produto da coreografia transforma-se. Se antes, na frente do espelho, ensaiávamos em grupo para a apropriação/incorporação dos movimentos da coreografia da apresentação de final de ano, agora o produto está pronto quando o vídeo ficou bom.

Mas quando está bom para ser postado? Paramos de ensaiar quando clicamos em **tornar público** e não, não voltamos mais para ela, porque é preciso postar vídeos novos, diferentes. Teve **curtidas**? Foi **comentado**? Então o objetivo foi cumprido. E a coreografia aprendida com tanto esforço em um dia fica guardada em algum lugar de nosso corpo, mas não voltamos a ensaiá-la, experimentá-la, transformá-la. Se, para algumas tradições de dança, a importância está na abordagem que se dá a partir da percepção cinestésica do corpo e da criação de movimento a partir de impulsos internos (MUNIZ, 2016), para as **dancinhas do TikTok**, a ênfase é dada a referências exteriores ao corpo. E parte do nosso trabalho como **professoras-TikTokers** está em dar possibilidades para que o(a) aluno(a) perceba cinestesicamente essas coreografias.

Há tempos, as *selfies* geram grande impacto na cultura das redes sociais. E o **TikTok** parece oportunizar uma evolução dessas *selfies*, ou seja, são feitas *selfies* em movimento, já que o aplicativo opera substancialmente com vídeos. Nesse formato, cada usuário faz vídeos de si mesmo, com ênfase no rosto e na parte superior do corpo. Esse corpo, sem pernas e pés, é motivado, entre outros fatores, pelo uso dos efeitos que citamos anteriormente. Um corpo frontal por dançar com fixação pela sua imagem na câmera-espelho (**Efeito: Lentes de Aumento**).

Neste mundo de aparências, de autoestimas atacadas ou sinais de narcisismo, nem tudo são flores (**Efeito: Bugado**) –

ou nem tudo deveria gerar tantas **curtidas**. Em reportagem no dia 16 de março de 2020, o **TikTok** foi acusado pelo *The Intercept Brasil* (2020) de censurar, através de documentos direcionados a moderadores, conteúdos ideologicamente indesejáveis e **usuários(as)** pobres ou pouco atraentes. Isso quer dizer que características corporais e ambientes considerados feios nunca deveriam aparecer na seção **For You**.

Uma “forma corporal anormal”, “aparência facial feia”, “barriga de cerveja óbvia”, “muitas rugas”, “problemas nos olhos” (**Filtros: Beleza**) e muitas outras características de “baixa qualidade” são aspectos mencionados no documento revelado pelo *The Intercept Brasil*. Assim como “ambiente de gravação surrado ou em ruínas”, “favelas”, “paredes descascadas” ou decoração de mau gosto também aparecem na reportagem (**Efeito: Tela Verde**).

Essas aparências podem, então, significar a distribuição mundial do vídeo ou a sua permanência relativamente invisível. Assim como outras redes sociais (*Facebook, Instagram, etc.*), o *feed* de um(a) **usuário(a)** é uma criação de sua subjetividade, trata-se de identidades editadas com os parâmetros de corpo e de dança aceitos no momento. Conteúdos postados primeiramente no privado são depois escolhidos para ir a público (é assim que fazemos), sempre com o objetivo de não **flop**.

Ainda temos que considerar as questões sobre a publicação da imagem de jovens na internet. Ultimamente, também circularam notícias (IG TECNOLOGIA, 2020) sobre o uso indevido da imagem de **usuários(as) TikTokers** menores de idade, apesar de a empresa dona do aplicativo negar essas acusações e enfatizar que a política de privacidade do **TikTok** está disponível na plataforma para qualquer **usuário(a)** e que, se a pessoa discorda de alguma daquelas regras, não deve utilizar o

app. Por fim, reflexões sobre a exclusão digital e o agravamento das desigualdades sociais durante a pandemia de coronavírus devem ser tratadas especialmente por nós, professoras de escolas públicas. Mas aqui neste texto nos limitamos a dar foco para questões da ordem do ensino-aprendizagem em dança (**Siga @dancap2020**).

Você está sem espaço de armazenamento para fazer novos vídeos (ou Conclusão)

Quando nos propusemos o **#desafio** de nos tornar **professoras-TikTokers**, entre as reflexões mais pertinentes estava a percepção de que o aplicativo, além de produzir **dancinhas**, produz novos discursos sobre dança e formas de aprender dança que educam os(as) mesmos(as) estudantes que estão em nossas salas de aula. Devido à interação constante desses(as) jovens com as tecnologias digitais, hoje são esses aplicativos que ditam o que e como dançar para a grande maioria dos(as) nossos(as) estudantes. Diante disso, nossa pergunta foi – e ainda é – o que podemos fazer e como podemos problematizar o **TikTok** e as danças ali contidas.

Essa pergunta não tem uma resposta. Continuamos investigando diariamente, rolando (por horas, às vezes) a tela dos nossos celulares e estudando os vídeos que surgem no **Seguindo** ou no **For You**. Na seção **Eu**, conferimos nossas curtidas e nossos(as) **seguidores(as)**; na **caixa de entrada**, procuramos por **comentários** dos(as) estudantes e, com coragem, clicamos no **(+)** e criamos novos vídeos. Desde o início, nossa busca sempre esteve orientada pela tentativa de transgressão de paradigmas de corpo e de dança contidos na plataforma, mas constantemente refletimos até que ponto isso está sendo

feito ou até mesmo se parece realmente possível. Não podemos deixar de dizer que, como **professoras-TikTokers**, divertimo-nos muito. Surpreendemos os(as) estudantes cada vez que anunciamos nosso perfil, e eles(as) prontamente se tornam nossos(as) **seguidores(as)**. E nós, seguidoras de cada um deles(as). O **TikTok** revela a necessidade de inclusão e aceitação que todos(as) nós temos.

O aplicativo também, de alguma forma, talvez estimule a criação em dança, como se ele autorizasse que, além de copiar, é possível – e talvez até mais interessante – produzir conteúdo, criar. Percebemos que os(as) estudantes, desejosos por mais **curtidas** e mais **seguidores(as)**, apresentam-se mais abertos a inventar novas danças, até porque as cópias com pouca ou nenhuma recriação tendem a **flop**. Criar em dança diante da câmera-espelho, dentro do paradigma do corpo-*selfie* bidimensional, para atender a necessidade de aprovação exterior, parece-nos uma concepção de dança já bastante conhecida, ainda que agora esteja revestida com uma roupagem da tecnologia digital.

Dentro da perspectiva de ensino da dança na escola de modo contextualizado (MARQUES, 2001), com a qual nos afinamos, percebemos que era preciso dedicar-nos às telas dos celulares e à problematização de um aplicativo como o **TikTok**. E essa pesquisa em andamento aponta para uma reflexão das relações entre mundo e tecnologia digital que não sejam de controle, manipulação ou submissão, mas que, de algum modo, possamos todos(as) ser agentes e autores(as) para uma transformação que pode estar, literalmente, na palma de nossas mãos.

Referências

CANAL TECH. **Como conseguir o selo de conta verificada no TikTok**. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/redes-sociais/como-ter-conta-verificada-tiktok/>>. Acesso em: 04 out. 2020.

FITDANCE. **Sobre**. Disponível em: <<https://fitdance.com/sobre>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

G1. **Por trás da dança, FitDance impôs rotina de pressões e ameaças, dizem ex-membros**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/07/por-tras-da-danca-fitdance-impos-rotina-de-pressoes-e-ameacas-dizem-ex-membros.ghtml>>. Acesso em: 12 out. 2020.

G1. **FitDance cresce em academias, vira arma de marketing musical e incomoda setor de educação física**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/fitdance-cresce-em-academias-vira-arma-de-marketing-musical-e-incomoda-setor-de-educacao-fisica.ghtml>>. Acesso em: 12 out. 2020.

IG TECNOLOGIA. **TikTok é notificado pelo Procon-SP sobre violação de privacidade de crianças**. Disponível em: <<https://tecnologia.ig.com.br/2020-05-14/tiktok-e-notificado-pelo-procon-sp-sobre-violacao-de-privacidade-de-criancas.html>>. Acesso em: 04 out. 2020.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

BONFIM, L.; ALLEMAND, D. S. • Experiências artístico-pedagógicas no TikTok: duetos de dança entre professoras e estudantes

MARQUES, Isabel. **Ensino da Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNIZ, Zilé. Mapa de possibilidades na perspectiva do coreógrafo. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (Org.). **Tubo de ensaio: composição [Interseções + Intervenções]**. Florianópolis: Instituto Meyer Filho, 2016.

SANTOS, Airton Ricardo Tomazzoni dos. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

THE INTERCEPT BRASIL. **Censura Invisível**. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/03/16/tiktok-censurou-rostos-feios-e-favelas-para-atrair-novos-usuarios/>>. Acesso em: 04 out. 2020.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

A seguir, apresentamos as(os) colaboradoras(es) do trabalho junto a um pequeno relato – fictício baseado em fatos reais¹ – de estudantes acerca da visão que têm sobre suas professoras e professores. Optamos por restringir a apresentação das formações acadêmicas das autoras aos cursos de graduação, pensando que, em uma rápida pesquisa na internet, é possível encontrar os seus currículos *Lattes* e suas produções profissionais.

* * *

“Eu faço aulas de dança com a Carol (**Carol Portela**) e com o Renan (**Renan Brião**) há uns 2 anos. Aquela hora de aula é o momento da semana onde eu entro em contato comigo mesma. É impressionante que, mesmo nos dias mais frios, eu consigo sair da aula suando. Eu aprendo muito sobre música, também, nas aulas com o Renan. Ele adora perguntar para a gente sobre as outras danças que nós fazemos. E a Carol é aquela pessoa que está sempre disponível para nos ajudar, seja nos passos de dança ou seja na hora de conectar no computador para as aulas on-line. Eu nunca tinha me dado conta de que eu já dançava desde jovem, porque ficava pensando que dança era aquela coisa de dar piruetas. Mas com os profes eu aprendi que posso eu mesma criar as minhas danças. Agora na

¹ Em um exercício poético, criamos as apresentações brincando com as informações enviadas pelas(os) próprias(os) professoras(es) e suas reflexões sobre sua prática docente.

quarentena, eu coloco isso em prática: danço limpando a casa, cozinhando, tomando banho... mas sinto falta daquelas rodas que fazíamos todos de mãos dadas no final da aula.” (Dilma, 62 anos)

Carol Portela Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas.

Renan Brião Licenciado em Dança e Licenciando em Música pela Universidade Federal de Pelotas.

* * *

“A Sôra de Dança (**Carolina Pinto**) é bem diferente das outras sôras do colégio. Ela tá sempre sorrindo e se divertindo na aula. Mas as aulas de dança do colégio são bem estranhas, porque não é só coreografia o que a gente faz e nem sempre tem apresentação no final do ano. Não sei explicar direito como são as aulas dela, mas eu me sinto livre para ser quem eu sou mesmo. Na quarentena, do que eu mais sinto falta são as histórias que ela adora contar. Ah, ela é uma ótima dançarina também; uma vez já vimos ela se apresentando.” (Maurício, 13 anos)

Carolina Pinto Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas.

* * *

“Eu adoro a bagunça das aulas da prê Débora (**Débora Souto Allemand**). Quando não está chovendo, a gente sempre vai pro pátio. E se ficamos na sala de aula, não precisamos ficar sentados cada um na sua cadeira. A gente até dança com as cadeiras e mesas. Ela nunca fica sentada na mesa da profes-

sora e às vezes faz umas coisas estranhas com o corpo enquanto está explicando o que é o exercício. Eu nunca tinha tido aula de dança no colégio, mas é uma dança bem diferente do que eu imaginava.” (Talia, 10 anos)

Débora Souto Allemand Bacharela em Arquitetura e Urbanismo e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas.

* * *

“Aqui, na escola a gente chama a sôra Giovana (**Giovana Consorte**) de ‘tia Gio’. Uma coisa que ela sempre fala é pra não esquecermos do olho no olho em algumas partes da coreografia. No início, eu não entendia muito bem quando ela falava sobre a magia que existe na sala de dança, mas agora que eu já danço com ela há quase 3 anos, estou entendendo, mas não sei explicar. Só sei dizer que estou com saudades das aulas de dança com todo o mundo falando ao mesmo tempo. Nas aulas virtuais não é a mesma coisa.” (Rodrigo, 17 anos)

Giovana Consorte Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Rio Grande.

* * *

“O prof. Jeferson (**Jeferson de Oliveira Cabral**) sempre começa as aulas pedindo que a gente deite no chão e fique alguns minutos. Ele diz que faz isso para ‘zerar o corpo’. Nas aulas dele, cada um pode dançar como gosta ou como se sente mais à vontade. Ele mistura umas coisas de teatro também. Às vezes, fica confuso se é dança ou se é teatro, mas ainda assim as aulas dele são *Top!*” (Juliana, 16 anos)

Jeferson de Oliveira Cabral Licenciado em Teatro e Licenciando em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

* * *

“As aulas da Profe Josi (**Josiane Franken Corrêa**) são muuuuito legais. A gente inventa cada coisa estranha de dança... Tem vezes em que a gente imita até carros dançarinos. Uma vez, ela nos explicou por que ela é assim, diferente das outras profes, eu não lembro bem qual é a palavra... Mas ela disse que é a junção de Alta com Artista. Altista? Autista? Ela tem um filho do meu tamanho. Eu já vi ele uma vez no final da aula com ela. Eu queria mesmo era que a Profe Josi viesse todos os dias pra nossa sala. Por que o colégio não pode ser sempre desse jeito de fazer brincadeiras?” (Arthur, 6 anos)

Josiane Franken Corrêa Licenciada em Dança pela Universidade de Cruz Alta.

* * *

“O que eu mais gosto das aulas da Sôra Ju (**Juliana Coelho**) é quando a gente assiste a videocliques juntas toda a turma. Às vezes, dá briga pra escolher entre Beyoncé ou Karol Conka, mas até disso eu sinto saudades agora na quarentena. As aulas que estamos fazendo em casa são muito divertidas também, porque dançamos com os objetos e móveis. Até meu irmão pequeno às vezes dança comigo. Mas eu sinto falta do colégio, porque lá podíamos correr pela sala de dança, abraçar as colegas e fazer alongamentos. Eu estou quase conseguindo fazer abertura total.” (Aline, 13 anos).

Juliana Coelho Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas.

“Eu tive aulas de dança com a Professora Karen (**Karen Tolentino de Pires**) durante o verão de 2018, antes do Carnaval. Era lindo ver ela sambando, e eu queria sair daquele curso dançando que nem ela, só que eu não imaginava que para ser passista tinha que aprender tanta coisa. Mas acho que só depois é que eu percebi que o que ela queria nos ensinar era que não tínhamos que dançar que nem ela, mas que tínhamos que encontrar o nosso modo de dançar.” (Luciana, 19 anos)

Karen Tolentino de Pires Bacharela em Educação Física pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES) e Licencianda em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria.

* * *

“A Sôra Lari (**Larissa Bonfim**) sempre fala sobre os processos de criação em nossas aulas de dança. No início, eu achava estranho quando ela fazia os exercícios junto com a gente; agora já estou me acostumando. Parece que ela é nossa colega. É uma das professoras do colégio com quem eu mais converso. Nas aulas, sempre tem uns momentos de roda de conversa, e a gente dá ideias de atividades que queremos fazer.” (Carina, 14 anos)

Larissa Bonfim Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco.

* * *

“As aulas do Prof Manoel (**Manoel Gildo Alves Neto**) têm uma energia muito grande envolvida. Ele carrega sempre seu tambor embaixo do braço e solta a voz na aula. Ah, e faz a gente cantar junto, é claro. Ele nos incentiva a buscar um

(re)encontro com nossas ancestralidades através do corpo em movimento, e eu acho muito bonito isso. Agora na quarentena o que eu tenho sentido mais falta é dos momentos de cantoria coletiva e das brincadeiras em roda. A nossa turma era muito unida; saíamos das aulas muito leves e dando risada! Mas eu aprendi que posso dançar em casa, mesmo que sozinha, então como ele diria: Bora dançar!” (Raquel, 42 anos).

Manoel Gildo Alves Neto Licenciado em Educação Física pela Universidade Paulista.

Este livro aborda práticas pedagógicas em Dança na Educação Básica, tendo como pressuposto de pesquisa o diálogo com *Sôras, Sôres, Profas, Profes, Docentes e Professoras* que atuam ou já atuaram em contextos escolares. Nele, você encontrará atividades artístico-pedagógicas, relatos e textos que buscam amparar planejamentos didáticos, fomentar novas pesquisas e apresentar uma diversidade de danças e docências, de corpos e gerações, de arte e de ensino de dança no ambiente escolar.

