

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES**

Jéssica Aguiar Monteiro

**LEVANTANDO DA CADEIRA: A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA, UMA
EXPERIÊNCIA.**

BELO HORIZONTE

2015

Jéssica Aguiar Monteiro

**LEVANTANDO DA CADEIRA: A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA, UMA
EXPERIÊNCIA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em
Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal
de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga
Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2015

RESUMO

A dança na escola básica como disciplina curricular apresenta propostas de conteúdos para o corpo, que podem ser consideradas diferentes das “regras de comportamento corporal”, que tradicionalmente encontramos nas salas de aula. Essa resistência nos *corpos atuantes* na escola, em especial dos alunos, pode constituir um, dentre tantos outros, desafios para o professor licenciado em dança.

Essa pesquisa caracteriza-se, segundo Guido Engel (2000) como uma *pesquisa-ação*, e consiste de uma experiência com os alunos do 8º ano do ensino fundamental do CDV - Colégio Cenecista Domiciano Vieira em Belo Horizonte, onde foram desenvolvidas cinco aulas prático-teóricas. O objetivo principal foi o de investigar a relação dos alunos com os referenciais corporais extra-cotidianos que a dança apresenta. Além disso, essa experiência procurou unir a teoria e a prática sobre o ensino e aprendizagem em dança, e refletir sobre as relações entre o professor de dança e os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula.

Para a elaboração dessas aulas prático-teóricas foram usadas como referências, dentre outras, as propostas para o ensino da dança de Rudolf Laban, Klauss Vianna, Isabel Marques e Paulo Pereira.

Palavras chave: escola básica – conteúdos da dança – metodologia – professor licenciado em dança.

ABSTRACT

Dancing as subject in elementary school introduce some content proposals for the body, that may be considered different from the “bodily behavior rules” which are traditionally found in classrooms. This resistance in ‘body actives’ at school, especially with the students, might be one of other several challenges presented to the dance teacher.

This research is based on Guido Engel (2000) as an *action-research*, and it is about an experience with 8th grader students from an elementary school CDV - Colégio Cenecista Domiciano Vieira in Belo Horizonte, where it was developed five practical and theoretical dancing classes. The main aim was investigate the students relation with bodily references presented in extra-daily dancing. Furthermore, this experience sought to unify the theory and the practice about dance teaching and learning, and also meditate about the relation between the teacher and methodological procedures used in classrooms.

The references used for the elaboration of practical- theory classes were proposals for dance teaching by Rudolf Laban, Klauss Vianna, Isabel Marques and Paulo Pereira, as well as others.

Key Words: elementary school – dancing content – methodology – dancing teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	63
FIGURA 2	64
FIGURA 3	64
FIGURA 4	65
FIGURA 5	65
FIGURA 6	66
FIGURA 7	67
FIGURA 8	67
QUADRO 1 – Questionário	27
QUADRO 2 – Questionário do vídeo 01	31
QUADRO 3 – Questionário do vídeo 02	31
QUADRO 4 - Questionário do vídeo 03	32
QUADRO 5 - Questionário do vídeo 04	32
QUADRO 6 – Palavras sobre o corpo	40

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	7
1.1	Eu mesma e a cadeira	8
2	INTRODUÇÃO	11
3	PANORAMA SOBRE O ENSINO DE ARTE E DE DANÇA NO BRASIL...	13
4	A PESQUISA/EXPERIÊNCIA: COMO E POR QUÊ?	15
4.1	Classificando a pesquisa.....	15
4.2	Outros referenciais teóricos	17
4.3	Justificando	19
5	APRESENTAÇÃO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO	21
5.1	A arte e a dança no CDV	22
5.2	Sobre a turma	24
6	AULAS DE DANÇA	25
6.1	Plano de aula 01	25
6.2	Plano de aula 02	34
6.3	Plano de aula 03	40
6.4	Plano de aula 04	45
6.5	Plano de aula 05	51
7	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE	56
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
9	REFERÊNCIAS	60
10	ANEXOS.....	63

1 APRESENTAÇÃO

Cadeiras organizadas em fileiras, dirigidas para frente de um quadro que tem palavras do saber. Pés apoiados no chão, nádegas no assento e coluna reta no encosto. Materiais sob a mesa: caderno, estojo, livro. Silêncio e muita concentração. Regras de organização do tempo, das diferentes intensidades, das posturas corporais e mapeamento para a ocupação do espaço¹.

Por muitos anos esse lugar tem sido chamado de sala de aula. Mesmo que alguns, mais “rebeldes”, tenham proposto mudanças, esse cenário ainda continua habitando a maioria das escolas brasileiras. Ruim isso? Errado? Não terei tempo, nem intenção de discutir algo tão antigo e complexo dentro dos limites propostos por um Trabalho de Conclusão de Curso. No entanto, observando mais atentamente os costumes desse ambiente, tão familiar, pelo qual todos já passamos um dia e que chamamos de sala de aula, percebi que o conteúdo a ser ensinado pelos presentes e futuros professores licenciado em dança, estaria em desacordo com essas “regras” que falam sobre *ficar sentado*.

Estar sentado remete à ideia de permanência em um único lugar, enquanto *levantar* refere-se a erguer-se, saindo, portanto, do lugar onde estava e indo para outro. Minha intenção ao propor ***Levantando da cadeira e dançando na escola*** é refletir, dentro de um pequeno universo e fruto de uma experiência pessoal, o que significa *levantar da cadeira* tanto para o aluno da escola básica, quanto para o professor licenciado em dança.

Acostumado com as cadeiras enfileiradas, com as regras de comportamento corporal, onde ser educado é muitas vezes “ficar quieto e não se mover”, com a forma de conhecimento através, principalmente, do quadro branco e do texto escrito, pode ser desafiador para o aluno, descobrir que também é possível aprender deitado no chão, que o próprio corpo e suas possibilidades de se mover têm palavras do saber, e que a cadeira também pode ser ocupada por outras formas, por exemplo.

Para o professor em formação, como é o meu caso, *levantar da cadeira* é exatamente o *sair da universidade* e se deparar com o desafio de unir os anos de teoria, “sentado na cadeira”, à prática, “arregacando” as mangas e a barra da calça

¹ Conforme citação de: SILVA, K. M. 1994, p. 40

para *dançar e fazer dançar* na escola, mesmo com todos os obstáculos que o esperam.

1.1 Eu mesma e a cadeira

“Cai” na docência em dança por acaso e para “tampar um buraco” em uma tarde de sábado em 2009. A professora bailarina que daria aula para um projeto de dança para crianças, que estávamos desenvolvendo em uma igreja evangélica, desistiu no dia de começar as aulas. E lá estava eu, com a turma do *baby class* (a turma que considero até hoje a mais difícil de trabalhar) para evitar que o projeto fosse cancelado. Totalmente inexperiente, teria até medo de assistir um vídeo daquela primeira aula, caso ela tivesse sido filmada! Mas, mesmo com as dificuldades fiquei inquieta com aquilo e curiosa por aprender como fazer. Por algum motivo, me senti vocacionada para o que estava acontecendo.

Havia pouco tempo que me familiarizava com mundo da dança mais profundamente, pesquisando e lendo livros. Quando fiquei sabendo do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, cogitei fazê-lo, mas como um sonho distante, pois não me achava capacitada para entrar. Minhas oportunidades de estudar alguma técnica de dança tinham sido mínimas até então e racionalmente para mim naquele momento seria impensável a minha tentativa. Mas me considero uma pessoa corajosa e “cara de pau”, por isso eu me aventurei no vestibular, além disso, algo muito forte me dizia que aquele lugar era essencialmente para mim.

Quando entrei na primeira aula de *Dança e Sociedade*, apesar do grande entusiasmo e empolgação de estar ali e ser da primeira turma do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, não sabia direito como aquilo tinha acontecido. E o que eu disse em minha apresentação foi exatamente: “não sei como entrei aqui”. Tive certeza de que o professor da disciplina tinha várias coisas para me dizer naquela hora em contradição à minha fala, mas ele não o fez, talvez porque os anos no curso dariam conta de dizer.

Nunca duvidei da minha capacidade para dançar, mas sempre me entristeci pela falta de oportunidade que tive para trabalhar minhas habilidades, me fazendo sentir constrangida muitas vezes em contar minha história. Considero que seja talvez essa a *resistência muscular e articular*, a *couraça* mais forte que possuo com

relação à dança. Mas, nos últimos anos o que aprendi foi exatamente a valorizar toda a minha experiência e não minimizar minha história, minhas possibilidades e capacidades de criar uma dança singular. Klauss Vianna (2005) traz fortemente essas questões, e elas são enfatizadas e valorizadas no curso de Licenciatura em Dança. Ele diz que a expressão corporal reflete tudo que sou: minha história, o que penso, como sinto. Vida interior e expressão corporal são coisas inseparáveis.

Quando entrei no curso minha “malinha”, a bagagem que trazia sobre a dança, estava pronta. Era uma malinha simples com pouquíssimas peças de roupa, algumas nem combinavam umas com as outras naquele momento, mas eu sabia que, talvez, com algum acessório, que eu desconhecia até então, poderia formar um *look* interessante. Eu tinha muita vontade de adquirir novas peças e estava ansiosa para encher a mala com os colares, lenços e casacos que eu julgava precisar para completar o visual que eu esperava. Estava disponível para aprender coisas novas, mas eu tinha algumas ideias fixas, e não estava disposta a abrir mão delas. Com o passar do tempo, não deixei de trabalhar e acreditar nesse *look* que eu desejava desde o início, mas aprendi a enxergá-lo de forma diferente e a pensar sobre novas opções, cores, tecidos e formas de amarrar um lenço, por exemplo. Aprendi a valorizar e achar um lugar até para as cores que eu não achava bonitas. Tive que aprender também que algumas peças que eu havia trazido precisavam de remendos, outras de bordados e rendas, e ainda tinha aquelas que precisavam ser jogadas fora, pois já estavam totalmente fora de moda. Escrevi uma frase em meu portfólio de atividades do 4º período, em 2012, que revela essa mudança pela qual passei: “O que eu acho, o que eu gosto, não são as únicas questões que importam. Assumo um lugar de responsabilidade perante a Dança, sua memória e o público”.

A relação de que *a prática não pode ser entendida separada da teoria*, foi enfatizada pela primeira vez na disciplina *Teorias da Dança*, no 3º período do curso. A importância dessa relação no ensino e estudo da dança caminhou comigo ao longo do curso e é o que me instigou nessa pesquisa. Por seu perfil prático, a dança nem sempre é vista como um campo teórico também, em que há conceitos e princípios, dificultando a compreensão da mesma como área de conhecimento. Em alguns momentos do curso me sentia profundamente incomodada porque achava muito utópicos os exemplos dados para a sala de aula, pois sabia que as concepções sobre corpo e educação na escola regular eram diferentes daquelas

que ouvia no curso de Dança. Por isso, me senti, muitas vezes, preocupada e até mesmo desacreditada da *dança na escola*.

Durante todo meu percurso de aprendizagem na graduação me deparei com lugares onde muitos tabus se desconstruíram. No início tive resistência a algumas atividades que foram propostas, mas descobri lugares novos que eu poderia habitar. A cada final de semestre, uma surpresa. Via o bom resultado de um trabalho e a compreensão de como cada peça se encaixava perfeitamente no enorme quebra cabeça da minha formação. Isso me fez ignorar os obstáculos e desejar seguir em frente passo a passo. Tem sido um *levantar* lento, gradual, mas consciente, o que me inspirou na elaboração desta pesquisa, que ora apresento.

2 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como tema a inserção da dança na escola, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem a partir das relações entre seus conteúdos específicos, os alunos e o professor licenciado em dança. Para tanto, buscou-se investigar sobre como uma turma de alunos do ensino regular de um colégio particular de Belo Horizonte lidavam com referenciais corporais advindas da dança, considerando a corporeidade dos mesmos e o caráter extra-cotidiano que a dança pode apresentar, e colocando-se em contradição à “disciplina tradicional do corpo”.

A obrigatoriedade do ensino de arte na escola, como área de conhecimento, foi enfatizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), sendo que a dança deve ser contemplada como linguagem específica. Algumas diretrizes para sua aplicabilidade estão indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN - 1997), sendo que para esse trabalho usarei como referência o PCN de Arte referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Desde a criação desses documentos, tem sido enfatizado, portanto, a criação de cursos de graduação e pós-graduação na área, tendo em vista a formação do professor especializado para atuar na educação básica.

A efetivação da inserção da dança na escola ainda enfrenta inúmeros desafios, que vão desde questões políticas, socioculturais até a produção de pesquisa e formação de profissionais na área. No entanto, será que a dança na escola também pode encontrar obstáculos e resistências dentro da própria sala de aula, devido à proposta de educação pelo corpo, que valoriza a experimentação do movimento e a autoralidade do sujeito na criação? O objetivo, portanto, dessa pesquisa foi estudar o modo como um grupo de alunos se relacionavam com a “nova disciplina”, e assim pensar sobre a formação do licenciado em dança e sua prática docente.

Considerando as proposições sobre o ensino de dança encontradas nos PCNs de Arte, Rudolf Laban, Isabel Marques, Klauss Vianna, dentre outros, procurou-se elaborar um projeto de cinco aulas prático-teóricas para a turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental, do CDV - Colégio Cenecista Domiciano Vieira em Belo Horizonte. A partir dessas aulas foram registradas algumas

observações e análises do comportamento desses alunos, tendo em vista o reconhecimento das resistências encontradas nos *corpos atuantes* desse ambiente, que podem colaborar para o pensamento de metodologias para o ensino da dança na escola.

O relato dos planos de aula elaborados, seguido de suas justificativas e embasamentos teóricos, se relacionam com a descrição do que realmente aconteceu em cada experiência. Algumas situações condizem com a expectativa inicial da proposta, outras não. Com isso, foi possível refletir sobre a relação entre teoria e prática no exercício da docência. Onde uma não anula ou reduz a outra, mas são complementares e devem coabitar e interagir.

Esse trabalho caracteriza-se, conforme Engel (2000), como uma *pesquisa-ação*, um tipo de pesquisa que surgiu com o desejo de superar a lacuna entre teoria e prática, muito relevante para a área da educação. Nela, o pesquisador é participante e pode intervir na prática analisada durante o processo de pesquisa. No caso dos professores, esse método os ajuda a resolver problemas da sala de aula, a partir de uma avaliação empírica das crenças e práticas de uma realidade específica.

Na primeira parte desse trabalho apresento um resumido panorama sobre o ensino da arte e da dança no Brasil, a fim de contextualizar a realidade que interfere na inserção do ensino da dança, a qual pretendo discutir. Em seguida, falo sobre a metodologia dessa pesquisa, uma exposição sobre o tipo da pesquisa: *pesquisa-ação*, sobre os referenciais teórico-metodológicos, que me auxiliaram na elaboração dos planos de aula, e ainda uma justificativa para a realização dessa investigação. No terceiro capítulo, faço uma apresentação sobre o local da minha pesquisa de campo, estrutura da escola, concepções sobre arte e dança para a mesma e uma breve apresentação sobre a turma que experimentou as propostas de aula. No quarto capítulo compartilho os planos de aula, expectativas e justificativas para cada proposta, relato e reflexão sobre o efetivamente experienciado em sala de aula. Ao final, faço considerações gerais sobre a prática docente, tendo em vista a experiência vivida, seguido das conclusões para o trabalho.

3 PANORAMA SOBRE O ENSINO DE ARTE E DE DANÇA NO BRASIL

O ensino das artes no Brasil e da própria dança tem sido discutido há alguns anos e se intensificado. Não pretendo aqui aprofundar essas discussões, mas apenas apresentar um panorama básico, a partir das considerações de alguns autores, sobre o contexto que permeia a formação do professor licenciado em dança e a inserção da mesma na escola básica.

A arte sempre esteve marginalizada por muitos anos dentro da escola em relação às demais disciplinas. Existe uma forte influência de pensamentos racionalistas e dualistas, e a escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico/descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/corporal/intuitivo. Frequentemente associadas ao trabalho manual, foram também associadas à condição de “escravos”. E é claro que a dança, por sua vez, que trabalha diretamente com o corpo tenha sido durante séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”². A professora Ana Mae Barbosa, a partir da década de 1970, aponta estudos e discussões sobre a arte-educação no país que são de extrema relevância. Ela defende a indissociabilidade do intelecto e o sensível (trabalho manual x intelectual) e posiciona-se contrária a intelectualização e conteudização no ensino das artes³.

De forma simplificada temos dois processos que caracterizaram o ensino das artes no Brasil. Durante a primeira metade do século XX, nota-se a concepção tradicional de educação, em que o ensino da arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, em que eram valorizadas as habilidades manuais, caracterizado pela centralização do professor, na transmissão de conteúdo ao aluno *passivo*⁴. Em segundo lugar temos um movimento da tendência da “livre expressão”, que surgiu a partir do encontro entre a arte e outras áreas do conhecimento. Preocupada com o desenvolvimento da criatividade, essa tendência se associa ao espontaneísmo, à autoexpressão, à autoliberação de sentimento e, portanto, permite um total *laissez-faire* em sala de aula⁵. Barreto (1998) analisa esse cenário da seguinte forma:

² MARQUES, 1997, p. 21

³ FOERSTE, 1996, p.80.

⁴ BARRETO, 1998, p. 134.

⁵ MARQUES, 2011, p. 36.

A diferença fundamental entre estes dois processos é que, enquanto no primeiro, o ensino de arte se confundiu com a transmissão de conceitos, técnicas e habilidades artísticas, no segundo, incentivou-se o "espontaneísmo", em detrimento de elaboração das produções, da forma, da expressividade e do uso de técnicas, das diversas modalidades artísticas. Contudo, não houve uma tentativa de incorporar ao ensino de artes um equilíbrio entre estes pontos opostos que poderiam ter sido complementares. (BARRETO, 1998 - p.135)

A partir da década de 1980, com o movimento de *Arte Educação no Brasil*, discussões sobre o ensino da arte na escola se intensificaram questionando as concepções, objetivos e metodologias predominantes. Considera-se que a definição da *proposta triangular* para o ensino das artes de Ana Mae Barbosa foi um fator importante na batalha epistemológica a fim de dissociar a arte do espontaneísmo e emparelhá-la às outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento. *Arte como conhecimento*, foi assim, o slogan das décadas de 1980 e 1990, que de certa forma veio a substituir, sem excluir, as crenças anteriores de arte como *técnica* e/ou *expressão*⁶.

Como resultado dos processos nacionais de discussão sobre a educação temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71 que prescrevia a arte como mera “atividade educativa”, mas na versão nº 9.394/96 ela passa a ser reconhecida como componente curricular obrigatório, a ser contemplado nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Conforme Art. 26º - §2º).

Outra dificuldade enfrentada pelo ensino da arte na escola, é que sempre foi predominante a linguagem das artes visuais, sendo que o próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc⁷. Só no final da década de 1990 que houve preocupação em discutir a inclusão de outras linguagens artísticas, como dança, música e teatro. Um exemplo do fruto desses debates e elaboração de documentos oficiais foi à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 - 98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). O PCN especifica conteúdos próprios para o ensino das diferentes linguagens artísticas, e considera importante que durante a escolaridade o aluno tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte, de

⁶ *Ibidem*, p. 38.

⁷ MORANDI, 2012, p. 78.

maneira aprofundada. No entanto, vale lembrar que no início, quando a “atividade artística” foi inserida no currículo escolar, nem todos os professores eram habilitados para trabalhar as diversas linguagens artísticas. Essa carência fez com as linguagens ficassem reduzidas a propostas de atividades, sem que houvesse aprofundamento em cada uma delas, o que Barreto (1998) chama “decadência qualitativa no ensino da arte”.

Na LDB de 1996 especifica-se a necessidade de todos os professores da escola terem diploma de licenciatura em suas disciplinas específicas. Assim sendo, para ensinar dança nas escolas do ensino formal, apenas o *licenciado* em dança está habilitado⁸.

A dança na escola esteve presente durante os anos, principalmente, nos eventos de fim de ano e “festinhas” de comemoração. Ficando a cargo do professor de educação física, ou mesmo do pedagogo, no caso da educação infantil, o ensaio das coreografias para apresentar.

No entanto, a ampliação da criação de cursos superiores em Dança no Brasil nos últimos anos, incluindo graduação e pós-graduação, tende a estimular a mudança desse cenário através da formação de professores especializados para atuar na educação básica, e da produção de pesquisas na área. Contudo, a ênfase a formação desse professor, trata-se de um acontecimento relativamente recente, como exemplo, temos o curso de Licenciatura em Dança de Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais, que formou sua primeira turma em 2014. Sendo assim, o caminho a ser percorrido para a inserção da dança na educação básica como área de conhecimento autônoma ainda é longo e deve ser “desbravado”.

4 A PESQUISA/EXPERIÊNCIA: COMO E POR QUÊ?

4.1 Classificando a pesquisa

Considerando as características e o perfil da presente pesquisa é possível classificá-la como uma *pesquisa-ação*, a partir do estudo de Guido Engel (2000), que ora apresento.

⁸ STRAZZACAPPA, 2012, p. 13

Na *pesquisa-ação* a presença do pesquisador se faz como um agente, que interage e reage com a realidade investigada. É uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e há o desejo de melhorar a compreensão desta. Por isso, é uma estratégia interessante para quando se deseja unir *teoria e prática*. Através das consequências e resultados de uma dada situação analisada, é possível interferir no curso dos acontecimentos. No campo da educação em artes, onde a experiência também constitui forma de conhecimento, esse é um procedimento que pode trazer muitas contribuições. Essa proposta é diferente, portanto, da pesquisa tradicional, em que o pesquisador atua como um observador, descobridor de verdades teóricas que serão apenas apresentadas.

Esse modo de fazer é muito propício ao campo da educação, mas também a qualquer ambiente de interação social, em que exista um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos. Engel (2000) fala que a *pesquisa-ação* auxiliou na implementação da teoria educacional na prática da sala de aula, que antes não era percebida como parte integrante da vida profissional de um professor. Através dela, é possível auxiliar os professores na melhoraria do processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente que trabalham, pois fornece subsídios para a tomada de decisões em sala de aula, mesmo que em caráter provisório.

De acordo com Nunan⁹ (1993), citado por Engel (2000), este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse modo de encarar a natureza da pesquisa não há verdades científicas absolutas, pois todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os fenômenos são observados e interpretados.

Dentre as características da *pesquisa-ação* abordadas por Engel (2000), temos que: a pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes, no meu caso os alunos e eu como professora; a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada, eu, como professora e aluna do curso de licenciatura em dança sou a pesquisadora e, ao mesmo tempo, também

⁹NUNAN, D. *Action research in language education*. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, 1993.

investigada juntamente com os alunos. Ainda, a pesquisa-ação é *situacional*, pois procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, não tendo interesse inicial em obter enunciados científicos generalizáveis, na minha situação, refere-se a um estudo sobre um aspecto específico do Colégio Domiciano Vieira, ou seja, como seria recebida, pelos alunos, uma proposta de educação pelo corpo, que valoriza a experimentação do movimento e a autoralidade do sujeito na criação.

Por último, gostaria de destacar, que a *pesquisa-ação* é auto-avaliativa, conforme o autor, isto é, as modificações que acontecem na prática são avaliadas durante o processo de intervenção e o *feedback* obtido é traduzido em mudanças de direção e redefinições, de acordo com a necessidade, trazendo benefícios para o próprio processo.

4.2 Outros referenciais teóricos

Para elaboração das aulas aplicadas no colégio onde desenvolvi a presente pesquisa, utilizei principalmente como referenciais teóricos as proposições sobre dança e educação de Rudolf Laban, Isabel Marques, Klauss Vianna e Paulo Pereira, que, no caso deste último autor, se baseia nos métodos de improvisação de Rolf Gelewski.

Rudolf Laban foi um estudioso do movimento de grande relevância para a dança, e a influência das suas proposições é visível na redação dos PCN de Arte - dança. Em seu livro Dança Educativa Moderna (1990) ele faz menção aos benefícios da dança na educação do ser humano. Propõe a busca por uma educação integral, que prioriza a consciência corporal e o autoconhecimento como fonte de criação de experiências significativas para o aluno. Além disso, os **Temas de Movimento de Laban**, que incluem consciência do corpo, do peso, do tempo, do espaço, ações de esforço básicas, dentre outros, fazem parte de um conjunto de possibilidades para experimentar e estudar o movimento e a dança. Trata-se de estímulos que podem motivar a criação de metodologias para serem desenvolvidas na escola, pois são acessíveis a todos os corpos que se movem, e não, necessariamente, apenas ao bailarino profissional. Sendo assim, esse autor foi de extrema importância para o atual trabalho, sendo que, ele é referencial também para

Isabel Marques, e suas propostas se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. (Brasil. PCN: Arte, 1997 p. 49)

Isabel Marques tem discutido sobre o ensino de dança na escola brasileira, por meio da produção de material bibliográfico sobre o assunto, publicação de livros e artigos, além de ter sido assessora na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na linguagem de dança para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Por isso, suas considerações contribuíram para contextualizar o cenário a ser estudado, e para refletir sobre desafios que podem ser encontrados pelo professor de dança, no que diz respeito a propostas metodológicas para a sala de aula.

Marques fala de uma metodologia da Arte/Dança no Contexto, levando em conta os corpos que estão na escola e suas construções sociais, peculiaridades, vivências e saberes. Ainda, reflete sobre outras dificuldades da inserção da dança na escola, tendo em vista as visões da pedagogia tradicional.

A dança, todavia, parece representar um risco muito grande para a educação formal, pois ela continua sendo uma desconhecida da/para a escola. Propostas com Dança que trabalhem seus aspectos criativos, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas que permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas). (MARQUES – 1997, p. 21)

Klauss Vianna também foi um referencial importante para esse trabalho, pois além da sua relevância na construção da dança moderna e contemporânea brasileira, em especial em Belo Horizonte, ele apresenta reflexões sobre a relação professor/aluno, tendo em vista uma metodologia em que há valorização do diálogo e da individualidade do aluno. Segundo o autor, seu trabalho não se trata de uma técnica ou fórmulas determinadas¹⁰, mas são concepções sobre uma educação que

¹⁰ VIANNA, 2005, p. 145.

busca a consciência do próprio corpo, que é antes de tudo, um aprofundamento interior do indivíduo para o seu autoconhecimento¹¹. De acordo com Alvarenga (2009) o que Vianna desenvolveu foi uma *experiência educativa* sendo uma prática do corpo com o corpo, na qual a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos prontos, mas está aberta a experiências criativas, personalizadas, em harmonia com a totalidade da pessoa, entendida como corpo e espírito, tendo em vista, assim, a manifestação da *dança de cada um*.

Por sua vez, utilizei também as propostas de exercícios sobre improvisação em dança de Paulo Pereira, pois ele defende igualmente uma totalidade unificada do corpo, “nós somos corpo e não apenas vivemos nele ou com ele”¹². Sendo assim, ele considera que na dança, onde há uma expressão viva de acontecimentos interiores por meio de uma movimentação livre (improvisação), revela-se um processo de encontrar-se a si mesmo. Pereira revela-se influenciado também pelas proposições de Laban e de Rolf Gelewski.

Todas essas contribuições são extremamente coerentes às propostas para o ensino de dança na escola, especificadas no PCN, que tem em vista uma pedagogia de valorização do indivíduo, suas singularidades, relações socioafetivas e culturais por meio da educação pelo corpo.

É importante destacar que os teóricos utilizados como referência nessa pesquisa abordam o ensino da dança dentro de suas realidades específicas. Em sua maioria, provêm de lugares onde a dança é aceita e enxergada de forma diferente daquela que vivenciei em meu estudo, como exemplo, o Instituto Caleidos, em São Paulo, dirigido por Isabel Marques, ou mesmo as aulas de Klauss Vianna, que lidava com um público interessado pela dança. Essas especificidades não tiram a importância das contribuições desses estudiosos, mas ajudam a pensar sobre como o universo do ensino da dança é amplo, como as experiências de cada docência são peculiares e não existem fórmulas ou generalizações para tal.

4.3 Justificando

Devido, ainda, a pouca quantidade de professores licenciados em dança atuando no ensino regular em Belo Horizonte, minhas experiências de estágio durante a graduação foram com professores de formação em artes visuais. A

¹¹ ALVARENGA, 2002, p. 119.

¹² PEREIRA, 2014, p. 31.

vivência permitiu aprender sobre a realidade dentro da sala de aula e refletir sobre metodologias, no entanto a lacuna de como seria a inserção da dança na escola como disciplina obrigatória, como os alunos se relacionariam com o novo conteúdo, tão pouco investigado e explorado, que diz respeito ao próprio corpo, continuou me inquietando. A proposta da pesquisa de campo surgiu exatamente para tentar experimentar esse lugar, em que tive poucos exemplos na prática, mas muita teoria. Considerando assim, que a dicotomia entre teoria e prática deve ser superada no campo das artes, em especial na dança, em que o professor assume o papel aglutinado de professor – artista – pesquisador.

Pensar é uma forma de sentir, sentir é uma forma de pensar. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão juntas, agindo nos textos do corpo. (RENGEL, 2009 – p. 5)

Roseli Fischmann¹³ (1990), citada por MARQUES (2012), fala sobre a vida e a identidade da escola pública, e compara metaoricamente a relação entre a prática e a teoria com o mito de Ulisses e Penélope. Nesse sentido, Ulisses pode ser visto como a teoria, representando a pessoa que viaja ao infinito compulsivamente buscando novos mares com o objetivo de abraçar o mundo e poder pensar ilimitadamente. Ou seja, pesquisadores e professores que fazem generalizações sobre a escola e sobre a Educação, às vezes, até mesmo sem ter noção da realidade cotidiana da escola. Por sua vez, Penélope nessa metáfora representa o tempo e a eternidade, sem movimento, tecendo durante o dia e desfazendo durante a noite, lamentando a ausência de Ulisses e vivendo a cansativa rotina cotidiana. Ou o mesmo que a prática, na situação educacional, que é a dura realidade dos professores brasileiros e dos diretores de escola que trabalham dia após dia sem salários dignos, sem material de apoio e sem formação necessária para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos alunos. No entanto, os dois dependem um do outro e necessitam, assim, interagir.

Tanto o fazer docente não deve dissociar a *teoria* da *prática*, quanto os próprios conteúdos da dança precisam ser compreendidos pelos alunos sob essa perspectiva. Se ensinarmos aos nossos alunos que um intelectual é apenas “teórico” (e, em geral, ele próprio se pensa como tal), negamos a própria presença e atividade

¹³ FISCHMANN, R. *Vida e identidade da escola pública*. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

do corpo, suas emoções, percepções e inferências, necessárias e entremeadas na sua intelectualidade corpórea. Dizer, também, que uma pessoa é apenas “uma teórica da dança” é minimizar suas capacidades práticas, que estão sempre junto às teóricas. Mas, ao se estudar história da dança, por exemplo, aprende-se como se faz dança. Exercita-se perceber, sentir e observar uma obra e suas tessituras espaciais, corpóreas, o desenho de luz, as transferências de peso ou as mudanças de continuidade do movimento, por exemplo. (RENGEL, 2009. p. 4).

Portanto, essa pesquisa procurou investigar as possibilidades de diálogo entre a teoria e a prática, e os lugares no quais elas podem coabitar. Considerando a formação do professor licenciado em Dança, e as realidades da escola no que diz respeito aos *corpos atuantes* nesse ambiente, alunos, familiares, professores e coordenação pedagógica.

5 APRESENTAÇÃO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

O Colégio particular Cenecista Domiciano Vieira (CDV), localizado na região do barreiro em Belo Horizonte, que pertence à rede CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade foi escolhido como campo de investigação para a presente pesquisa. A escola, que tem mais de 50 anos atende ao ensino fundamental, médio e profissionalizante. Um projeto com aulas de dança foi desenvolvido com os alunos do 8º ano do ensino fundamental e teve como finalidade observar como esse grupo de alunos lidava com conteúdos específicos da área da dança, conforme as especificações dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998). A proposta consistiu na aplicação de cinco aulas prático/teóricas dentro da grade curricular, durante o horário das aulas de artes e de educação física, sendo quatro aulas disponibilizadas pelo professor de artes, e uma aula pelos professores de educação física. Ainda, foram realizados questionários com alunos e a coordenação pedagógica, a fim de refletir sobre a concepção de dança e educação pelo corpo para esses indivíduos.

O Colégio Domiciano Vieira foi escolhido para a realização desse estudo de caso, porquanto, foi nesse espaço onde realizei dois de meus estágios durante o curso de Licenciatura em Dança EBA/UFMG, além disso, estudei no colégio na 7ª e na 8ª séries do ensino fundamental (hoje, 8º e 9º anos), sendo, portanto, um local de maior familiaridade e que eu desejava investigar.

5.1 A arte e a dança no CDV

A partir das minhas observações nos dois estágios curriculares que realizei no colégio (CDV), no 2º semestre de 2014 e 1º semestre de 2015, pude fazer um panorama geral sobre o espaço da disciplina de Artes e da Dança para essa comunidade. É interessante ressaltar algumas informações e comentários, pois acredito que são elementos importantes para contextualizar o ambiente no qual a minha pesquisa foi desenvolvida.

As aulas de artes na escola tem ênfase nas artes visuais e são ministradas uma vez por semana, por um professor especializado apenas no ensino fundamental II e médio. Nas demais séries as aulas de artes são conduzidas pelo professor pedagogo, responsável pela turma. Vale ressaltar, que em cada estágio que realizei acompanhei um professor diferente, devido a uma mudança no quadro de funcionários.

O CDV possui uma boa estrutura física. Salas de aula de tamanho mediano, três salas de multiuso com equipamentos de data show, laboratório de informática, quadras esportivas, grande área aberta para circulação durante o intervalo do recreio. Além disso, conta com uma sala de Artes, onde ficam materiais como: tintas, papéis e trabalhos produzidos pelos alunos, e uma área aberta com duas mesas para produção de trabalhos. No entanto, essa sala é pequena e não está devidamente estruturada e organizada com os equipamentos necessários às demandas das atividades artísticas. Inclusive, a primeira professora que acompanhei demonstrava uma forte insatisfação, pois alegava a falta de investimento na sala como um desinteresse da coordenação e direção, pois seus pedidos para compra de equipamentos e manutenção da sala foram recusados.

Notei grande diferença nas propostas de cada professor de artes que acompanhei. A primeira demonstrou interesse pela inovação, buscando incentivar uma prática criativa e reflexiva nos alunos. Entretanto, suas concepções em arte, aparentemente, não coincidiam com as visões e posicionamentos da instituição sobre a Arte, porquanto há uma defesa pela conclusão de trabalhos que gerem produtos que possam ser avaliados e apresentados à comunidade externa, como os pais dos alunos. Por sua vez, o segundo professor, consciente dessa realidade, de acordo com uma conversa que tivemos, procurou trabalhar a prática e a execução de atividades plásticas, com tempo determinado para conclusão, foco nos “pontos a

serem distribuídos” e atendendo as demandas de eventos da escola, como dia das mães, festival, dentre outros, sem se dedicar muito às exposições teóricas e reflexivas.

Mesmo que haja certo reconhecimento da Arte para a escola, que em sua Proposta Político Pedagógica vigente (2011) cita a disciplina apenas da seguinte maneira: “O ensino da Arte é componente obrigatório do currículo, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (p. 16). Percebi que ela ocupa ainda o lugar de atividade de descontração e interação dos alunos, é mais uma disciplina exigida, que acaba possuindo grau de importância inferior às demais, como português e matemática, por exemplo. Tem função utilitária, de instrução cultural e suporte para as demais. É no horário dessa aula que os avisos podem ser dados, provas de outras matérias aplicadas, ou outra atividade e evento do colégio podem ser agendados.

Por sua vez, a dança ocupa um lugar específico na instituição por meio do Festival anual de Dança que acontece. Esse evento tem muita importância para toda a comunidade escolar, pois os alunos e professores de todas as disciplinas se envolvem na organização. É também um espaço para a participação da família e divulgação do trabalho da escola para a comunidade externa que vai assistir. Trata-se de uma apresentação competitiva para os alunos do turno da manhã, que precisam mostrar uma coreografia criada por eles mesmos sobre o tema estipulado. A orientação para as coreografias fica a cargo dos professores de Educação Física e o professor de Artes cuida da elaboração dos murais, confecção do cenário e decoração da festa. Como estagiária pude ficar um pouco próxima desse universo e observar os processos de criação e ensaios no 1º semestre de 2015.

Percebi também durante essa etapa, a visão de arte como produto (aquele que precisa ficar pronto e ser apresentado), tanto para os alunos quanto para os demais professores e coordenadores. De acordo com Marques (2014), o fascínio pelo produto recebe importante apoio justamente na comunidade escolar, pois em geral, é do produto prontinho que os pais gostam, é a dancinha bem ensaiadinha que faz os diretores terem certeza do bom trabalho das professoras.

A escola valoriza o trabalho pronto e concluído por que entende ser possível avaliar (distribuir pontos) somente a partir desse produto, além de qualificar o trabalho de um professor e o aprendizado dos alunos. No caso, em especial, da escola privada, como o CDV, há também um desejo em divulgar o nome do colégio

através de seus eventos. O Festival é um dos momentos de mostrar para os pais e para a comunidade, o “bom investimento” que eles fazem ao apostar no trabalho da instituição.

Por estarem inseridos nesse contexto, os alunos também enfatizam o resultado. O importante são os pontos que irão receber por determinada atividade. Não estão acostumados a vivenciar o processo. Muitos alunos participam do Festival porque são “obrigados a dançar”, pois essa é uma atividade avaliativa para todas as disciplinas.

Não se pode negar que é nesse Festival que a dança encontra seu espaço dentro do CDV. O que não é diferente de muitas outras instituições, onde a dança está presente normalmente nas “festinhas” de comemoração de fim de ano, festa junina, homenagem às mães, dentre outros.

Entendo toda a descrição desse ambiente como uma “marcação de palco” antes de um espetáculo, pois, para mim, foi o reconhecimento do espaço físico a minha disposição quanto das concepções sobre arte e dança presentes nesse colégio. O levantamento desses dados me ajudou a refletir de forma mais consciente sobre os desafios, facilidades e comportamentos que encontrei durante as aulas que ministrei à turma do 8º ano.

5.2 Sobre a turma

Como dito anteriormente, essa pesquisa foi realizada com a turma do 8º ano, considerado como 4º ciclo do ensino fundamental. Formada por 27 alunos, na idade entre 13 e 14 anos, sendo 16 meninas e 11 meninos.

De acordo com o relato da coordenadora pedagógica essa turma não tem apresentado dificuldade em nenhuma disciplina, possuem em geral boas notas, bom comportamento com os professores e bom relacionamento entre os colegas. Ainda, o professor de Educação Física alegou ser uma turma onde um acaba sendo cúmplice do outro, de forma que se um ou dois não querem realizar uma atividade, ou não concordam com algo, os demais acabam se influenciando e apoиando os colegas, principalmente os meninos.

6 AULAS DE DANÇA

6.1 Plano de aula 01

Data: 22/09/2015

Carga horária: 50 min.

Conteúdo Programático:

- Apreciação de quatro vídeos de estilos de dança diferenciados.

Objetivos:

- Possibilitar contato inicial com linguagens da dança desconhecidas pelos alunos, como a dança contemporânea;
- Estimular uma reflexão sobre o corpo na dança;
- Perceber a reação e opinião dos alunos a cerca dos vídeos apresentados.

Metodologia

Exibição de vídeos e aplicação de questionário sobre a opinião dos alunos a cerca de cada vídeo.

Desenvolvimento:

➤ Vídeo nº 1

Título da obra: The Cost of Living Film

Direção: Lloyd Newson

Grupo/Companhia: DV8

Ano: 2004

Música: Nick Hooper, Paul Charlier, Jonathan Cooper

➤ Vídeo nº 2

Título da obra: Polígono

Coreógrafo: Alessio Silvestrin

Grupo / Companhia: São Paulo Cia de Dança

Ano: 2008

Música: Johann Sebastian Bach, Oferenda Musical.

➤ **Vídeo nº 3**

Título da obra: Rosas danst Rosas

Coreógrafa: Anne Teresa de Keersmaeker

Grupo/Companhia: Rosas

Ano: 1983

Música: Thierry De Mey, Peter Vermeersch

➤ **Vídeo nº 4**

Título da obra: Bleeding Love (hip hop)

Coreógrafos: Napoleon e Tabitha D'umo

Grupo/Companhia: Quarta temporada do Programa *So you think you can dance*

Ano: 2008

Música: Leona Lewis

Materiais utilizados

Notebook

Projetor multimídia

Expectativas e justificativas para a proposta

A proposta dessa primeira aula foi uma exibição de vídeos de dança com linguagens e estilos diferentes. Foram apresentados quatro pequenos vídeos de coreografias diversas, e entregue aos alunos um questionário (como o modelo abaixo), com quatro pequenas questões objetivas, em que os alunos podiam expressar suas opiniões sobre o que viam.

Aluno nº:

Video nº:

1. Você acha que as pessoas do vídeo estão dançando?
 Sim Não Não sei

2. O que você acha dos movimentos que as pessoas do vídeo estão fazendo? (**era possível marcar mais de uma opção de resposta**)
 bonito feio muito bonito muito feio difícil fácil estranho/
 esquisito interessante engraçado outros:

3. Se você pudesse, você gostaria de fazer o que as pessoas do vídeo estão fazendo?
 Sim Não Talvez

4. O que você achou sobre o vídeo? (**era possível marcar mais de uma opção de resposta**)
 Gostei muito Gostei um Pouco Não gostei Detestei Fiquei curioso(a)
 Não me interessou

QUADRO 1 - Questionário

Não é proposição da dança na escola a formação de bailarinos de estilos técnicos específicos, mas de cidadãos que possam ter vivências corporais, capazes de desenvolver uma apreciação crítica sobre eles mesmos, sobre a sociedade, a cultura e a arte. Aprender uma dança é, antes de tudo, literalmente, incorporar valores e atitudes. Por isso, ao propor repertórios e apreciação de danças, o professor poderá enfatizar os corpos que dançam e os corpos na dança, explorando diferentes escolhas que se dão pelo período histórico, pela localização, crenças e valores de uma época. (MARQUES, 2012)

O objetivo dessa atividade foi permitir que os alunos tivessem um contato básico com variadas linguagens da dança, especialmente algumas desconhecidas por eles, como a dança contemporânea. Dessa forma, busquei introduzir um dos conteúdos da dança, que Isabel Marques denomina de *contextos da dança*, no qual estão incluídos elementos de apreciação e crítica da arte. As respostas dos questionários e expressões dos alunos durante a pesquisa foram materiais interessantes para refletir sobre as concepções que eles apresentam sobre corpo e dança, considerando as relações sociais e culturais estabelecidas dentro do contexto nos quais eles vivem. A expectativa inicial foi realizar uma espécie de mapeamento, procurando ouvir a opinião dos alunos, analisar as expressões e

comentários, buscando captar preconceitos e resistências, que pudessem auxiliar na elaboração das demais aulas.

Comentários sobre os vídeos escolhidos

O primeiro vídeo exibido foi um trecho do filme *The Cost of Living* da companhia britânica de teatro físico DV8, dirigido por Lloyd Newson, de 2004. Nesse trabalho um dos *performers* é um bailarino amputado das duas pernas chamado Dave, que junto com o seu companheiro passa por uma cidade e interage com outros personagens. No trecho apresentado, Dave se relaciona com outros bailarinos que passam a dialogar com a deficiência física apresentada por ele, assumindo as limitações de movimento das pernas em seus corpos. Há também um destaque à contradição entre o ser ou não deficiente, quando bailarinas clássicas de pernas longilíneas interagem com o *performer* sem as pernas.

O objetivo da escolha desse vídeo foi trazer aos alunos uma linguagem de movimentos diferente do que se está acostumado a ver, e propor um questionamento inicial sobre o “corpo perfeito” e “se existem tipos de corpos adequados para dança”. Além disso, na turma há uma aluna cadeirante, e refletir sobre a inclusão integral dela nas atividades de dança, fazendo com que seus colegas também se inquietassem com o preconceito, seria um assunto de grande relevância para a turma, e especialmente um desafio.

Segundo Marques (2012) o trabalho na escola que valoriza a participação dos indivíduos portadores de necessidades especiais pode enfatizar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças. Não necessitamos de um corpo “perfeito”, segundo os padrões sociais, para podermos nos expressar e dançar. A dança na escola tem o potencial de desenvolver este tipo de consciência crítica em relação aos conceitos de corpo “perfeito” instituído pela tradição da própria dança, pois no caso da dança escolarizada o que está em questão não é o processo de transformar o aluno em um profissional mirim, mas proporcionar-lhe possibilidades de expressão pela via do movimento dançado.

O segundo vídeo foi um trecho da obra *Polígono*, da São Paulo Cia. de Dança, de 2008, coreografia de Alessio Silvestrin. Um trabalho de estilo neoclássico, que explora esteticamente formas geométricas a partir do movimento do corpo dos

bailarinos. O coreógrafo a descreveu da seguinte maneira: “como um som, na música, é considerado um ponto geométrico, o corpo é um ponto sobre uma superfície plana, que ao se multiplicar gera os segmentos de um polígono”¹⁴. Eu desejava perceber se haveria diferença nas reações e interesses, por parte dos alunos, levando em conta que nesse vídeo predomina a linguagem da dança clássica, que socialmente é mais conhecida e considerada, em alguns casos, como sinônimo de fazer aulas de dança, “dançar é fazer ballet”.

O terceiro vídeo foi um trecho de *Rosas danst Rosas* da coreógrafa belga Anne Teresa de Keersmaeker, de 1983. Nesse trabalho, há uma forte relação de simultaneidade e interação entre o movimento e a música, em que quatro dançarinas, em completa harmonia umas com as outras e cheias de intensa energia física, exploram repetidamente uma série de movimentos diários e familiares, como deitar, sentar, levantar, andar, etc. Lenira Rengel escreveu para 15º Fórum Internacional de Dança 2011 (FID), em Belo Horizonte, que *Rosas* é um *sensível* coreografado em uma espacialidade rítmica, em que há uma qualidade *espacial temporal* para cada ação dançada.

A proposta de Keersmaeker possui uma linguagem peculiar característica da arte pós-moderna, por isso, uma apreciação crítica mais consistente depende do conhecimento de princípios estéticos e do movimento em dança mais aprofundados. Portanto, minha expectativa ao mostrar a coreografia para os alunos era que eles a recebessem com bastante estranhamento. No entanto, mesmo sabendo que essa linguagem causaria inquietações, minha intenção era fazê-los refletir sobre o movimento cotidiano repetitivo, em especial sobre o sentar. Pensar sobre como essa ação, por exemplo, poderia se tornar dança, mas também cansativa e monótona, o que pode nos levar a questionar sobre a repetição das ações na própria escola, onde o ficar sentado acaba sendo muita das vezes o único “movimento permitido”.

O último vídeo foi uma coreografia de hip hop chamada *Bleeding love*, composta para a quarta temporada do programa *So you think you can dance* americano, no ano de 2008, coreografada por Napoleon e Tabitha D’umo. Essa composição conta a história da briga de um casal, em que a esposa aborrecida deseja que seu marido, que está focado apenas no trabalho, fique com ela. Os movimentos são explorados na intenção de traduzir essa discussão do casal. Na

¹⁴ Referência: <http://www.spcd.com.br/criacoes.php> - Acesso em 26/09/15

entrevista apresentada ao programa, os coreógrafos falam do simbolismo que cada movimento tem para eles, “cada movimento é como se fosse uma palavra”, revelam¹⁵.

A proposta dessa última coreografia é bastante diferente de todas as demais apresentadas, além do estilo técnico ser hip hop, um gênero familiar a muitos adolescentes e pré-adolescentes, o objetivo da composição tem caráter competitivo, onde os bailarinos disputam uma classificação no reality show. As coreografias do programa *So you think you can dance* tem a intenção de agradar aos jurados e ao público através da excelência técnica. Por esse motivo, minha expectativa era que os alunos se interessassem mais por ela. Além disso, sendo ela a última exibição, desejei estabelecer um contraponto entre todas, buscando refletir sobre o que seria dança e o que não seria: “Dança é somente aquilo que eu conheço, ou existem outras formas de fazê-la?”, essa era uma questão que quis levantar com esse material.

Respostas dos questionários

Participaram desse exercício e responderam ao questionário crítico sobre os vídeos 28 pessoas, incluindo o professor de Artes que estava na sala acompanhando. Cada participante se identificou na folha com um número, para evitar constrangimentos ao citar o nome. Segue abaixo o modelo do questionário aplicado e a quantidade de respostas dadas em cada alternativa para os vídeos:

¹⁵ Referência: <https://www.youtube.com/watch?v=8xwrlMcPv5s> - Acesso em: 24/09/15

QUADRO 2 – Questionário do vídeo 01.

QUADRO 3 – Questionário do vídeo 02.

QUADRO 4 – Questionário do vídeo 03.

QUADRO 5 – Questionário do vídeo 04.

Análise dos questionários

A partir do comportamento dos alunos durante a minha intervenção com eles, de alguns comentários que faziam durante a exibição dos vídeos, e de uma análise geral das tendências das respostas aos questionários, dividi a turma em três grupos. Um deles, composto em sua maioria por meninos homens, que estavam dedicados a não se interessarem pela atividade, assumindo uma postura de contradição proposital. Outro pequeno grupo que demonstrou que estava interessado e curioso com a novidade. E ainda um terceiro, formado pela maioria, apresentaram uma postura de indiferença, nem empolgados, nem totalmente desinteressados.

É importante relatar, que apesar de orientar os alunos para responderem ao questionário individualmente, alguns compartilhavam com os colegas e registravam as mesmas respostas, não sendo portanto materiais que revelam inteiramente a opinião pessoal desses adolescentes. No entanto, não deixam de ser recursos para análise.

Sete dos vinte e oito questionários, provavelmente pertencem ao **primeiro grupo** que não demonstrou interesse, porquanto as respostas referentes a todos os vídeos são críticas negativas como: “não gostei”; “não me interessou”; “muito feio”; “feio”; “estranho/esquisito”; “detestei”; “lixo”; “chato”. O **segundo grupo**, revelado por cinco questionários, classificou positivamente, pelo menos em algum quesito, todos os vídeos. Mesmo aqueles considerados os mais diferentes, como é o caso do nº 1 e 3 (*The Cost of Living* e *Rosas danst Rosas*), escolheram como resposta “interessante” e “fiquei curioso”, ou mesmo elogios como “bonito” e “muito bonito”. Percebe-se por tanto, uma disponibilidade e interesse dessa minoria para a atividade, não por terem aparentemente gostado, mas por considerar que, se tratando de um questionário sigiloso o qual não “valia nota”, esses indivíduos não tinham motivos para elogiarem, caso isso não fosse a verdadeira opinião deles.

O **terceiro grupo** compõe-se da maioria, sendo dezesseis questionários com respostas diversificadas, que corresponderam à expectativa que eu havia previsto. Em geral, essas pessoas demonstraram maior interesse pelo vídeo nº 4 (*Bleeding Love*) classificando os movimentos como “bonitos” e “interessantes”, e também manifestaram o desejo de dançar o mesmo estilo. O segundo mais elogiado foi o vídeo nº 2 (Polígono) considerado pelo maior número de respostas por “difícil”,

“interessante” e “bonito”. Já a avaliação dos vídeos nº 1 e 3 (The Cost of Living e Rosas danst Rosas) não foi muito positiva, pois os consideraram “estranhos/esquisitos”. Corrobora-se, portanto a partir dessas respostas, uma dificuldade em apreciar o novo e o diferente, o que é uma atitude normal, pois as classificações sobre “bom” e “ruim” são conceitos sociais que esses indivíduos carregam consigo, influenciados pela mídia, pela família, pelo grupo de amigos, pela religião, dentre outros. Por isso, é importante que o professor procure estimular uma apreciação crítica nos alunos, apresentando o contexto das obras de arte e fazendo-os refletir sobre seus próprios contextos culturais que os levam a ter determinadas opiniões e gostos.

6.2 Plano de aula 02

Data: 29/09/2015

Carga horária: 50 min.

Conteúdo Programático:

- Percepção corporal: ênfase a ossos e articulações;
- Expressão oral em grupo;
- Toque e relaxamento;

Objetivos:

- Perceber o próprio corpo através do toque;
- Interagir com o grupo e se expressar verbalmente.

Metodologia

Aula prático/teórico/reflexiva

Desenvolvimento:

1. Pedir aos alunos para tirarem os sapatos e se organizarem em um grande círculo com toda a turma;
2. Aquecer as mãos e “esquentar” as partes do corpo, enfatizando o toque nos ossos e articulações;

3. Iniciar uma conversa informal sobre questões pessoais como: nome, idade, onde mora, comida que gosta, filme e música que gosta, uma palavra sobre você, uma coisa que gosta de fazer e uma que não gosta. Durante a conversa ir massageando partes do corpo;
4. Deitar no chão, tentar relaxar e respirar;
5. Experimentar formas diferentes de sentar e deitar;
6. Em grupos, desenhar em folhas de papel craft o contorno do corpo de um colega. Depois escrever dentro desse corpo o que pensam sobre o “corpo”.

Materiais utilizados

Folhas de papel craft

Giz de cera

Aparelho de som para música ambiente.

Expectativas e justificativas para a proposta

Depois de discutir atravésdos vídeos sobre os “corpos que dançam”, a aula seguinte procurou trazer um olhar de percepção para o próprio indivíduo e seu corpo.

A proposta foi trabalhar com os alunos a consciência do próprio corpo e do corpo do outro, trazendo indicações sobre pele, ossos e articulações e da existência desses corpos no ambiente sala de aula. Minha intenção era verificar a relação que os alunos estabeleceriam com o toque em seus próprios corpos, e o grau de dificuldade que eles teriam de realizar essa ação.

Para tanto, usei as referências de Klauss Vianna (2005) quando ele fala sobre o seu trabalho inicial realizado na sala de aula. A primeira ação era pedir aos alunos para tirarem os sapatos e sentarem no chão em círculo, onde começariamos uma conversa informal que enfatizasse questões pessoais de cada um.

Segundo Klauss (2005), falar é uma das formas pelas quais um ser humano situa-se no mundo, uma maneira de o corpo traduzir o que está sentindo. Ele defende que não é possível dar uma boa aula para pessoas que você nunca viu e das quais não sabe nem o nome. Uma aula dessas seria inutil. Além disso, existe também um tabu, como nos lembra Marques (2012) de que “conversar não é

dançar”, por isso esse momento de diálogo propõe o novo ao quebrar com esse paradigma, que está presente também na sala de aula de outras disciplinas, onde os alunos não tem espaço para falarem sobre si mesmos em uma conversa reflexiva e construtiva.

Poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que gostamos ou não e, assim, podemos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (MARQUES, 2012 – p. 31)

Em seguida, o exercício, também a partir das indicações de Klauss, era experimentar diferentes possibilidades de sentar e deitar. A intenção era permitir e perceber as relações que o corpo estabelece com o chão, e a partir da ação “deitar” enfatizar também o relaxamento e o alinhamento do corpo a partir da coluna. Nesse momento tinha como expectativa proporcionar um “acalmar” do corpo para esses adolescentes e uma possibilidade de movimento diferente da movimentação cotidiana que eles têm na escola. Normalmente na sala de aula os alunos ficam sentados a manhã toda em suas cadeiras enfileiradas, não se pode sentar no chão ou mesmo deitar de forma confortável para participar de uma aula de português, por exemplo, certamente o aluno que fizesse isso seria “corrigido” por seu “mal comportamento corporal”. Por isso, a aula de dança é exatamente o lugar adequado para quebrar esses padrões de “regras de movimento” cultivados na escola.

Para finalizar, com a atividade em grupo de desenhar o contorno do corpo de um colega em papel craft, pretendia trabalhar a relação entre as equipes e desejava que fosse uma atividade divertida e reflexiva, onde eles poderiam, juntos, falar e escrever dentro do contorno desenhado sobre o que representava o corpo para eles, quais as impressões e significados atribuidos a ele.

No caso desse plano de aula que elaborei, esperava ter algumas oposições dos alunos, e acreditei que provavelmente eles teriam dificuldade para conversarem e falarem sobre si mesmos. Tinha a consciência de que poderia não dar tempo de fazer tudo, pois dependia do desenrolar da conversa inicial. Vianna (2005) diz: “Não tenho pressa nem um tempo determinado para essa introdução: a duração depende de cada turma, da reação de cada um e da reação de uns com os outros, da minha intuição e disponibilidade. Um dia conversa-se mais, outro dia

menos". No entanto, preparei exercícios extras, pois também poderia dar tempo e ser necessário trabalhá-los.

É importante reforçar que as propostas de Klauss que utilizei, eram usadas por ele em aulas com alunos específicos de dança. Uma sala de aula onde as pessoas estavam lá para dançar, por isso qualquer tipo de resistência aos exercícios por parte dos alunos se refere a um contexto diferente do meu, exigindo adequações ao que estava inicialmente previsto.

Resultados e considerações sobre a proposta

Mesmo sabendo que a proposta poderia apresentar resistências não esperava uma resposta tão negativa e difícil por parte dos alunos nessa experiência.

A aula foi realizada no auditório do colégio, pois lá é uma sala maior. O ideal é que a aula fosse em um espaço fechado com um chão liso em que fosse possível pisar descalso e deitar. Para isso precisei retirar anteriormente as cadeiras e limpar o chão preparando-o para a prática.

O professor de artes buscou os alunos na sala deles e os levou até o auditório, onde eu estava. Aparentemente, antes dos alunos descerem foram informados, ou eles mesmos subentenderam, que haveria uma atividade de dança ou uma "brincadeira". Penso isso, porque os meninos homens demoraram a descer para a sala e ao chegar ficaram do lado de fora, com respaldo do professor, se recusando a entrar porque "não queriam dançar nem fazer brincadeiras", antes mesmo que eu explicasse. As próprias meninas, que já estavam na sala se espantaram quando os meninos entraram, depois de eu tê-los pedido, dizendo: "mas eles também vão dançar?".

Nesse acontecimento avalio duas questões importantes, a primeira fala sobre o papel fundamental que o professor de dança tem de criar nos alunos a consciência e a valorização sobre a área de conhecimento na qual ele está trabalhando. Pois, ensinar ao aluno que agora é hora da "dancinha" ou da "aulinha de arte" para ele relaxar, suar, "praticar a criatividade", é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais (Rengel, 2008). Nesse sentido, considero como falha metodológica eu não ter ido

pessoalmente buscá-los na sala, porquanto o primeiro contato, as primeiras palavras e o caminhar até o auditório constituem a própria aula. Afinal, um espetáculo não começa no palco, as relações no camarim, o subir as escadas e os acontecimentos na coxia são partes que também determinam a existência da obra final. A outra questão diz respeito ao senso comum de que “dança é coisa para meninas”. Isso cria uma resistência muito grande nos meninos que se bloqueiam a experimentar qualquer coisa que para eles se assemelhe “ao que é feminino”, mesmo aqueles que “secretamente” se interessam, sentem-se constrangidos, com medo da opinião dos colegas.

Organizar um círculo com todo grupo foi muito difícil, além da pouca concentração, que impede perceber o que está acontecendo no espaço, o grupo de meninas ficou separado do grupo de meninos, sendo que esses últimos se recusaram a fechar o círculo, ficando sentados enfileirados na parede. Eles me deram muito trabalho, pois fizeram questão de não se envolverem com a atividade, além de terem atitudes que contrariavam as orientações. Frente a tudo isto, e a esse público desafiador que o professor de dança tem para trabalhar, vinham mais perguntas: quais metodologias utilizar para que eles se envolvam com os conteúdos da dança, mesmo que não gostem, sem usar como recurso a ameaça tradicional e falida do “perder pontos”?

A turma do 8º ano é um grupo de alunos muito agitado, que ao meu ver não demonstraram ter boas relações com todos os colegas, apesar da coordenadora pedagógica relatar um bom relacionamento entre eles, conforme citei anteriormente ao fazer a apresentação sobre a turma. A maioria fala muito sobre outros assuntos e não consideram a presença da professora em sala. Por isso, foi praticamente impossível desenvolver a conversa inicial com eles. Alguns meninos trocaram seus nomes ao se apresentarem. Mesmo sabendo disso, considerei a informação como verdadeira, não me irritando com eles, como talvez fosse a intenção. Apresentaram muita dificuldade para falar deles mesmos e para ouvir o grupo, por isso não foi possível falar sobre todos os assuntos que havia planejado. Vianna (2005) fala sobre suas expectativas para essa introdução na aula. Apesar dele falar sobre um aluno genérico, e considerando que ele tinha muitos alunos adultos, cujos comportamentos em uma situação como essa são diferentes dos adolescentes, suas palavras me ajudam a entender sobre os acontecimentos nessa experiência:

O que fica claro é que as dificuldades – todas, verbais ou físicas – são resistências porque, na verdade, todos nós nos movemos, todo mundo pode dançar, e se um levantar a perna mais alto do que o outro isso não quer dizer que seja melhor bailarino ou tenha mais facilidade de expressão. Existe a questão do ritmo de cada um em sala de aula e essa realidade tem de ser respeitada.(...) Apenas faço propostas e espero que cada aluno reaja como quiser e puder." (VIANNA, 2005 - p.134 e 135)

Percebo, portanto, que o comportamento dos alunos de resistência à proposta não pode ser considerado de todo negativo, pois fala sobre o ritmo de cada aluno, sobre o nível de disponibilidade para trocar, expor-se e compreender questões sobre si mesmo. Além disso, analisar essas questões é um material importante para o professor refletir sobre metodologias e o fazer pedagógico.

Percebendo a dificuldade de diálogo com os alunos, busquei inserir a massagem corporal localizando as articulações e ossos separado da conversa informal. Essa atividade de toque teve uma aceitação média, alguns fizeram e outros não. Uma aluna comentou como era “estranho tocar na gente mesmo”.

Em seguida pedi para que deitassem no chão de forma relaxada e me espantei porque a maioria da turma não conseguiu deitar por completo, apoiando a cabeça no chão, mas escoraram na parede e no colega. Apenas poucas meninas conseguiram deixar o corpo relaxado usando apenas o chão como apoio, e apenas um dos meninos tentou realizar a ação, os demais permaneceram no mesmo lugar sentados. Percebi que mesmo esse *sentar*, *deitar* ou *escorar* falam de dois tipos de relaxar, um deles é o *despencar* que Vianna (2005) cita como desatenção, ao desmontar dos músculos, e o outro fala sobre uma resistência muscular, mesmo os que estavam *deitados* e *relaxados* apresentavam focos de tensão nos joelhos, no pescoço, nas mãos, nos pés, a musculatura não estava à vontade. Tudo isso mostra a importância de se trabalhar questões sobre consciência e percepção corporal como conteúdo de dança na escola.

Devido a demora para os alunos realizarem qualquer atividade, a dificuldade para fazê-los me ouvir e a pouca disponibilidade que apresentaram, não foi possível realizar a atividade de experimentação de formas diferentes de deitar e sentar. Além disso, o horário da aula estava acabando e pretendia trabalhar uma última atividade, por isso precisei fazer essa adaptação.

Para encerrar, dividi a turma em dois grandes grupos, um de meninas e o outro de meninos, pois era assim que eles já estavam divididos e pareciam se sentir confortáveis com isso. Pedi que escolhessem um colega e desenhassem o contorno

do corpo dele de giz no papel craft. Os meninos não fizeram a atividade, pois nenhum deles se dispôs a ser desenhado. O grupo de meninas fez o desenho e aparentemente se divertiram. Depois registraram dentro do contorno o que vinha à mente quando pensavam sobre o *corpo*. Foram registradas 63 palavras, incluindo as repetidas, descritas no quadro abaixo:

mente, audição, legal, esperto, ser humano, sono, estranho (2), louco, gente chata, ciências, próprio, academia (2), preguiça (2), cabeça, óculos, natação, magro, gordo (2), fraco, bonito, feio, rápido, músculos, amoroso (2), cansaço, agilidade (2), fome, inteligência, pessoa (2), jeito, pé, desnutrido, testa, dança, abdomen, movimentos (2), andar, expressão, diferente, boca, personalidade, frio, charmoso, gentil, aparência, olhos, saúde, força, ciumento, cabelo, fresco, calor, flexibilidade, passeio, animal, aparelho.

QUADRO 06 – Palavras sobre o corpo.

6.3 Plano de aula 03

Data: 06/10/15

Carga horária: 50 min.

Conteúdo programático

- Relação entre partes do corpo e entre parceiros;
- Ações corporais;
- Sequência coreográfica;

Objetivos

- Enfatizar partes do corpo e mobilidade articular;
- Estimular a composição em grupo;
- Trabalhar memorização e ritmo;
- Incentivar o trabalho em grupo e a relação com o outro.

Metodologia

Aula prática.

Desenvolvimento

1. Relação entre partes do corpo e ritmo:
 - Dividir a turma em pequenos grupos dispostos em círculo e distribuir um balão para cada grupo;
 - Cada aluno repassa o balão ao colega da esquerda usando partes diferentes do corpo para segurá-lo, no ritmo de uma música;
 - Depois de algumas rodadas da atividade anterior, o aluno pode passar o balão pelo corpo, se movimentando livremente ao ritmo da música, enfatizando o uso das articulações, antes de repassar ao próximo colega.
2. Sequência coreográfica:
 - Professora demonstra para os alunos uma sequência coreográfica, de uma música específica, estruturada a partir de ações corporais, de acordo com Laban;
 - Depois de ter memorizado e realizado a sequência, dividir em pequenos grupos para que eles deem continuidade a sequência coreográfica usando ações corporais indicadas pela professora.
 - Apresentar a sequência que cada grupo criou para o restante da turma.
3. Distribuir um questionário para os alunos para que respondam sobre seus gostos pessoais referentes a atividades artísticas/culturais.

Materiais utilizados

Balões;

Músicas selecionadas;

Equipamento de som;

Folhas de questionários para os alunos.

Expectativas e justificativas para a proposta

A intenção dessa terceira aula era de experimentar as possibilidades do uso do corpo e partes do corpo para se mover ou dançar (Rengel, 2008), tomando como referência os temas de movimento de Laban, enfatizando as chamadas ações

corporais. Considerando que é conteúdo específico da dança, as possibilidades de vivênciá-la em si, em que estão incluídos a composição coreográfica e a improvisação (Marques, 1997), procurou-se estimular o processo criativo em grupo. Conforme os PCNs de Arte do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (1998), para dançar e apreciar, inclui-se o aprendizado da coreologia, ou seja, compreender a lógica da dança: o que, como, onde e com o que as pessoas se movem. Mesmo existindo muitas variações, acabam se resumindo em partes do corpo, dinâmicas, espaço, ações e relacionamentos. Em síntese, são esses elementos que indicam como o corpo se move no tempo, no espaço e o uso da energia. Espera-se que nesses últimos ciclos do ensino fundamental, haja ênfase maior na relação entre os elementos estruturais da dança para criar desafios corporais que articulem um processosociativo significativo.

O PCN de Arte dessa última etapa do ensino fundamental, que inclui o 8º ano, considera que o conteúdo de dança a ser desenvolvido na escola trata-se de uma continuidade e aprofundamento dos conceitos trabalhados no primeiro ciclo. No entanto, como a realidade dos alunos da escola dessa pesquisa não condiz com a proposição, pois os mesmos nunca tiveram aulas de dança, como previsto no documento, a expectativa era que a experimentação das possibilidades de movimento e de composição fossem iniciantes e timidamente exploradas, sendo exatamente essa circunstância o material para análise e discussão.

Pensando nos resultados da segunda aula, em que os alunos demonstraram muita dificuldade em se concentrarem para ouvir e conversar em grupo, a proposta dessa terceira aula foi levar algo mais dinâmico, que não precisasse de muito tempo de exposição oral por parte da professora e que envolvesse música de agrado popular, de forma a atrair os adolescentes para a atividade. Nesse sentido, o desafio principal foi pensar em uma metodologia adequada a realidade, sem, no entanto, deixar de dar continuidade ao conteúdo sobre o corpo na dança e as possibilidades de movimento, sendo esse último a ênfase específica dessa aula.

Resultados e considerações sobre proposta

Essa terceira aula foi realizada no espaço aberto, um pátio que fica ao redor da sala de artes e do auditório. O espaço fica próximo as quadras de esporte.

Em primeiro lugar, foi pedido à turma para que se dividissem em pequenos grupos de quatro a cinco pessoas, e se dispusessem em círculo. O tempo que eles gastam para levantar, se organizarem, escolherem seus parceiros é muito grande e necessitam da intervenção direta da professora para estimulá-los a levantar para participar. Devido ao curto tempo de aula, não é possível esperar que todos se sintam disponíveis para iniciar a explicação da atividade. Por isso, trouxe os balões e distribui um para cada grupo que já estava formado, e para os “supostamente formados” e expliquei sobre a primeira ação: passar o balão para o colega do lado usando partes diferentes do corpo para segurá-lo (entre o queixo, debaixo do braço, com os punhos, entre os joelhos, etc.). Compreenderam rapidamente o comando e a maioria demonstrou interesse em executá-lo. Usei como estímulo musical o estilo pop internacional da banda *Black Eyed Peas*, dentre outros, e percebi boa aceitação do grupo e incentivo para realizar a atividade, que pareceu ter se tornado divertida.

Quando viram que seria usado balão para a atividade, alguns ficaram curiosos e empolgados sobre o que seria feito e outros demonstraram gastura pela textura do balão, incomodo pelo barulho do estouro, caso houvesse. Como haviam duas bolas disponíveis, permiti que dois grupos que me pediram, um de meninas e outro de meninos, fizessem a atividade com a bola, que cumpre com o mesmo objetivo do balão.

Em seguida, o comando foi para que eles se movimentassem com o balão, passando-o por diversas regiões do corpo (debaixo e por cima dos braços, em volta da cintura, debaixo, entre e por cima das pernas, em volta do pescoço, dentre outros) ao ritmo da música e podendo variar entre os níveis baixo, médio e alto. Sendo que, esse conteúdo sobre os níveis no espaço não foi profundamente teorizado, mas exemplificado e estimulado, considerando a forma natural como eles ocorrem no movimento. Com um pouco mais de dificuldade para essa atividade, nem todos os alunos exploraram novas possibilidades no corpo, alguns apenas passaram ou “jogaram” o balão/bola para o colega, e as vezes se retiravam da roda, sentavam ou faziam outra coisa qualquer, e depois retornavam a roda quando se interessavam novamente pelo “jogo”.

Em seguida, trabalhei com as ações corporais. Devido ao tempo e andamento da aula, achei que seria mais proveitoso não mostrar uma sequência pronta para eles primeiro, mas já desafiar os grupos a criar uma sequência de movimentos baseada em três verbos de ação que sortiei entre os grupos. Alguns

grupos tiveram mais facilidade de se organizar do que os outros, e alguns alunos desanimaram de fazer quando enxergaram a dificuldade. Tentei passar por todos os grupos para ajudá-los e dar ideias, baseado no que eles propunham. No entanto, o espaço aberto, que permitia a eles se dispersarem fazendo outras atividades, foram prejudiciais para garantir uma orientação mais detalhada e atenciosa.

Outra questão interessante a ser analisada sobre as ações verbais distribuídas, é a referência que alguns grupos estabeleciam com questões sexuais. Por exemplo, o trio das ações sorteadas como: **sentar, diminuir e deslizar** causou impacto em um grupo de meninos, que estabeleceu outras relações de significado com as palavras. Ao lerem os verbos começaram a rir, fizeram gestos com menção a atos性uais e disseram que não era possível fazer a atividade com aquele conjunto de palavras. Minha orientação a eles foi que pensassem em possibilidades diferentes de significados, e no final conseguiram desenvolver algo. Na puberdade as transformações corporais e as mudanças hormonais, atreladas a influência da mídia sobre a sexualidade, podem produzir compreensões deturpadas de alguns significados, na maioria das vezes retratada de forma desequilibrada, de um modo geral, fazendo com que os adolescentes se sintam atraídos por esse assunto. A dança, diretamente ligada ao corpo, é um lugar onde essas questões irão surgir, por isso ela pode problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno escolha suas trajetórias em relação à vivencia da sexualidade.

Conhecer o corpo e suas possibilidades de relacionamentos com os outros por meio dos processos de interpretação e criação em dança, colaboram também para que o aluno tenha uma maior discriminação de suas necessidades íntimas, de privacidade e de expressão que sejam manifestações saudáveis da sexualidade e adequadas ao convívio social (MARQUES, 2012 – p. 57).

Por isso, as reações desses alunos precisam ser vistas não como problemas, mas como possibilidades para se discutir a sexualidade na adolescência e material para conteúdos das aulas de danças.

Depois de terem criado a sequência, propus que os grupos se apresentassem para os outros colegas. Percebi grande dificuldade de organização e concentração do grupo para conseguirem apresentar. Sempre dispersos, não conseguimos concluir a atividade com todos os integrantes.

Para finalizar entreguei um questionário para cada um, que continham perguntas sobre gostos pessoais como, músicas, filmes, programas de TV, matérias que se identificam na escola, e o acesso a linguagens artísticas como cinema, teatro e espetáculo de dança. Diferente das outras atividades que requeriam até agora concentração no movimento corporal, os alunos não se dispersaram para responder ao questionário, pois estavam *sentados e escrevendo*. O corpo na escola está acostumado com o repertório *sentar e escrever*, uma técnica corporal executada com destreza e disciplina por muitos anos, ensinada por “competentes maîtres”. Como o conteúdo do questionário eram os próprios alunos, um lugar para expressarem suas opiniões, não houve resistência e desinteresse em respondê-lo.

6.4 Plano de aula 04

Data: 20/10/15

Carga horária: 50 min.

Conteúdo programático

- Criação e Improvisação em dança

Objetivos

- Estimular a criatividade e autoralidade;
- Trabalhar desinibição diante do grupo e respeito pela composição do outro.

Metodologia

Aula prática.

Desenvolvimento

1. Diagonal criativa:
 - Separar a turma em dois grupos e posicioná-los em diagonais opostas;
 - Escolher um grupo para ser o “chefe” do movimento;
 - Ao som de uma música de andamento rápido uma pessoa do grupo “chefe” cria um movimento, que pode ser “divertido” e/ou “diferente”, e a pessoa da outra diagonal repete o movimento. Ambos se deslocam, enquanto realizam o

movimento, fazendo com que as diagonais se cruzem e as pessoas troquem de lugar. A ideia é que o exercício seja contínuo e as trocas rápidas permitam que todos possam criar movimentos e copiar.

2. Improvisação a partir do estímulo musical:

Orientar os alunos para realização das seguintes etapas:

- Ouvir uma música instrumental com atenção;
- Realizar com apenas uma parte do corpo um único movimento durante toda a música;
- Ouvir novamente a música e atentar para suas “partes”, por exemplo: momentos altos, baixos, rápidos e lentos, etc.
- Improvisar movimento na música de forma livre;
- Em pequenos grupos, compor uma sequência de movimentos a partir da experiência.

Materiais utilizados

Equipamento de som;

Músicas selecionadas;

Expectativas e justificativas para a proposta

A proposta da quarta aula era estimular os alunos à criação em dança, especialmente a partir da improvisação, dando continuidade aos conteúdos trabalhados na aula anterior sobre possibilidades de movimento e integração do grupo, mas aprofundando no estímulo a criatividade individual. Desejava verificar as reações da turma diante do desafio da improvisação e perceber como eles iria lidar com a auto exposição diante dos colegas.

Usei como referência, para elaborar essa aula, as propostas para improvisação que Paulo Pereira (2014) apresenta em *Improvisação Integral na Dança*, baseado nos métodos de improvisação de Rolf Gelewski. A partir da estrutura do trabalho que Pereira traz, fiz adaptações condizentes ao tempo que tinha disponível com os alunos. Além disso, me baseei nos princípios de autoria em dança e de autodescobrimento para a criação da “dança de cada um” defendidos por Klauss Vianna. Ainda, tive a intenção de estimular a criatividade e o

relacionamento entre o grupo, pensando em trabalhar a timidez e a construção de uma relação de cooperação e respeito sobre as escolhas do outro.

A primeira atividade, **diagonal criativa**, que funciona basicamente como o exercício do *espelho*, onde um copia o outro, considero como um “aquecimento” para desenvolver a criatividade na aula. Com movimentos despretensiosos, orientados pelo ritmo da música, podendo ser “engraçado”, “feio”, “estranho” ou “desafiador”, o aluno fica livre para *brincar* com o seu parceiro e se deslocar pelo espaço em diagonal. A intenção é ser um exercício prazeroso que respeite os limites corporais de cada um, pois não há “regras” para o movimento.

Em seguida, apresento uma estrutura simplificada para improvisação conforme as fases anunciadas por Pereira (2014) em seu trabalho pessoal. Sugiro a realização da 1^a fase, que ele chama de **audição**, onde os alunos devem escutar uma música em posição relaxada, concentrando-se exclusivamente em sua continuidade. Para isso, escolhi uma única música instrumental para todo o trabalho, Pereira sugere também que é possível usar na mesma aula mais de uma peça musical e ouvir quantas vezes for necessário nessa etapa, mas escolhi fazê-lo apenas uma vez, devido ao tempo. A 2^a fase (**movimento**) consiste em realizar com apenas uma parte do corpo um único movimento durante toda a música. Não determinei, como o autor sugere, posição inicial, nem mesmo direções básicas do espaço para improvisar, por considerar que estes ainda não são conteúdos conhecidos pelos alunos.

Posteriormente fiz uma adaptação à ordem e quantidade das fases que o autor apresenta em sua formulação de improvisação estruturada. Primeiro, sugeri uma *improvisação completamente livre*, em que os alunos procurassem reagir à música na sua integralidade. Em seguida, propus “fixar uma determinada sequência de movimentos” em grupo. Nessa etapa eu não segui os vários possíveis desdobramentos do exercício citados por Pereira. O autor organiza a fase de *improvisação completamente livre* como a última, que deve acontecer após um período de relaxamento e de experimentação de possibilidades durante todo o percurso, pois entende que a reação de *improvisar livremente* deve acontecer com coragem, disposição e entrega de si ao movimento (Pereira, 2014 – p. 47). Devido ao período curto que passei com os alunos, apenas cinco aulas, não seria possível adentrar em questões profundas de autodescobrimento e desenvolver um processo para que eles se *entregassem ao movimento* ou mesmo se sentissem totalmente

desinibidos. Mas minha intenção, enquanto mapeamento de uma realidade era exatamente instigar e desafiar essa criação livre nos adolescentes, perceber suas reações e assim problematizá-las pensando na elaboração de metodologias para o ensino dos processos de improvisação em dança.

Resultados e considerações sobre a proposta

A aula foi realizada no auditório do colégio, mesmo lugar onde aconteceu a segunda experiência. Para tanto, precisei afastar as cadeiras e organizar previamente o espaço. Desejei concentrar a turma em um espaço fechado, a fim de facilitar a concentração para ouvir as músicas dos exercícios.

Inicialmente chegaram mais animados. Algumas meninas empolgadas, perguntaram se iriam dançar e se podiam tirar o tênis. Percebi que os meninos também se sentiam mais à vontade e entraram na sala com mais facilidade. Isso é muito interessante, pois nos fala do processo de ensino e aprendizagem que é gradual. A conquista da confiança entre aluno e professor precisa ser construída, como qualquer relação humana. Um professor novo naturalmente causa estranhamento para turma, quanto mais um professor de uma conteúdo que quase ninguém entende “para que serve”. E esse é mais um dos desafios do licenciado em dança que atuará no ensino regular. É preciso *atrair* os alunos para si, sem, no entanto, adulterar os propósitos e princípios pelo qual a dança deve existir na escola.

As orientações sobre a atividade de **diagonal criativa** foi ouvida e aparentemente compreendida, no entanto a turma não conseguiu se organizar em duas diagonais. Alguns alunos ficaram sentados mexendo no celular e não se disponibilizaram a fazer. O grupo que estava de pé tentando se organizar em fila se sentia constrangido em começar o exercício. Tentei estimulá-los fazendo junto. Muitos começavam a fazer a movimentação, mas logo desistiam voltando para trás e rindo de suas próprias tentativas. Percebi que alguns experimentavam movimentos ao ritmo da música, mas não queriam que eu os visse, tentando fazer escondido e compartilhando apenas entre eles. Como percebi que o exercício não se desenvolvia de acordo com a proposta, e eles demonstravam sempre depender um do outro, propus um diálogo de movimentos no centro da sala, onde dois colegas poderiam dançar juntos, como uma espécie de “brincadeira”. A partir desse estímulo surgiram

alguns experimentos em dupla no centro. Mas, em geral os adolescentes continuavam se sentindo muito constrangidos em se exporem em público.

Já apliquei esse exercício com crianças, e elas o apreciaram. No entanto, é possível perceber que com o passar dos anos na escola, as “brincadeiras”, as atividades de expressão da criatividade, de “contação de histórias”, são deixadas de lado, fazendo com que os alunos fiquem condicionados apenas às atividades de escrita, cópia, e inúmeras contas das disciplinas “teóricas”. António Torrado (1994) fala da necessidade que há de um prolongamento da educação sensorial, presente na educação infantil, mas que sofre um corte quase radical quando a criança chega ao ensino básico, altura em que o ensino se torna “enumerativo e eminentemente visual”. Ele fala sobre a importância do laboratório dos sentidos, inaugurado pelos exercícios táticos, auditivos, olfativos, que proporcionam à criança experiências exaltantes, e essas estimulam a imaginação, a criatividade. Considerando, portanto, que na fase da adolescência esses exercícios de experimentação são quase inexistentes na escola, torna-se muito difícil, quase desconhecido, explorar e criar a partir do próprio corpo.

Na atividade seguinte de improvisação, os alunos ouviram inicialmente a música com disposição. No entanto, ao ter que repeti-la nas demais fases, alguns reclamaram que não queriam ouvi-la mais, pedindo para trocar a opção. Ao final da aula uma aluna me disse que a música era muito triste, e por isso não dançaram, pois gostam de dançar músicas “animadas”.

Sobre o ato de *ouvir*, Pereira (2014) traz algumas reflexões interessantes que envolvem questões psíquicas do indivíduo, que não me atentarei no momento. No entanto, gostaria de destacar o fato de que *ouvir* é *um aprendizado*. Desse modo, este carrega consigo experiências da educação pessoal de cada um, mas também é possível ensiná-lo, para que seja vivenciado de forma diferente. Essa consideração remete ao fato de que o ensino da dança, ligado, na maioria das vezes, a música, carrega consigo também, como conteúdo, estimular a *audição* dos alunos sob outras perspectivas de apreciação.

Nossa experiência de ouvir está condicionada. Os sons são percebidos fora dos ouvidos, registrados como imagens superficiais ou identificados com conteúdos de sentimentos e estados de humor pré-formados ou pré-fabricados conforme a educação recebida. Conhecemos muito bem o tipo

de clichê de identificação ou o nosso estilo de música favorito... (HAMEL, 1980:16 *apud* PEREIRA, 2014)¹⁶

Na primeira experimentação, usando uma única parte do corpo durante a música, alguns alunos fizeram em pé, outros que estavam sentados também experimentaram um pouco, fazendo movimentos simples com as mãos e pés. A seguinte improvisação, que era totalmente livre seguiu da mesma forma: alguns se dispunham a fazer, mas sempre muito tímidos, enquanto outros faziam alguns movimentos, mas tentavam se esconder de mim e mostravam apenas para alguns colegas mais próximos.

Apesar da grande timidez deles fiquei feliz em perceber que experimentos foram realizados. Cada um fez dentro das suas possibilidades, mas acredito que algo lhes tocou e estimulou. É relevante considerar que o importante aqui não foi o resultado, mas a vivência momentânea, sem, no entanto, notar que não se pode separar esses dois aspectos (o momento atual e o resultado). (PEREIRA, 2014. p. 42)

Ainda, o autor que estruturou essas fases de improvisação prevê que nesse processo acontece uma confrontação do aluno consigo mesmo, afinal a improvisação é uma maneira de estar no mundo e de perceber a si mesmo. Nesse momento, as “marcas” nos corpos, frutos de suas histórias e experiências cotidianas são responsáveis pelo medo do novo, além de trazerem “tabus” e classificações como “feio / bonito”, “moral / imoral”, “apropriado / inapropriado”, dentre outros.

Ao final da aula conversei com algumas meninas e elas disseram que “não sabiam dançar bonito”, por isso ficavam com vergonha de fazer, mas que outras colegas sabiam, pois já tinham feito aulas de dança e ginástica. Uma das meninas, considerada pelas outras como a que “dançava bonito”, disse: “eu sou uma das que dança mais ou menos bem, mas fico com vergonha de fazer aqui”. Essas falas nos mostram sobre os conceitos de belo e feio, de capacidade e incapacidade para a dança, que parte desse grupo, ou que talvez a maioria, tenha. Elas, também, nos dão a ver como valores estéticos, diversidade e questões sobre autoestima são essenciais para o trabalhado da dança na escola, além de revelarem o desafio que é para esses adolescentes a prática da criação e da improvisação.

¹⁶ HAMEL, P. M. Durch die Musik zum Selbst. Kassel: DTV / Bärenreiter Verlag, 1980. Texto traduzido e citado por PEREIRA, P. J. B (2014). p. 49.

6.5 Plano de aula 05

Data: 22/10/15

Carga horária: 50 min.

Conteúdo programático

- Sequência coreográfica;
- *FeedBack*.

Objetivos

- Trabalhar memorização e ritmo;
- Analisar a reprodução e cópia de movimentos pré-determinados pela professora;
- Permitir que os alunos expressem suas opiniões sobre as experiências vividas nas aulas de dança.

Metodologia

Aula prática

Desenvolvimento

1. Breve alongamento dos membros inferiores, superiores e tronco.
2. Ensinar gradualmente aos alunos uma sequência coreográfica para a música: “Moves like Jagger” de Maroon5.
3. Pedir aos alunos que registrem, de forma livre, podendo ser desenhado ou escrito, em uma folha em branco, algo que os marcou durante as cinco aulas, do que gostaram ou não gostaram.

Materiais utilizados

Equipamento de som;

Música selecionada;

Folhas em branco;

Lápis, giz de cera, caneta, etc.

Expectativas e justificativas para a proposta

A proposta dessa última aula foi diferente de todas as outras. Realizada na quadra de esportes, durante a aula de Educação Física, essa experiência tinha como objetivo levar para a escola um “tipo de dança” que eles já conheciam: a “dança da cópia”, e assim verificar as reações dos alunos em comparação as demais aulas.

Como citado anteriormente, é tradição do Colégio Domiciano Vieira a realização anual de um Festival de Dança. Nesse evento, uma das estratégias usadas pelos professores de Educação Física, responsáveis por ajudar os alunos na elaboração das coreografias, é a cópia de sequências coreográficas do youtube que “combinem com a música” a ser dançada. Os alunos que tem mais “facilidade” para dançar e se interessam criam a coreografia e repassam para os demais. Durante meu estágio na escola tive muita dificuldade em auxiliá-los nesse processo com essa concepção, por isso na elaboração dessa aula, busquei fazer o que é “tradicional” em alguns contextos escolares brasileiros, onde a dança está presente. Tentei escolher uma música pop “dançante” que pudesse ser de agrado dos adolescentes e busquei movimentos de vídeos da internet, que pudessem ser ao mesmo tempo desafiantes para eles, mas também “divertidos” de serem executados.

Muitas vezes, a dança é sinônimo de código, (balé clássico, moderno, contemporâneo) de “coreografia pronta” (geralmente para ser apresentada em festivais e festas), de estilo musical (por exemplo, funk, rap, reggae, street dance, dance). Esta última merece destaque, pois há forte relação nessa faixa etária [adolescentes/jovens] entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança. Se por um lado a música estimula os movimentos, a dança, por outro, pode também restringi-los, pois a sociedade já tem modelos de danças que se “encaixam” a certos estilos de música. (BRASIL. PCN: Arte, 1998 – p. 73)

Minha expectativa era tentar fazê-los se sentir um pouco mais confortáveis e empolgados com a aula. Dessa forma, poder comparar as reações dessa experiência com as das demais, e assim refletir sobre o conceito de dança que permeia o meu ambiente de pesquisa.

O PCN de Arte (1998) traz a contextualização de como a dança é vista pelas escolas brasileiras, em sua maioria. Desse modo, destaca a importância da Dança, como disciplina obrigatória, trabalhar com seus *contextos* e *textos*, como classifica

Marques (1997), onde há espaço para o desenvolvimento de um pensamento crítico e de construção de conhecimento.

Outro fator importante, marcado pelo senso comum, é a tentação de encarar a dança como puro divertimento, desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade. Ainda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, frequentemente ignoram-se os conteúdos sócio afetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva. (Brasil. PCN: Arte, 1998 - p.71)

Resultados e considerações sobre a proposta

Como essa última pesquisa foi realizada durante o horário de educação física, os alunos ficaram resistentes e demonstraram muita insatisfação por perderem a “aula preferida” deles.

“Porque você não continuou a usar a aula de artes?”, “Podia ter pego a aula de ciências.”; “Estava legal até agora!”, “Hoje a gente tem prova de educação física, e a prova é jogar. Não podemos fazer essa aula!” Essas foram algumas das frases que ouvi dos alunos. Minha intenção inicial em usar da aula de educação física foi, principalmente, para que o professor de artes não precisasse ceder mais uma de suas aulas e comprometer seu conteúdo. No entanto, creio que a disponibilização desse horário, justamente na última atividade proposta, foi bastante significativo para a pesquisa.

A maioria ficou bastante indisposta para aprender a sequência coreográfica, até mesmo alguns que já haviam demonstrado interesse pela dança. Eles deixaram claro que a indisposição era devido ao fato de não estarem fazendo a aula de educação física.

Embora conscientes de que é pelo corpo que o indivíduo se expressa, é comum ver na escola o movimento corporal restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente. (STRAZZACAPPA, 2011) Considerando essa questão, é possível entender porque esses alunos, dentre outros, gostam tanto das aulas de educação física e do

recreio. No questionário aplicado a essa turma na terceira aula dessa pesquisa, os adolescentes confirmaram essa afirmação, relatando serem estes os momentos preferidos na escola. Ainda, Strazzacappa (2011) lembra que o movimento corporal sempre funcionou como moeda de troca. Constantemente, as crianças indisciplinadas (consideradas assim, muita das vezes, pelo seu excesso de movimento) são impedidas de realizar atividades no pátio (recreio ou aula de educação física), enquanto as “comportadas” podem sair mais cedo para brincar.

Outra questão interessante que a autora traz, e que ajuda a pensar sobre a reação da turma nessa última experiência, é o fato de que as aulas de artes, que possuem um caráter “menos formal” e poderiam possibilitar uma maior mobilidade dos alunos em sala, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes esculturas), atividades onde o estudante acaba tendo que permanecer sentado. Pude comprovar essa realidade no colégio CDV em meus estágios. Por essa razão, as aulas de artes, que deveriam ser um espaço para expressividade e criação podem se tornar “massacrantes” e “tediosas” para os alunos como as demais disciplinas “tradicionais”, que muitos alegam não gostar. Com isso, posso inferir o porquê a turma não se sentiu incomodada em nenhum momento por estarem “perdendo a aula de artes” para a atividade de dança. Essas considerações também me remetem ao *repertóriosentar e escrever*, presente no corpo desses adolescentes, que cito no relatório da terceira aula.

Com relação à música que escolhi para a atividade não ouvi nenhum comentário que revelasse uma resistência. A maioria dos alunos não demonstrou dificuldade em realizar a sequência coreográfica, apenas desânimo da parte de alguns. Uma das alunas considerou uma sequência de movimentos como “exótica”.

O professor de Educação Física acompanhou toda a atividade e executou também a coreografia, buscando estimular os alunos, o que acredito ter sido muito importante para o desenvolvimento da aula. Ele considerou e ressaltou para a turma que a dança também é um conteúdo da Educação Física, logo a atividade era coerente naquele momento. Não irei me ater aqui sobre as disparidades entre Dança x Educação Física, no que diz respeito a seus conteúdos específicos, mas lembrando da realidade dessa escola, onde é ele, juntamente com a outra professora da área, os responsáveis pelo Festival de Dança do colégio, creio que a minha presença ali pôde gerar um diálogo amistoso, que talvez seja importante para o novo licenciado em Dança, que ocupará o espaço escolar, buscar estabelecer.

O *feedback* realizado no final permitiu que os alunos se expressassem livremente através de desenhos e/ou frases sobre as experiências vividas nas cinco aulas. Todos se disponibilizaram a fazê-lo, e através das respostas dadas é possível perceber que mesmo com as resistências citadas nos relatórios de cada proposta, os alunos, em sua maioria, consideraram interessantes as aulas e “divertida”, em especial essa última. (Alguns desenhos e textos dos alunos estão no anexo desse trabalho – p. 61).

Gostaria de refletir ainda sobre o tipo de proposta que trouxe para essa aula. A criação de sequências coreográficas, seu aprendizado, a memorização, execução e interpretação fazem parte também dos conteúdos da dança. No entanto, se essa prática não vier acompanhada de uma reflexão crítica e uma contextualização, esse conteúdo pode não significar a construção de conhecimento. Marques (2003) fala que:

Na área da dança, a transformação que se dá nos corpos e por meio dos corpos para que possamos comunicar e expressar significados é vital para que os alunos possam encontrar suas maneiras pessoais de falar, de dançar e de viver em sociedade. A reprodução pura e simples de técnicas e de repertórios de dança, portanto, contribuem muito pouco para a construção da cidadania. (MARQUES, 2003 – p. 156)

Ainda o PCN de Arte (1998) complementa essa perspectiva, levantando a questão sobre a atenção que se deve ter sobre os procedimentos metodológicos usados no ensino de qualquer estilo de dança na escola:

A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada “criativa” ou “educativa” pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca. (BRASIL. PCN: Arte, 1998. p. 71)

Desse modo, a metodologia que utilizei, muito frequente na escola, quando se fala de ensino de dança, não é considerada a mais adequada para incentivar um processo criativo, crítico e autônomo na sala de aula. Minha opção por ela foi exatamente para buscar problematizá-la.

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Considero que toda a experiência vivida nessa pesquisa foi de grande relevância para minha formação como professora, mas também como aluna e cidadã. Creio que, apesar do pouco tempo que estive na escola com os alunos do 8º ano, foi possível que algo relevante também tenha acontecido com eles. É claro que não se tornaram convededores dos conteúdos básicos da dança em apenas cinco aulas, mas acredito que no *movimento peculiar* que a própria dança e a arte geram nos seres humanos, algo repassa, algo afeta, algo é modificado quando ela acontece.

Presenciei uma situação interessante no colégio, que vale a pena ser ressaltada. Em um dos últimos dias da minha pesquisa a coordenadora do colégio me disse para apresentar ao diretor uma proposta de inserir a dança no currículo da escola e continuar com o projeto, dando aula para os alunos. Essa fala dela foi para mim excepcional e me trouxe muita satisfação, pois indica um reconhecimento da área e uma conquista de espaço. E por isso, vale aqui lembrar, que essa conquista em âmbito nacional, acontecerá através do trabalho dedicado, persistente e desbravador dos profissionais licenciados em dança. Por meio da produção de pesquisas, mas também, ao mesmo tempo, do exercício prático, do dia a dia na escola, dialogando com os conceitos já existentes e propondo mudanças contextualizadas.

Sobre a atividade da docência em si, a partir das experiências vividas, gostaria de citar a relação que Naira Ciotti (2014) faz entre o ato de ensinar e a arte da performance, criando o híbrido *professor-performer*. Ela diz que o artista se apropria da performance num sentido de ruptura com os padrões tradicionais da arte, mas ela enquanto professora, se apropria da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada. Para a autora, o *professor-performer* é aquele que faz com que o conhecimento em arte se move em direção ao aluno, seduzindo-o. Esse professor não pretende passar respostas certas e pré-determinadas a partir de modelos e técnicas, mas é aquele que está disponível para o *acontecimento*, apresenta um pensamento que está em movimento, uma atitude de pesquisa e não um método rígido. O estudo de Ciotti refere-se a professores universitários da área de artes, mas considero que essa atitude de *professor-performer* é totalmente cabível no âmbito da escola básica, principalmente ao se levar em conta o papel

aglutinado de professor-artista-pesquisador, cuja “postura pedagógica diferenciada” é coerente à proposta do ensino de dança, diante das realidades da escola tradicional. Além disso, temos que, apesar de algumas visões contrárias, um professor de artes não deixa de ser artista e estudante (pesquisador), porque se tornou professor. “Ser um professor é a minha maior obra de arte” (BEUYS, Joseph. s/d. Citado por Naira Ciotti, 2014).

Ainda, por meio das experiências, posso reforçar a importância do ato de generosidade na docência, que a pedagogia Freireana defende ao falar da importância de escutar o outro, de respeitar os saberes e a autonomia do ser do educando.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém que quem tem o que dizer saiba sem sombra de dúvida, não ser o único a ter o que dizer. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 1996 - p. 131 e 132)

É comum ver professores se colocarem em uma espécie de pedestal, onde pensam ser os detentores do “pensar certo”. Por isso, que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática¹⁷. Nas aulas que desenvolvi nessa pesquisa, considero que existiu essa reflexão crítica, aula após aula. Isso nos fala que o ato da docência é um processo de construção e mudança constante. Além disso, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente *lido, interpretado, escrito e reescrito*¹⁸.

Por isso tudo, considero que ser professor é exatamente “descer do pedestal”, da posição de autoritarismo em frente à sala, não sendo aquele que dita às regras, as cópias, autoriza o movimento, as mudanças de lugar e “idas ao banheiro”, àquele que é temido e “conhece todas as coisas”. Falo aqui, de uma sala de aula onde há compartilhamento e respeito à diversidade, competência e generosidade, liberdade e autoridade. Acredito que um ensino consciente da dança pode alcançar esse lugar. Uma sala de aula, não mais, metaoricamente, das cadeiras enfileiradas mostrando uma hierarquização, separação entre quem está à frente e quem está atrás, mas uma sala em círculo, em que todos podem ser vistos e ouvidos. Comprovo, por meio das dificuldades que tive com os alunos durante minha pesquisa, que essa

¹⁷ FREIRE, 1996. p. 43.

¹⁸ *Ibidem* p. 109

teorização não é algo fácil de realizar, é preciso, novamente, persistência, carinho e credibilidade naquilo que se defende. Mas, confio que o professor que não teme ir ao chão com seu aluno, tocar e ser tocado por ele, ser estimulado também pelos elementos que o outro traz no momento, e que compõe aqui e agora uma *dança-aula*, tem grandes chances de colocar em prática essas teorias.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é característica da própria *pesquisa-ação* esse trabalho aconteceu de forma participativa entre mim, a pesquisadora, e o objeto de investigação. Pude elaborar minhas aulas, refletir sobre a prática e interferir no curso dos acontecimentos de acordo com as respostas que os alunos do Colégio Domiciano Vieira (CDV) me ofereciam. Dessa forma, os procedimentos metodológicos se construíram não apenas a partir da revisão literária de referenciais teóricos que abordam sobre o ensino da dança, mas através de uma realidade experimentada, unindo a teoria à prática.

Os referenciais teórico-metodológicos que usei como base para elaboração dos planos de aula, como, dentre outros, Laban, Vianna e Marques, me auxiliaram a pensar sobre um ensino da dança que considera o aluno como um indivíduo autoral e singular. Seres cujos saberes e contextos devem ser respeitados, de forma a possibilitar que cada um experimente o movimento em dança de maneira significativa para eles mesmos. Pensando sobre essa contextualização, é importante lembrar que cada teórico referenciado fala conforme as suas próprias experiências em sala de aula, sendo, portanto, diferentes da minha realidade. Da mesma forma, minha pesquisa não buscou trazer conhecimentos generalizados para todas as práticas docentes em dança na escola básica, ou mesmo para todas as turmas do CDV, mas serve como um compartilhamento de experiências que podem auxiliar outros professores a elaborarem seus próprios procedimentos.

Comecei esse trabalho, descrevendo meu percurso como aluna no curso de Licenciatura em Dança na UFMG, e relatei minhas dificuldades iniciais para abrir mão do velho, dialogar com o novo, desfazer e refazer a minha “malinha” sobre o que eu pensava sobre a dança. Percebo que os alunos aos quais dei aula não tiveram reações muito diferentes das minhas. As resistências, as indisposições, a timidez, mas também os momentos de empolgação, mesmo que em níveis e formas

diferentes, não podem deixar de ser comparados. Analisando-me primeiramente como aluna, para assim pensar na minha formação como professora licenciada em dança, ajudou-me a pensar em meus alunos. Creio, portanto, que essa seja uma atitude muito relevante para a prática docente.

O desafio que propus para essa pesquisa foi o que chamei de: *levantar da cadeira e experimentar a dança na escola*, essa metáfora envolve, como já disse, duas pessoas, sendo que a primeira é a pessoa do professor que está se formando em Licenciatura em Dança. Como já visto, sabemos da dificuldade para a inserção da dança na escola, pela própria história que o ensino de arte tem no país, de desvalorização, e da dança associada a momentos de lazer e apresentação em eventos familiares, por isso, além de serem poucos, é possível que muitos professores licenciados não tenham interesse, depois de formados em atuar na educação básica. Eu mesma confessei em meu relato como tinha desesperança pela dança na escola, e já ouvi também comentários de colegas da área. Por isso, me desafiei a sair da *cadeira* da teoria, da Universidade, e experimentar um pouco como seria levar realmente a dança para a escola. A segunda pessoa desafiada a *levantar da cadeira* são os próprios alunos, convidados a vivenciar conteúdos corporais antes não experimentados, quebrando assim a regra de que só se aprende sentado. Por isso, considero essa pesquisa como uma mescla de experiências simultâneas envolvendo alunos e o professor-artista-aluno. Não considero que será fácil para nenhum dos dois, este *levantar da cadeira*, que diz respeito a sair do lugar de permanência e conforto. Os desafios e resistências para ensinar e aprender a dança, tal qual a concebemos, uma área de conhecimento, ainda serão grandes, mas o espaço da dança na escola precisa continuar sendo teorizado, experimentado e conquistado.

9 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. **Klauss Vianna e o ensino de dança: Uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990).** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, 2009. 306p.

_____. **A construção da dança moderna em Belo Horizonte: 1957-1975.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BANANA, Adriana... [et al.]. **FID 15 anos: Fórum Internacional da Dança 2011: o corpo que vai a dança que fica;** Belo Horizonte Clube Ur=HOr, 2011.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.216 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

_____. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394/96.** Brasília, 1996.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer.** Natal, RN: EDUFRN, 2014. 68 p.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar, n.16, p. 181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

FERREIRA, Valéria Dell' Areti. **Proposta político pedagógica do Colégio Cenecista Domiciano Vieira.** CNEC: Belo Horizonte, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** 8^a ed. rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258 p.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Arte-Educação: Pressupostos Teórico-Metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1996. 223 p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** Motriz – Vol. 3, n. 1, junho. São Paulo, 1997.

_____. **Metodologia de ensino da dança:** luxo ou necessidade. In Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2011. 135 p.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na dança.** Campinas, SP: Editora Medita, 2014. 106 p.

RENGEL, Lenira. **Ler a Dança com todos os sentidos.** Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Secretaria da Educação: São Paulo. 2009. 46 p.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I –II – III – IV – V – VI – VII – VIII):** modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008. 92 p.

SILVA, Kátia Maria da. **O corpo sentado:** notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** 4^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 125 p.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.

TORRADO, António. **Da escola sem sentido à escola dos sentidos.** Lisboa: Editorial Caminho, 1994. 56 p.

ULLMANN, L. Posfácio. In: LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo, Ícone, 1990.

VIANNA, Klauss. **A dança.** 6^a ed. São Paulo: Summus, 2005. 154p.

Sites

<http://www.movimiento.org/forum/topics/texto-artisticoeducativo-ler-a>

Acesso em: 10/10/15

<<http://londondance.com/directory/dance-companies/dv8/>> Acesso em 26/09/15

<<http://www.spcd.com.br/criacoes.php>> Acesso em 26/09/15

<<http://br.blouinartinfo.com/news/story/843787/a-beleza-sem-palavras-de-sao-paulo-companhia-de-danca-pela>> Acesso em 26/09/15

<<http://www.rosas.be/en/production/rosas-danst-rosas>> Acesso em: 21/09/15

<<http://love2d.com/2009/05/chelsie-hightower-mark-kanemura-bleeding-love-video/>> Acesso em: 24/09/15

<<https://www.youtube.com/watch?v=8xwrlMcPv5s>> Acesso em: 24/09/15

10 ANEXOS

Feedback dos alunos realizados na aula 05:

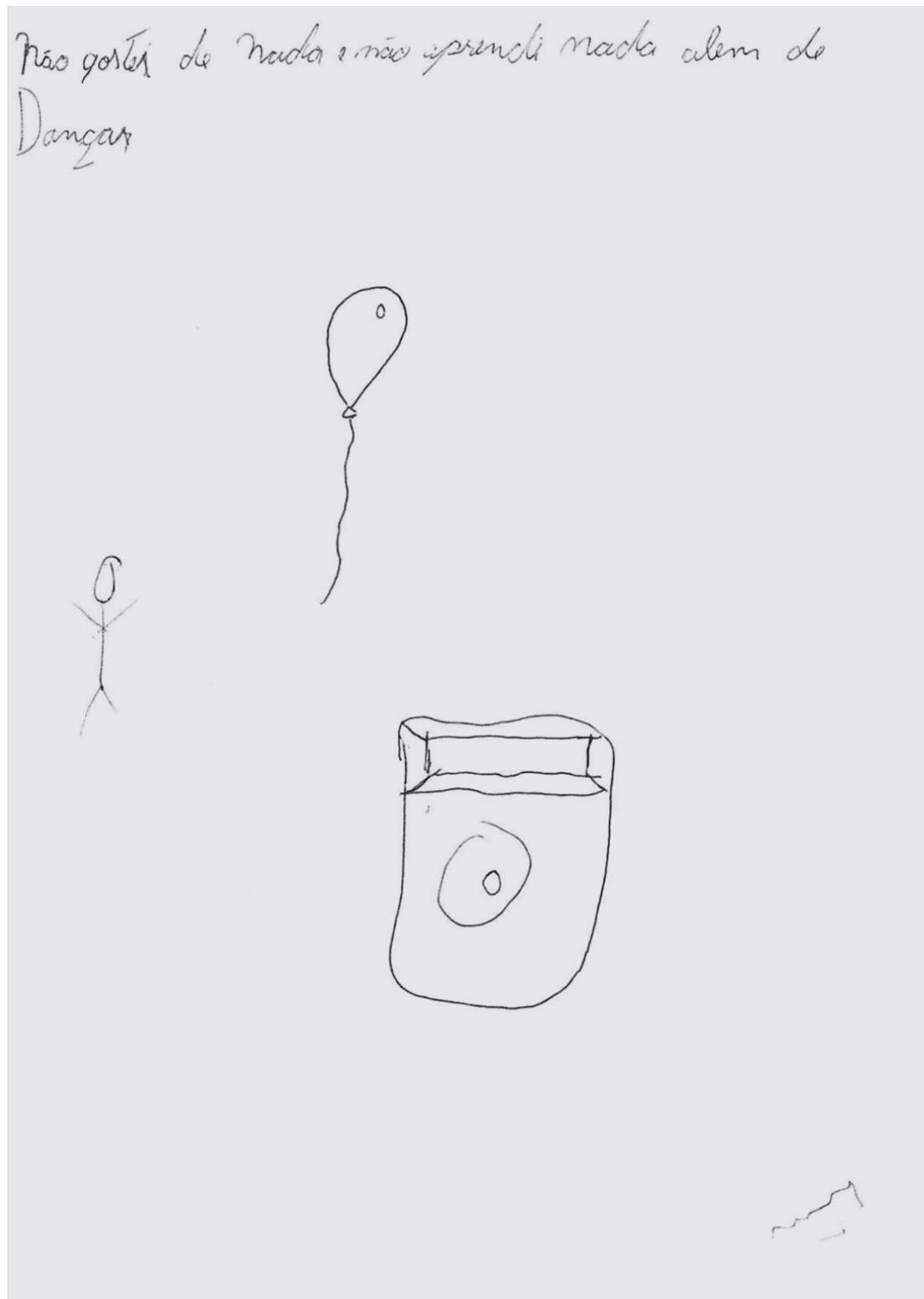


Figura 1 - "Não gostei de nada e não aprendi nada além de dançar".

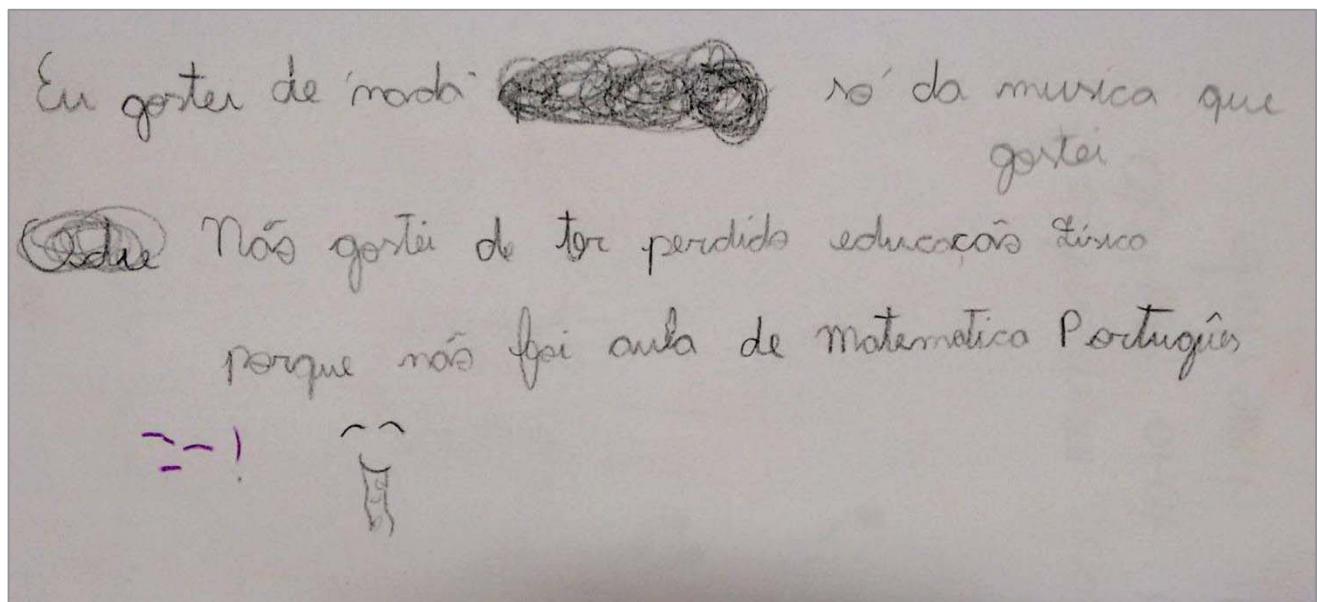


Figura 2 - "Eu gostei de nada. Só da música que gostei. Não gostei de ter perdido educação física, porque não foi aula de matemática, português".

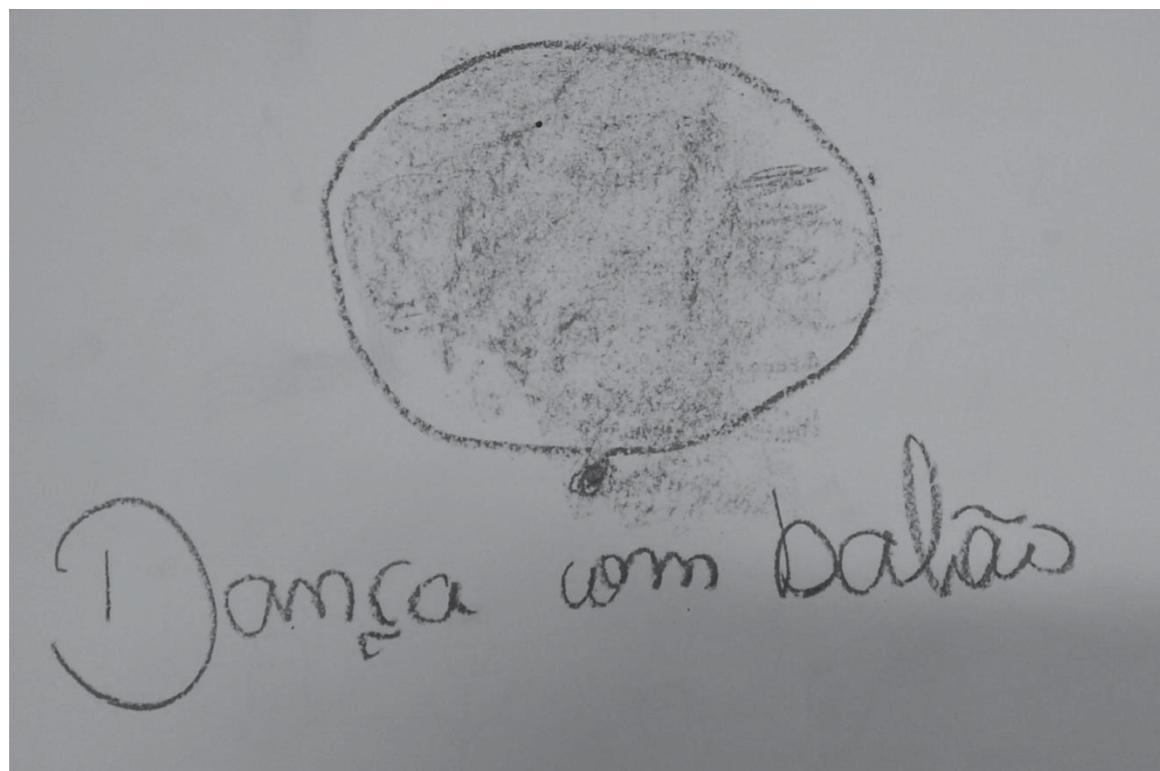


Figura 3 – “Dança com Balão”.

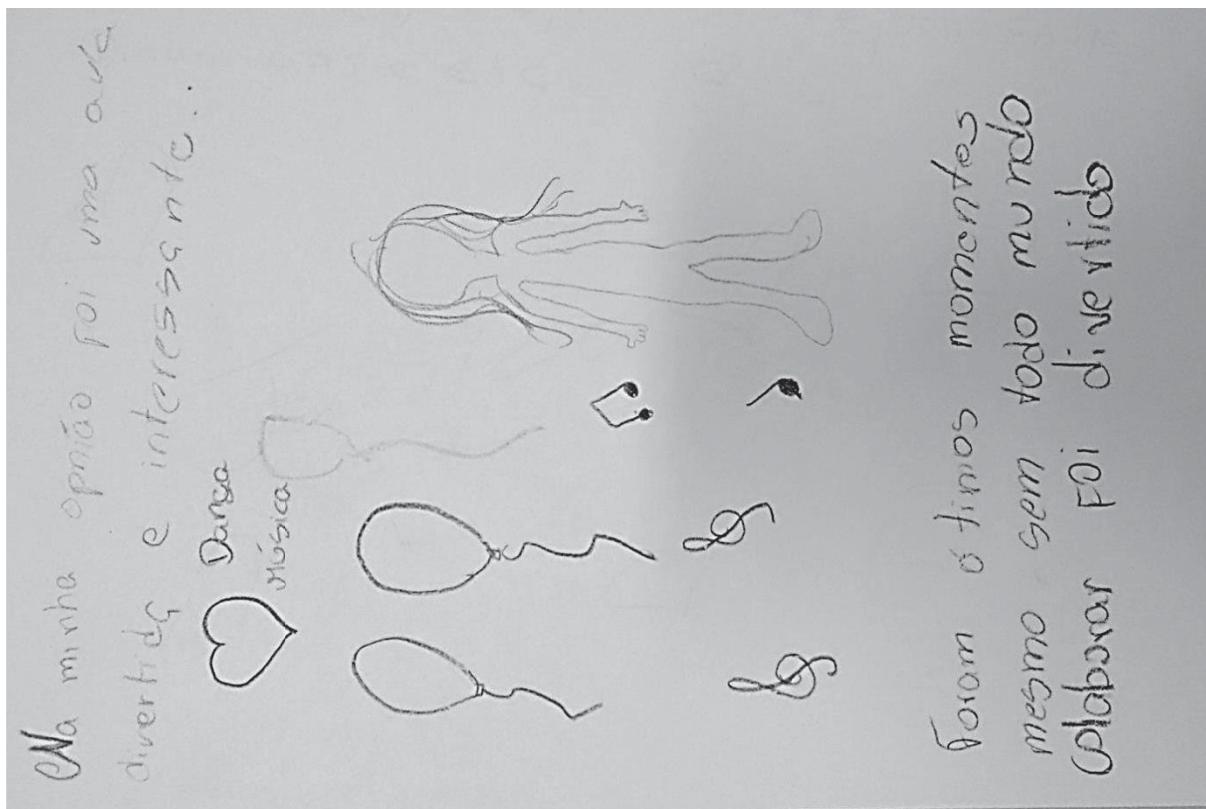


Figura 4 – “Na minha opinião foi uma aula divertida e interessante. Foram ótimos momentos, mesmo sem todo mundo colaborar foi divertido”.

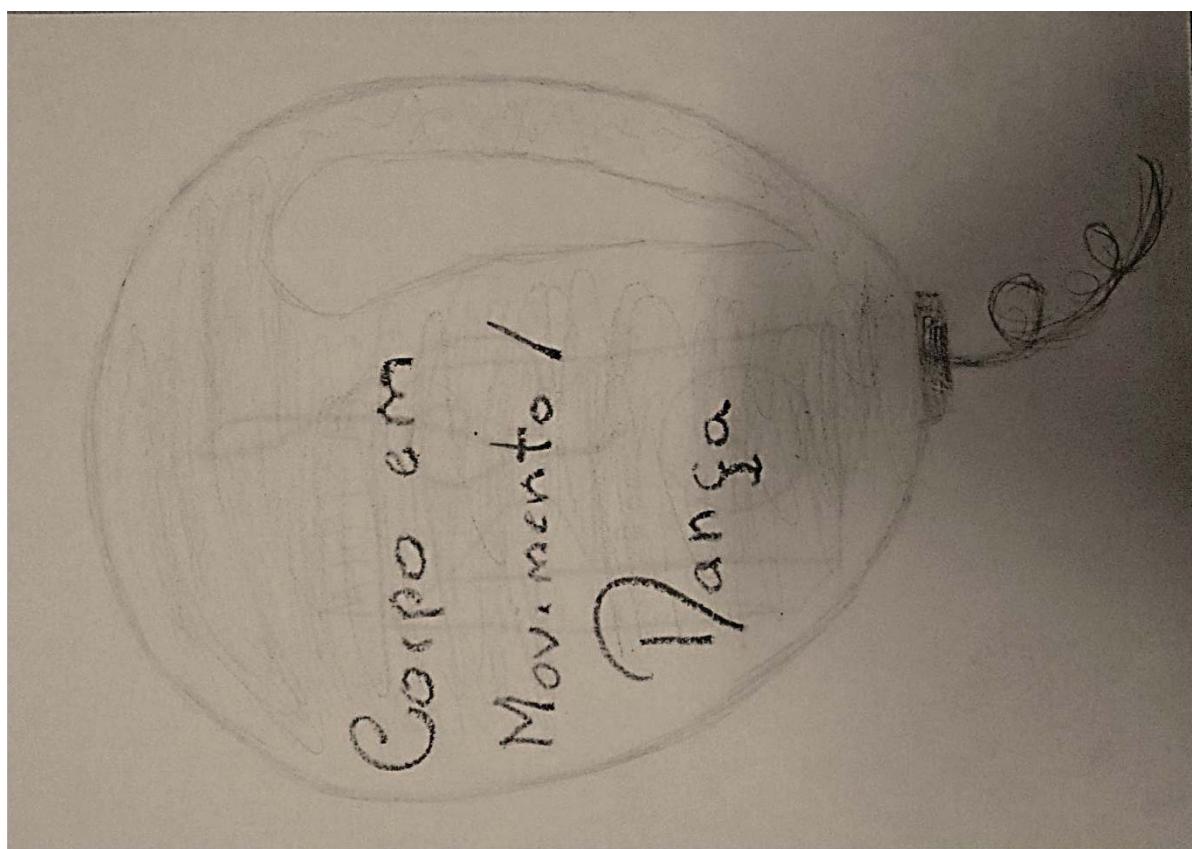


Figura 5 – “Corpo em Movimento / Dança”

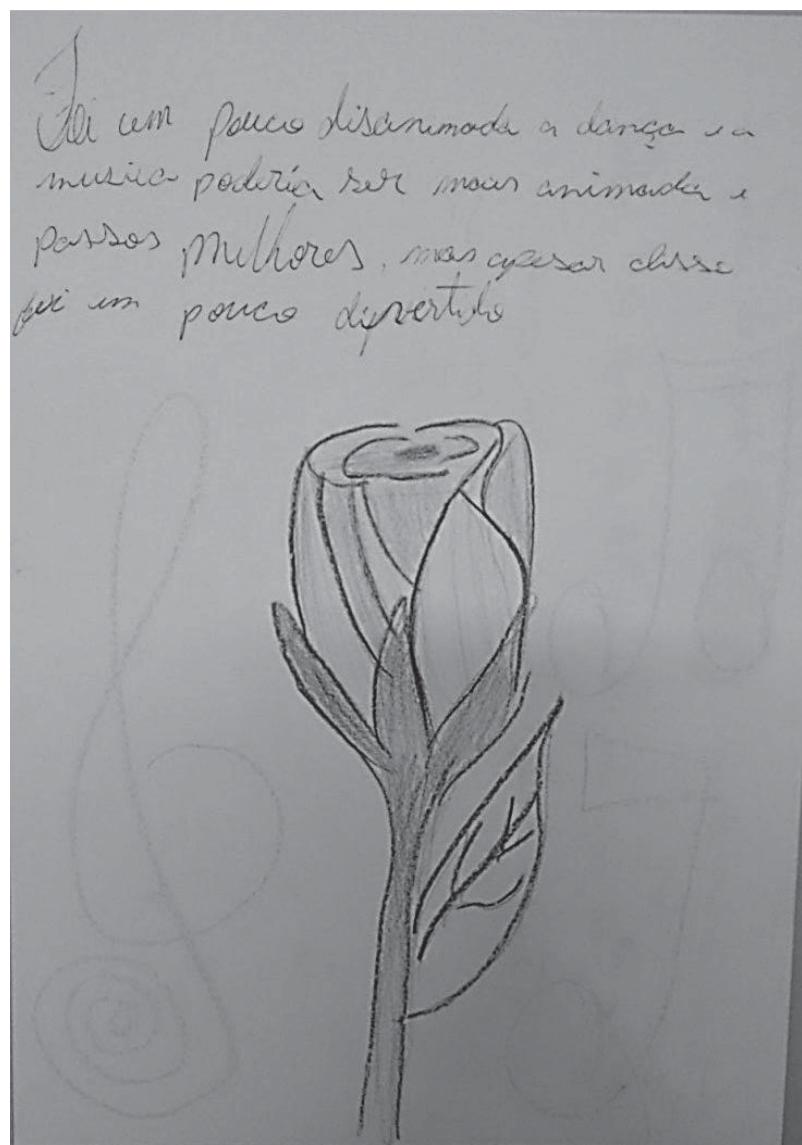


Figura 6 – “Foi um pouco desanimada a dança, e a música poderia ser mais animada, e passos melhores. Mas apesar disso, foi um pouco divertido”.

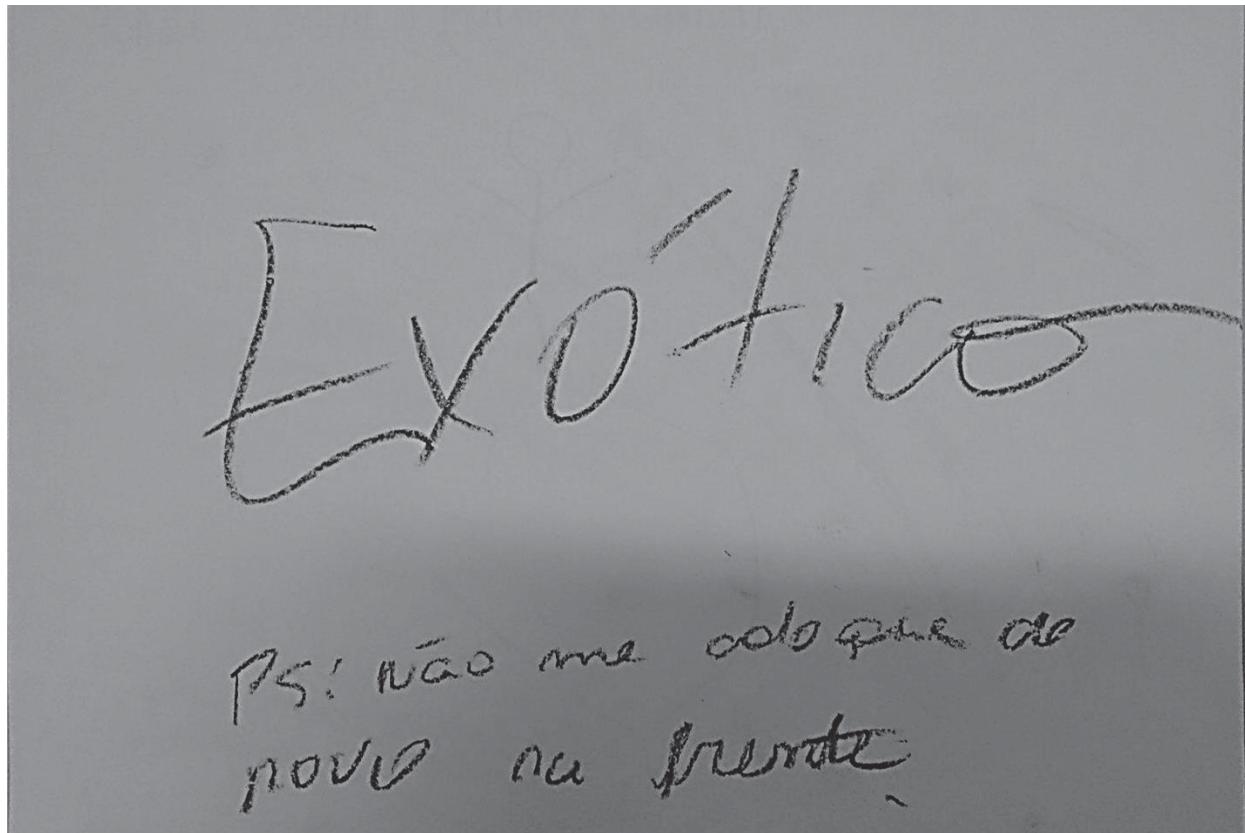


Figura 7 - "Exótico. Ps: não me coloque de novo na frente".

Na minha opinião a aula
foi bem dinâmica e interativa.
Porém a falta de interesse
de algumas pessoas desanimaram
um pouco a aula.

Mas particularmente
eu gostei das aulas que
tivemos.

Figura 8 - "Na minha opinião a aula foi bem dinâmica e interativa. Porém a falta de interesse de algumas pessoas desanimaram um pouco a aula. Mas particularmente eu gostei das aulas que tivemos".