



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
CURSO LICENCIATURA EM DANÇA

Claudio Leandro Barbosa Carvalho

**DANCIMAGEM: por uma relação quinhoeira no ensino e na
dança.**

BELÉM-PA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
CURSO LICENCIATURA EM DANÇA

CLAUDIO LEANDRO BARBOSA CARVALHO

**DANCIMAGEM: por uma relação quinhoeira no ensino e na
dança**

Monografia apresentada à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado no Curso de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Prof^ª M. Sc. Luiza Monteiro e Souza.

BELÉM-PA

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Universitária do ICA/ETDUFPA, Belém-PA**

Carvalho, Claudio Leandro Barbosa

Dancimagem: por uma relação quinhoeira no ensino e na dança /
Claudio Leandro Barbosa Carvalho; orientadora Prof^a M. Sc. Luiza
Monteiro e Souza. 2018.

Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) -
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de
Teatro e Dança, Curso Licenciatura Plena em Dança, 2018

1. Dança – Estudo e ensino 2. Dança na educação. 3. Dança e imagem.
I. Título.

CDD - 22. ed. 792.807

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
CURSO LICENCIATURA EM DANÇA

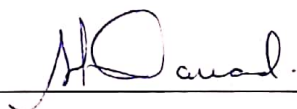
CLAUDIO LEANDRO BARBOSA CARVALHO

**DANCIMAGEM: Por uma relação quinhoeira no ensino e na
dança.**

Esta monografia foi julgada adequada para a obtenção do título de “*Licenciado em Dança*”, e aprovada na sua forma final pela Universidade Federal do Pará.

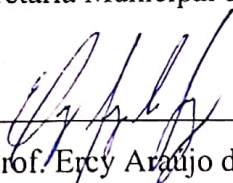
Data: 08/02/2018

Conceito: Excelente



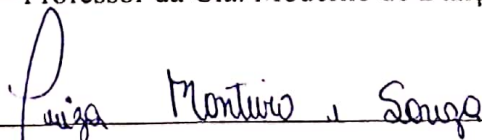
Profª Ana Rosângela Colares Lavand, M. Sc.

Avaliadora – Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/BELÉM



Profª Ercy Araújo de Souza, M.Sc.

Avaliador – Professor da Cia. Moderno de Dança – Belém(PA)



Profª Luiza Monteiro e Souza, M. Sc.

Orientadora – Escola de Teatro e Dança – ICA/UFPA

BELÉM

2018

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas neste trabalho, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura Claudio Leandro Barbosa Carvalho

Claudio Leandro Barbosa Carvalho

Local e Data: Belém, 08 de fevereiro de 2018

Dedico a Deus, o Artista supremo, e a todos os fazedores de dança que tem sido resistência em meio a tantas ondas de impossibilidades de realizações da mesma. A vocês amigos do palco chamado vida.

AGRADECIMENTOS

São muitos os motivos aos quais devo ser grato. Entre eles está o amor e a colaboração incondicional que serviram de incentivo para a realização deste trabalho. Faço uma grande e longa reverência a todos que ajudaram a compor o conhecimento registrado aqui: meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus pela sua graça e pela força, que em meio ao desespero nunca me deixou só, me iluminando o pensamento e afirmando seus caminhos mais altos que os meus.

Aos meus avós, Raimundo Martins de Carvalho e Elza Martins de Carvalho, por todo apoio incondicional e principalmente por me fazer enxergar o mundo pela via do respeito e da igualdade, que abriu caminhos para a base desta composição em conhecimento de dança.

A minha mãe Ana Claudia Barbosa Carvalho, pela imensa compreensão e apoio.

As minhas tias e amigas, Angela Martins e Carla Martins, e aos meus tios, que dia após dia enfrentam todas as dificuldades junto comigo.

À irmã Denize, por ser uma pessoa que me inspira em ser excelente em tudo que eu faço, por toda a orientação e carinho que sem medir esforços ou valores sempre se colocou à disposição em ajudar de todas as maneiras que lhe fossem possíveis.

A minha Orientadora Prof^{ra}. M. Sc. Luiza Monteiro, que desde o início da minha passagem acadêmica pela licenciatura em Dança, me deu o apoio e a confiança de assumir lugares importantes para minha formação profissional e humana, uma trajetória que nos fez permitir sermos amigos.

À “galera” que pensou um projeto de cunho social, o cursinho pré-vestibular BIG DREAMS, formando uma equipe de colaboradores para ensinar e dar esperança para as pessoas do bairro da Sacramento e redondezas sem fundo lucrativo, mas visando o exercício do amor ao próximo. Obrigado, Sidney Pantoja, Elberth Sales, Aldri Felipe Pantója, Bruna Gomes, Bruna Matos, Marcelli Prata, Carlos Rodrigues, William Monteiro, Ana Luiza Andrade, Felipe Rosa, Allan Aquino, pelo tempo disposto e pelas contribuições. Obrigado!

A meus amigos e irmãos - que faço questão de destacá-los -, Natalia Gomes Barbosa, Rosangela Colares, Matheus Soares, Rafael Luty, ao Herbert Barbosa e a Ana

Paula, que tornaram possível a escrita deste TCC, me emprestando notebooks, fazendo *scanner* do material a ser digitalizado, etc. Obrigado pelo companheirismo nas horas mais difíceis, pelas afirmações dos saberes que precisavam ser expostos aqui e pelas palavras de afirmação e incentivo.

Ao projeto de pesquisa “Escola, Dança e Educação” pelos afetos ali construídos, visando o exercício da dança com qualidade humana.

As minhas amigas de turma, principalmente as que desejo levar para a vida: Larissa Melo Chaves, Karla do Carmo, Eveliny Magalhães, Mayanny Belo, Letícia Lobo, Marcia Oliveira, Tiffany Souza e em especial à Chris Costa, por quem me senti cuidado e pelo apoio que recebi, do qual jamais conseguirei mensurar a importância dos atos simples, mas que carregavam o mesmo valor dos grandes atos de ajuda.

À professora Jaqueline Souza e à diretora Carmem Cruz, que possibilitaram a realização e pesquisa em dança na Escola Estadual Graziela Moura Ribeiro, da qual fui aluno.

A todos os estudantes do Projeto “Dança Minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar”, o qual foi contemplado pelo pensamento elaborado em dança exposto nessa pesquisa.

E aos professores da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, que contribuíram para minha formação, pelo apoio e pelos compartilhamentos.

Through the eyes of a Child

The world is covered by our trails
Scars we cover up with paint
Watch them preach in sour lies
I would rather see this world through the eyes
of a child
Through the eyes of a child

Darker times will come and go
Times you need to see her smile
And mother`s hearts are warm and mild
I would rather feel this world through the
skin of a child
Through the skin of a child

When a human strokes your skin
That is when you let them in
Let them in before they go
I would rather feel alive with a childlike
soul

With a childlike soul
Please don't leave me here
(Aurora, 2016)

RESUMO

CLAUDIO LEANDRO BARBOSA CARVALHO

DANCIMAGEM: Por uma relação quinhoeira no ensino e na dança

Este trabalho tem por objetivo geral contribuir por meio do conhecimento produzido em dança para tratar a relação entre ensino e aprendizagem no contexto escolar, evidenciando um modo de estar/ver/ler/expressar/ser no mundo, refletindo a interação entre estudantes e professor de dança por meio de uma relação humanizada, onde a hierarquia é esclarecida ao que compete a sala de aula. Visa, ainda, propor reflexões para uma socialização sadia entre estudante e professor, por meio das vivências de dança e imagem como caminhos de acionamento do ensino e aprendizagem.

Para a compreensão e desdobramento do presente objeto de pesquisa, foram adotados alguns teóricos que contribuíram na composição do pensamento que há aqui, para que, como rabiscos no início de uma pintura, pudessem me servir como referências a todas as abordagens abarcadas, dentre as quais enfatizo alguns conceitos de dança apontados por Adrienne Kaeppler (2013) e Paul Valéry (2012); e as questões sobre imagem apresentadas pelos estudos de Paul Valéry (2012). No ensino e na aprendizagem da dança, rabisco sobre os traçados de Isabel Marques e Fábio Brazil (2014) que apontam questões importantes para o ensino das artes nas escolas, e dialogo com a Adriana Friedmann (2013), em seus estudos sobre as manifestações multiculturais do universo infantil.

Palavras-Chave: Dança. Imagem. Aprendizagem. Relação Quinhoeira.

ABSTRACT

CLAUDIO LEANDRO BARBOSA CARVALHO

DANCIMAGEM: For a participative relation in teaching and in dancing

This work aims to contribute with the knowledge produced in dance that deals with the relationship between teaching and learning in the school context, evidencing a way of seeing / reading / expressing / being in the world, reflecting the interaction between students and teacher of dance through a humanized relationship, where the hierarchy is clarified to what concerns the classroom. It also aims to propose reflections for a healthy socialization between student and teacher through the use of dance and image as ways of triggering teaching and learning.

In order to understand and unfold the present research object, some theorists have been adopted to contribute to the composition of the thought that is here, so that, as scribbles at the beginning of a painting, they could serve as references to all covered approaches, among the which I emphasize some dance concepts pointed out by Adrienne Kaeppler (2013) and Paul Valéry (2012); and the questions about image presented by the studies of Paul Valéry (2012). In the teaching and learning of dance, I write about Isabel Marques and Fabio Brazil (2014), which point out important issues for the teaching of the arts in schools, and dialogue with Adriana Friedmann (2013) in her studies on multicultural manifestations of the infant universe.

Keywords: Dance. Image. Learning. Participative Relation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	P.
Figura 1 – A porta de entrada também já contou histórias.....	14
Figura 2 – Corpo dócil de um sistema enrijecendo.....	27
Figura 3 – O futuro só é futuro por ser o presente do passado.....	57
Foto 1 – Sala - educação infantil.....	32
Foto 2 – Experimentando tempos.....	69
Foto 3 – Pesquisando gestos.....	71
Foto 4 – Em níveis diferentes.....	73
Foto 5 – Com forças opostas se cria dança.....	75
Foto 6 – Reconhecendo a sua cinesfera.....	76
Foto 7 – O observador também se relaciona.....	77
Foto 8 – Envolvidos e relacionados.....	78
Tabela – A organização dos planos de aula.....	67

SUMÁRIO

I - RABISCOS MOVIMENTADOS	15
II – SEM CORES E SEM MOVIMENTOS, ESTÁTUAS CINZAS: O abandono dos estímulos no desenvolvimento educacional.	28
II.I – Os estágios de um relato que foi descolorindo.	30
II.II - QUINHOEIRA: Uma palavra dancinhada por uma relação cooperativa	38
II.III - USANDO OUTROS TRAÇOS: pensamentos emprestados de autores.....	44
II. IV - DANCIMAGEM – outras vias me movem.....	45
II.V - ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA	53
III – DANCIMAGEM CONTEMPLADA POR UMA PROPOSTA ARTÍSTICA.....	58
III.I – Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano.	60
III.II – ESTRUTURANDO MOMENTOS: um lugar para a dança de todos.	66
CONSIDERANDO A DANCIMAGEM	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERÊNCIAS WEBIOGRÁFICAS	88



I - RABISCOS MOVIMENTADOS

“Se não fossem as minhas malas cheias de memórias ou aquela história que faz mais de um ano, não fossem os danos, não seria eu”
(Capitão Gancho – Clarice Falcão)

Quero iniciar esta monografia apontando um lugar de (des) conforto (s) e prazer no qual me encontro. Um lugar que cuidadosamente assumiu o tema desta monografia, o “entre”. Para que pudesse falar claramente o que ainda era obscurecido, o “entre” como “convite” e como “estar ao meio”. Assim, a dança e a imagem se unem com intuito de ser um testemunho em arte da possível relação proposta nesta escrita.

Este lugar é conforto para mim que estou acostumado a acessar o mundo pela via da dança e da imagem, e desconforto para quem não sabe e nem faz esforço para saber como é diferente acessar toda a noção de mundo e de estar no mundo por essas duas vias, que se cruzam criando via híbrida de existência, modificando não só a leitura das coisas externas, mas também a de expressar-se sobre ela; e o prazer quando tenho a oportunidade de experimentá-las do lado de cá, na produção, na criação, no ensino de dança e no compartilhamento dessa escrita, para poder prazerosamente apresentá-la para o lado daí, para você leitor.

Em uma tentativa de me fazer compreendido, estou expondo o modo pelo qual ativo o caminho do saber, e aqui um desconforto - o de me expor -, por notar uma delicada via de ensino e aprendizagem monomórfica¹ do sistema educacional, rejeitando ou negando a existência de outros modos de ativar a compreensão do ensino e da aprendizagem. Busco, assim, cooperar para o conhecimento que se produz em dança na contemporaneidade e para isso preciso que possamos falar da infância, da minha infância.

Quando criança eu não falava tanto, era comunicativo por outra via que não era sonorizada: expressava-me por meio de desenhos que contavam histórias sobre tudo, apontando traços dos mais simples aos mais complexos. Traços que narravam histórias detalhadas sobre tudo o que me havia afetado durante o dia.

¹ Monomórfica é algo com uma forma, única forma. E é assim que tenho notado as metodologias de ensino adotadas nas escolas: negando as múltiplas formas de aprendizagem, e utilizando-se de uma forma que possa generalizar. O que é um erro, pois somos plurais nos caminhos que adotamos para aprender e ensinar.

Lembro-me da antiga porta de madeira escura na entrada da sala da casa da minha avó. Lembro ainda do cheiro do giz branco que insistentemente deixava uma camada clara de pó sobre a madeira, mesmo quando o pano umedecido apagava as figuras que antes encenavam as histórias.

Outro modo que utilizava para me expressar era por meio da dança, do movimento. Dançava com uma intensidade que carregava uma fala, uma mensagem urgente de dizer em formas (imagens simbólicas nos movimentos, como abrir os braços para referir-me a palavra “cruz”, composta em algum canto da igreja) para me comunicar com o outro ou tentar fazer-me entendido. Assim, desde criança minha fala era sem voz; era movimento, desenho, era dancimagem.

Não me importava se as pessoas leriam os movimentos com o discurso que eu queria passar ou a partir de sua percepção pessoal, mas que lessem a dança e o desenho como o que precisavam ouvir e não só como o que queriam ouvir. Veja bem, precisar diferencia-se de querer no ato da importância, ou seja, nem tudo o que eu quero eu preciso e nem tudo o que eu preciso, eu quero. Mas aqui essa relação de querer e precisar está entrelaçada no que as aproxima, o interesse de me fazer entendido, em que querer e precisar tenham o mesmo resultado, que a relação seja quinhoeira² (como é feita na relação entre sócios).

Até então, este modo - a comunicação entre movimentos (danças) e imagens -, era um instinto para sobreviver. Ainda era imatura a minha compreensão do modo de acionar, ver, falar, pensar o que estava a minha volta, pois se tratava mais de um modo de se estar no mundo em meio ao que eu considerava diferente para outros e o que alguns outros consideravam um caos, o lugar do “entre”, que não é obrigado a decidir por tomar um único meio, mas pegar os dois e fazer deste o meio a seguir em frente. Era parte de mim, era o que precisava ser assumido: “o que é”, “é dança e desenho”, “sou eu”, “é dancimagem”.

Com essa dificuldade em relacionar-me com as pessoas do meu convívio diário, o que na verdade era uma seleção de com quem eu queria falar, buscando um meio de me comunicar em uma busca por diálogos com os outros sem uma cobrança, eu, contudo, entendia a necessidade da comunicação, porém falar de coisas internas que somente eu poderia dizer ainda era difícil, mas encontrei na dança e nas imagens outras possibilidades do dizer.

² A princípio seguiremos com entendimento básico de que a relação quinhoeira seja uma relação cooperativa, mas esta relação irá ser melhor esclarecida na subseção II.II.

Diante do exposto, proponho que ao começarmos a leitura desta pesquisa possamos refletir sobre o conceito de dança, que aqui não irá se referir a um gênero³ específico, mas a um entendimento macro da palavra dança, entendimento do qual tem por intuito abraçar todos os gêneros de dança, intenções que os artistas identificam como dança, a dança com sua abrangente área de conhecimento que toca a outras áreas, área que tem se mostrado e revelado um grande campo de produção e pesquisa artística e acadêmica, e movimentos que são potencial de dança, assim pretendo que este pensamento possa ser abarcado e melhor compreendido por essas linhas teóricas.

Também necessito que previamente o entendimento de imagem se estenda para além de riscos nas folhas de papel e ganhe não só desenhos, mas corpo e/ou som, pois trago à luz um modo de acionar o entendimento e leitura de mundo operado por uma via híbrida que relaciona dança e imagem, que por vezes pode ser identificada apenas como dança, em outras vezes, apenas como imagem, e quase sempre como dancimagem.

Como essa via híbrida pode se dividir se a proposta dela é juntar dança e imagem? Esse pensamento da separação é por respeito ao posicionamento de quem faz tal arte, seja a da dança, ou seja a da imagem, ao mesmo instante em que proponho pensarmos a junção como mais uma via, pois não desejo abandonar as singularidades das expressões artísticas aqui aproximadas.

Crio uma relação similar entre dança e imagem em que ambas precisam ser amplas e transcendent⁴ ao que se entende sobre elas. Mas antes precisamos entender o pensamento primordial que há entre essas duas formas de fazer arte.

Se pegarmos o significado da palavra imagem, notamos o quão a mesma está sempre referida ao que nos remete “criar uma figura”, como por exemplo, a descrição de imagem no Mini Dicionário Soares Amora – “*IMAGEM: sobrecomum* 1. Figura que representa uma pessoa ou um objeto por meio de desenho, pintura, escultura, etc.; 2. Estampa que representa ordinariamente um assunto religioso; 3. Reflexo no espelho, na água, numa superfície polida; 4. Símbolo, figura.”.

A descrição acima se torna senso comum quando muitas pessoas têm acesso ao mesmo tema e sua significância, criando associações por meio de acordo comum que é

³ O gênero de dança para John Black (2013) é “variedade de interpretações dos conceitos e dos estilos de dança”, estilo de dança é como comumente identificamos os tipos de danças, as categorias especificadas por técnicas corporais propostas por seus idealizadores. Exemplos de gêneros: ballet, dança contemporânea, dança moderna etc.. O diferencial entre estilo, pois o estilo estaria mais, com uma expressão bem esdruxula, o jeito do dançarino fazer sua dança, a identidade daquele dançarino.

⁴ Transcender é: *vtd* 1. Exceder, ultrapassar; 2. Ser superior a; 3. Elevar-se acima de; 4. Exceder, avantajarse; *vti* 5. Distinguir-se. (AMORA, 1999, p.731)

estabelecido por tornar a palavra como o que deve significar, propiciado por meio de informação sobre o tema e entendimento da maioria, sendo transmitida e repassada em frente.

De tal modo há um pensamento de acordo/senso comum para a dança, que assim como a imagem, não é estabelecida somente por um significado no dicionário, mas também como as sociedades tornam tais fazeres, tanto a imagem quanto a dança, simbologias para a compreensão estabelecida entre o coletivo; novamente trago o dicionário para nos discriminar as características da dança de acordo com o entendimento da palavra: “DANÇA *sf* 1. Arte de dançar; 2. Sucessão rítmica de passos ou movimentos, geralmente ao som de música; 3. Baile.”.

Apresento as referências do dicionário por ser o meio mais acessível a todos e por ser um mecanismo que dissemina significações, mas a ideia de senso comum também parte de um entendimento que conversa intrinsecamente com Mafessoli (1999), referindo-se a “afinidade eletiva” quando transpõe essa ideia ao social e diz:

É nisso que a pós-modernidade inaugura uma forma de solidariedade social que não é mais racionalmente defendida, em uma palavra “contratual”, mas que, ao contrário, se elabora a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões. (MAFESSOLI, p.15, 1999)

Por essa razão, o uso do dicionário seria mais para esclarecimento de um pensamento sobre as palavras, e o senso comum é uma espécie de acordo que se estabelece para junto do significado de uma palavra, pois ele abarca as significações emotivas de caráter atrativo de um coletivo.

Indo para além dos significados das palavras e o quanto elas afetam os acordos sociais sobre algo, como por exemplo, sobre a dança e a imagem, eu gostaria de apresentar o conceito que mais me interessa dentre as teorias sobre o senso comum, senso que assumimos enquanto seres sociais, e foi rabiscando entre os pensamentos teóricos que poderiam contemplar melhor meu entendimento que fui apresentado a Anne Cauquelin (2005) e seu discurso sobre a doxa.

[...] E, de fato, a doxa não é concebível fora da comunidade humana e do que ela oferece como pluralidade de classes, de ofícios, de organizações administrativas, de povos e de línguas diversas. A doxa nasce com a *polis*, a qual é indispensável. Por quê? Por que o funcionamento da cidade necessita da diversidade de ofícios e de saberes, e por isso mesmo, por um lado, de modo de conhecimentos distintos, de linguagens distintas, e, por outro, de uma linguagem comum compreensível por todos e que una os membros da

comunidade, permitindo-lhes falar entre si e participar de uma cultura comum – espécie de reservatório de memória – dentro da qual eles possam buscar o que bem entenderem. (CAUQUELIN, 2005, p.160-161)

Na tentativa de que pudéssemos nos debruçar mais profundamente ao conceito que melhor pudesse expressar o que a dança e a imagem representam para essa monografia, com intuito de propor uma referência para esses dois lugares de extrema importância, apresento, ainda, símbolos significantes e diferentes dos conceitos pré-estabelecidos, mas que não abandonam o acordo comum que há para caracteriza-las; pelo contrário, esta escrita dissertativa abraça as diferenças destes conceitos para estas se apresentarem como entendidas por mim, pesquisador.

Aliando o conceito de imagens que partiam do entendimento apenas da produção de pintura ou riscos de formas, e da dança como produção de movimentos corporais técnicos marcados pela rítmica musical, proponho pensarmos como os conceitos podem ganhar amplitudes em que imagem e dança possam convergir no momento onde ambas são escritas, em que ambas se apresentem como desenhos corpóreos, riscos, traços, movimentos, sons, subjetividades, pluralidade e relação quinhoeira, a fim de estabelecer um elo com a educação e com a vida.

Antes de apontar tais conceitos, desejo em dizer que não é a primeira vez - nem a última - que duas linguagens das artes se unem a fim de mostrar que existem outras possibilidades a serem ainda garimpadas, risco junto com dos Santos (2008, p.174) quando ele nos aponta que “Assim como na história da arte, na dança o corpo sofreu uma série de modificações, estabelecendo uma série de conexões com diferentes propostas de dança”.

Neste sentido, esta posição demonstra que, no decorrer da história da humanidade, a dança enquanto linguagem artística desenvolveu a capacidade de ser contemporânea do seu tempo presente, agregando valores e criando possibilidades de conexões múltiplas para além da fruição, colocando-se em um lugar para ampla sintonia, podendo se comunicar com todas as questões sociais e culturais, acontecimentos/fatos de uma determinada sociedade, com tudo em que o ser humano, político, social e pedagógico está inserido, chegando aos dias atuais para fortalecer o fragilizado sistema educacional.

Noto nos estudos sobre a história da arte e da humanidade que há uma relação íntima e acanhada entre dança e imagem em que não se revela ou expõe tanto quanto os admiradores de tais linguagens artísticas necessitam. Exemplos de admiração se

encontram nos quadros de Edgar Degas⁵, nos quais observa-se sua paixão por bailarinas ou a relação de fruição na dança, ou ainda as imagens encontradas nas obras de um anônimo pintor rupestre que deixou registrado nas paredes de uma caverna uma suposta movimentação, forma e/ou ação, que acredita-se fazer parte de algum ritual com animações que hoje entendemos por dança.

Tais pinturas, tanto das cavernas quanto dos quadros de Degas, revelam um importantíssimo fator das comunidades humanas, a cultura, revelando-nos que dança e imagem relacionam-se também nos períodos históricos da humanidade, e fazem refletir os pensamentos contemporâneos de sua época. Além das linguagens artísticas dança e imagem, as artes vão avançando e encontrando novas formas de se expressar em meio a suas múltiplas expressões, sem deixar que os movimentos artísticos anteriores percam seus sentidos e representantes, pois a arte abre seu “guarda-chuva?”, ou melhor, “estende seu céu” revelando as múltiplas formas de expressão para que alcance a todos por meio de sua identificação subjetiva, que é plural.

Um dos conceitos de imagem que mais me agrada é o de Antônio Damásio (2000), quando o autor fala que a imagem está muito além das questões visuais, que ela está ligada às nossas questões neurais, lembranças, afetos, cheiros, sabores, texturas, formas, tudo o que serve de sensorial para o corpo criar e propor imagens para nós.

A dança também produz imagens, as quais são diversas e dependem da intenção no movimento, da figura a ser associada com a música, ou com a ideia simbólica por trás de sua composição, isto é, ela cria signos interpretativos para a fruição da obra.

A partir do exposto, minha pesquisa se insere no contexto onde posso compreender que movimento e imagem estão na comunicação humana, porém se encontram como recursos expressivos, abandonados, esquecidos ou negados pelos sistemas educacionais, e conseqüentemente por nossa sociedade, mas que se fazem presentes no início do desenvolvimento educacional infantil pelo qual passamos e aprendermos a escrever os signos de nossas línguas (as letras, a escrita).

A maioria das pessoas sabe escrever. Quando escrevemos, estamos produzindo imagens codificadas de uma determinada língua, e neste mesmo ato, estamos fazendo pequenos movimentos, que podemos ler como um potencial para a dança, ou como

⁵ Edgar Hilaire Germain Degas (1834-1917), Edgar Degas foi um escultor, fotógrafo, pintor e gravurista francês no fim do século XIX, conhecido como um dos fundadores do impressionismo. Conhecido por suas obras sobre o ballet, seus quadros se encontram, hoje, no museu de Orsay em Paris.

dança; sob meu ponto de vista, nesse instante da escrita estamos fazendo dança e imagem, o que contempla, de forma simplificada, aquilo que proponho neste trabalho, ao sugerir a reflexão de que “todos nós dançamos”, ou melhor, “dancenhemos⁶”.

Não falo da imagem e da dança querendo fazer deles mecânicos, e não falo de libras (língua brasileira de sinais) como dança. Pode ser uma dança, mas aqui a reconheço como língua, e me refiro à dança com movimentos que não estejam carregados de um código específico, que assim como a língua de sinais, produz sentimentos e sensações em todos os seus observadores/leitores e praticantes/escritores dessa arte, mas diferenciando-se ao permitir a criação ampla nas múltiplas possibilidades, entendimentos, interpretações de leitura de uma mesma obra, sem uma construção lógica da linguagem.

A linguagem é o recurso que nós seres humanos naturalmente temos para nos comunicar, criamos muitos meios/caminhos/vias para exprimir o que queremos informar, desse modo, utilizamos a fala, os sinais da libras, a escrita; e na arte há 4 formas de expressão da linguagem, cada uma com suas mais diversas formas operativas e recursos, as linguagens da arte são: as artes visuais, a música, o teatro e a dança, cada qual é o modo pelo qual as pessoas conseguem expressar suas emoções, sentimentos, questionamentos enfim repassar sua mensagem, assim, a linguagem da dança, está para além da expressão que o seu fazedor quer comunicar, ela pode carregar uma única interpretação, ou não, mas também permite e assume a compreensão múltipla e subjetiva do receptor.

Penso que assim como o processo da escrita se dá a partir de indutores nas escolas, a dança também pode ser agregada às mesmas, e contribuirá para o desenvolvimento motor e intelectual dos sujeitos da escola.

Acredito que a dança proposta a ser estudada pela escola deva ser uma dança de e para todos, uma dança compreensível das singularidades. Uma dança que retome caminhos dos estímulos abandonados, após a educação infantil, um ponto problema principal observado nesta pesquisa, que penso refletir para além do ensino e aprendizagem. Na sessão II, apontarei os problemas e os conceitos que nortearão como hipótese a resolução dos problemas aqui abordados.

Nesta sessão, exponho o abandono dos estímulos da aprendizagem com imagens e outros recursos como problema em destaque deste trabalho, e o motivador

⁶ Proponho criação de uma nova palavra, que resulta da junção das palavras “desenhemos” com “dançamos”, a fim de ser contemplada pelo conceito de dancimagem apresentado aqui neste TCC.

que me levou a escrever as linhas desta pesquisa com intuito de que pudéssemos refletir os caminhos que o ensino e aprendizagem tomaram. Noto, ainda, como problemática dessa pesquisa, e trago à tona a discussão, a relação entre professor e estudante que se estabelece no ambiente escolar.

Percebendo que as relações dos professores com os estudantes buscam uma estrutura de poder, mesmo em meio à atualidade, encontro um pensamento obscuro sobre a hierarquia dentro da sala de aula, que mais à frente tentarei esclarecer esse processo proximal e humanizado, que partem da questão: como tornar possível uma relação entre professor e estudante que não seja tão afetada pelo sistema educacional?

Em segundo lugar, proponho refletirmos como se caracteriza esse relacionamento entre imagem e dança e como essa reflexão pode contribuir para a melhora do relacionamento entre estudante e professor.

Na subseção II.I falo de minhas observações enquanto estagiário no ensino formal, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, evidenciando a gradação da perda desses estímulos dançados e movimentados.

Dedico a subseção II.II ao discurso sobre a importância de sabermos lidar com a realidade das múltiplas subjetividades, acentuando o caminho dançado e desenhando em mais um modo, que além de ser e estar, pode produzir conhecimento e arte em meio a tais problemáticas para a atual maneira de ensinar e aprender. Busco, a fim de saber: como a dança aliando-se ao entendimento de imagem cooperaria e fortaleceria a eficiência do ensino/aprendizagem em dança?

Viso, pois, contribuir com um pensamento de imagem e dança como material para a continuidade dos estímulos para aprimoramento reflexivo, corpóreo, produtor de conhecimento e ensino que exponho sobre os conteúdos de dança selecionados para este trabalho, a fim de que conversassem com outras linguagens artísticas, fazendo interconexões além da dança e da imagem, durante um projeto elaborado por mim para ser aplicado junto a estudantes da rede pública de ensino, em que o principal conceito, que visa às relações que estabelecemos entre as coisas/pessoas, talvez seja uma possível resposta para as questões anteriores, nos permitindo, assim, olhar o ensino de dança por mim adotado, para que surja como uma proposta de ensino que alcance a todas as idades, corpos, e graus escolar.

Neste sentido, penso que essas linhas teorizadas buscam ir além de uma proposição de aproximação humanizada da relação entre professores e estudantes, da qual suponho ser uma hipótese a resolução do problema nas relações que se estabelecem

nas escolas entre estudantes e professores, apontando, ainda, nas linhas seguintes desta pesquisa. Proponho com este TCC o conceito de relação quinhoeira e a hibridização entre dança e imagem como possibilidade de um novo “modelo” de relacionamento, onde a compreensão do poder hierárquico (professor e estudante | dança e imagem) estabelecido contemple as instâncias já existentes, mas também que ambos possam assumir o lugar do outro como o seu.

O professor estudante e o estudante professor são os papéis que proponho na relação humanizada nas escolas, já que os papéis de ensinar e aprender compreendem, tradicionalmente, que cada um exerça sua função específica, mas aqui nesta pesquisa assumo a compreensão de que ambos ensinam e ambos aprendem (FREIRE, 1996), e por essa razão o estudante professor e o professor estudante aparecem como entendimento de se colocar no lugar do outro em um pensamento que não é novo, mas exposto por pesquisadores, como por exemplo, Paulo Freire e outros pensadores que me ajudaram a compor a subseção II.III, emprestando seus conceitos e servindo-me de referenciais teóricos.

Assim, a partir de minha hipótese, as relações a serem contempladas aqui são de importância e valor similar, equiparadas, em que um (qualquer ser envolvido em uma relação, mas aqui pode ser o professor ou o estudante) não existe sem o outro, uma proposta de ver o outro como testemunha da possibilidade real, de compartilhamento e construção mútua de conhecimento, isto é, uma relação respeitosa, um conceito.

Com isso, objectivei formar um conceito para dancimagem como forma de acessar o mundo, e que também poderá ser a hipótese resolutiva às questões desse TCC, o abandono dos estímulos e a relação entre estudante e professor. O conceito que formo para Dancimagem, pelo qual noto suas ofertas tão importantes para compreensão, produção, e pesquisa em artes, no momento propõe-se especificamente a contemplar o ensino de dança, um modo operativo tanto para os estudantes quanto para os professores; e ainda proponho atingir essa relação cotidiana do professor com o aluno, tornando-os visíveis, criando um lugar de compartilhar vida, da via de mão dupla, da via de mãos dadas.

Buscando oficializar o que esta pesquisa fala, de expor sua realidade e potência em ser proposta para os problemas supracitados, na sessão III trago do meu acervo pessoal o relato das fases do projeto “dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar”, como contribuinte a esta monografia,

permitindo confirmar os conceitos aqui apontados, tornando-os mais próximos e palpáveis.

Com o exposto nas subseções III.I e III.II, expus sob as lentes dessa pesquisa minha atuação como professor do projeto contemplado por uma bolsa de incentivo à produção em arte, “Dança minimalista...”, aplicado na escola estadual Graziela Moura Ribeiro.

Dessa forma, minha metodologia de pesquisa é qualitativa, do tipo relato de experiência com explanação de conceitos para justificar as propostas destes trabalhos. Gostaria de citar Rangel, identificando-me com tais dificuldades por ela apontadas, e em como essas linhas de escrita podem servir aos artistas e pesquisadores, deixo-a falar o que me consola:

A experiência dos últimos anos em participar de bancas (mestrado e doutorado) e de ensinar em dois programas de pós-graduação me faz reforçar a constatação do quanto ainda estamos reféns de certos modelos, de como é difícil para um jovem pesquisador dar conta do seu objeto sem sucumbir a enorme oferta de modelos e de novas informações, o que o força a um rápido “enquadramento”, abrindo mão às vezes de um olhar particular mais original. Como evitar essa atitude de pura anexação, se a academia, na maior parte, exatamente para funcionar, opera, necessita da obediência a um tipo de lógica de “guarda-chuva”? Esse paradoxo permanece, as ideias aqui defendidas penso que podem funcionar melhor para artistas-pesquisadores e também para pesquisadores mais insatisfeitos, ou os que desejam fazer da sensação de deslocamento/desvio um operador aliado na aventura do **criar-pensar**. (RANGEL, 2006, p. 2, ênfases originais)

Por que escolhi a pesquisa qualitativa?

Primeiro por perceber a pesquisa qualitativa mais adequada ao que propus nesta monografia. Segundo, por desejar ser aceito enquanto produtor de conhecimento, a fim de que tenha uma valia acadêmica sobre o que aqui está se escrevendo, e por concordar com três autores, Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), quando dizem que devemos “pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos”.

E para ir mais a fundo nessa metodologia, na tentativa de justificar a minha escolha de aplicação de um método mais recentemente utilizado, apresento os três autores supracitados para dizer que

Eis o ponto forte, então, da pesquisa qualitativa postulada: um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada

planetária. Desse modo, a pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009)

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa qualitativa é a mesma que me permite investigar cientificamente o caráter subjetivo do meu objeto em análise. Esse modo de pesquisa permite aos envolvidos expor os seus pontos de vista subjetivos sobre o assunto, o qual estou relacionando com o objeto de estudo, ou seja, o adoto justamente por essa autonomia permissiva. Sem a obrigatoriedade de obter respostas objetivas, meu propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir deixar esclarecido a minha proposta de contribuição ao que se tem feito em dança.

A fim de que a pesquisa registrada nessa monografia contemplasse o conhecimento de outra forma e pudesse servir como base de proposta contribuinte, pretendi evidenciar a relação quinhoeira como um caminho para a humanização (tonar mais benévolo e afável) da relação entre estudantes e professores, e utilizei a dança e a imagem como exemplos da possível relação, abordando e enfatizando não somente acerca desta forma de operação do mundo que habita “dois lugares” ao mesmo tempo, mas que também produzem conhecimento.

De igual modo me propus em ficar no centro da fala desta pesquisa, sendo o objeto e falando de “dentro-fora” para minha ação metodológica se tornar eficaz. Com isso, este trabalho também é um relato de experiência que não separa o “eu” autor de “quem” escreve sobre a pesquisa, afinal os dois são a mesma pessoa, e por essa razão decidi trilhar de forma mais específica com o tipo do relato de experiência.

Com base nisso, trago Boaventura Souza Santos (2008, p.83) quando ele nos afirma a não separação epistemológica entre o sujeito e o objeto da pesquisa, assim, “podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento”.

Nesse Trabalho, a metodologia consistiu-se em expor os conceitos-bases dessa pesquisa, que me possibilitaram compor essas linhas sobre os conceitos de dancimagem e relação quinhoeira, escritos para por sob suas óticas um relato que abarca os motivos que me levaram a escrever sobre este lugar entre dança e imagem e de relatar a experiência que notei ser relevante para essa pesquisa.

Busquei teóricos para me ajudar a compor os pensamentos outrora nebulosos, que não fossem distantes, mas que pudessem me apontar caminhos tênues de seus pensamentos aos meus, a fim de que eu não me apagasse em teoria e os sobrepusesse, mas que juntos pudéssemos contribuir ao conhecimento que se produz em dança.

Pedindo ajuda para a validação e composição teórica desta pesquisa, apresento alguns pensadores de áreas diversas que me ajudaram a construir uma fala/escrita/imagem/dança/proposta contribuinte para o que se tem produzido academicamente em dança. Diante do exposto, selecionei alguns principais autores, como os educadores Paulo Freire (1996), Rubem Alves (2002), Adriana Fredmann (2013), Fábio Brasil e Isabel Marques (2014).

Para apresentar pensamentos diversos à dança, carinhosamente tive as contribuições de Adrienne Kaeppler (2013), Alex Sander dos Santos (2008) e do filósofo e escritor Paul Valéry (2012), sendo que este último também contribuiu com o pensamento de imagem junto a António Damásio (2000).

Há uma gradação na organização do entendimento nesta monografia, onde busco apontar os problemas que me moveram a me expor e trazer as situações que mais me tocaram durante este meu caminho na educação: o estudante e o professor em formação.

É nesta lógica gradativa da escrita deste trabalho que em seguida aos problemas exponho o conceito primordial para essa pesquisa, que aponto como proposta hipotética em solução dos problemas que enfatizo entre os que se estabelecem na educação.

Por fim busco afirmar essas escritas sem me distanciar, o que tenho feito desde o início, um incômodo pessoal à estrutura acadêmica, já que toda a pesquisa aponta sua importância, em parte devo assumir isso como confirmação do que escrevo, e abandonar a sensação redundante, quase uma labirintite escrita, a partir da qual escrevo minhas considerações.

Esta pesquisa não é um manual e sim um esboço de uma obra a se desvelar sobre ensino entre dança e imagem, em como opero o mundo.

Diante do exposto, na seção III.I tenho por finalidade apresentar como pode ocorrer o desenvolvimento de uma relação quinhoeira entre estudantes e professores, o que facilitou e influenciou no ensino e aprendizagem durante a aplicação do projeto, promovendo um processo proximal e humano fortalecido pelo uso da imagem e da dança para o ensino de dança/arte.



II – SEM CORES E SEM MOVIMENTOS, ESTÁTUAS CINZAS: O abandono dos estímulos no desenvolvimento educacional.

“Foi assim, foi ali, pra onde foi? Foi pra outro lugar, nem sei, nem se despediu de mim, foi como num furacão”
(Mulher – Phill Veras)

Começo esta seção trazendo inquietações que surgiram quando fui aluno de escola pública em toda minha formação educacional, onde sentia a necessidade urgente de continuar a explorar o mundo por meio dos estímulos sensoriais provocados pela escola.

Senti muita dificuldade na progressão da 4ª série (atual 5º ano) para a 5ª série (atual 6º ano), ambos do ensino fundamental, ao perceber como haviam sido deixados de lado os estímulos visuais e manuais solicitados nos trabalhos e deveres, e havia mais disciplinas; notei, ainda, ao passar pelos estágios obrigatórios para minha formação na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, no qual atuei como professor em formação na graduação, os mais diversos problemas, como por exemplo, a “inclusão” sendo mascarada por “convívio” e a dificuldade que se estabelece por uma mudança brusca nos meios pelos quais se ensina e aprende. Notei, também, a urgência de um olhar sensível para o futuro da educação, sendo este último um abandono não só estrutural, como também dos alunos tendo que conviver e se acostumar com o mínimo: mínimo de material, mínimo de comodidade, mínimo de lazer, mínimo de usufruto do espaço escolar, mínimo nas relações humanas estabelecidas durante o período escolar.

Senti na pele, nos olhos, no olfato, no tato, no paladar, no corpo todo, cada etapa das problemáticas acima apontadas. As senti duas vezes, como estudante da rede pública de ensino e como professor em graduação, notados nos estágios obrigatórios e durante a execução do projeto “Dança Minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar”⁷. Esses motivos me fazem compor como relato e fundamento minhas experiências para essa monografia, e também como forma de tornar reflexivos os problemas apontados.

⁷ Projeto elaborado para inserção da dança na escola, com intuito de produzir e compreender a dança como uma linguagem expressiva de todos os corpos, que poderia ser estudada mais a fundo e praticada por qualquer pessoa, visando os movimentos mínimos. O projeto surgiu com intuito de concorrer ao Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Produção Artística (PIBIPA), promovido pelo Instituto de Ciências da Arte (ICA-UFPA), ligado ao projeto de pesquisa “Escola, Dança e Educação”, que visa elaborar estratégias e metodologias para ensino e inserção de conteúdos da dança na elaboração de planos de ensino para as escolas, visando nortear o fazer (aulas) dos futuros professores de dança.

Valorizando este lugar dos saberes - a escola -, ambiente com o qual esta pesquisa tece grande relação, parto da reflexão problematizadora de que, ao longo da educação básica, o aluno se depara com a perda gradativa dos estímulos táteis, sonoros, visuais e motores utilizados como recurso para o desenvolvimento dos saberes adotados nas séries iniciais.

Esse problema não se encontra em apenas uma escola, mas em muitas; e minha proposta não é que estas linhas sejam um manual didático para melhorar a escola X, ou que sirvam como um relato denunciante de um exemplo de escola Y a não ser seguido. Pelo contrário; desejo que estas linhas “teóricas” sejam um diálogo de um singular que é plural, ou seja, reflexão de “um” problema que se vê em “muitas” instituições de ensino, ou quem sabe em todas.

Adriana Friedmann (2013, p. 13) aponta que “É na infância do ser humano onde tudo começa. Não somente o que é da natureza pessoal e que determina o temperamento e a personalidade de cada indivíduo, como também todas as relações e vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno”. É quando criança que somos estimulados a ver, sentir e perceber o mundo por meio das formas, movimentos, cores, cheiros, texturas, sabores, etc., que vão sendo privados do ser humano conforme o avanço nas séries do ensino básico no sistema educacional brasileiro.

É nessa etapa, na infância, que estabelecemos conexões importantíssimas, e o modo como nos relacionamos com elas é que vai estabelecendo nossa forma de operar o mundo, de ser no mundo, de ler/ver o mundo e de estar no mundo.

O mundo ao qual me refiro é o que está fora do corpo, mas que é dentro também: as coisas, pessoas, sociedade, cultura, etc., que estão ao meu entorno, mas não estão alheios a mim.

É também nesta etapa, durante a educação infantil, que a aproximação do professor com o estudante cria um vínculo terno, não somente o do ensino e da aprendizagem, mas amigável na iniciação infantil do ensino que passa pelas mais drásticas efetuações de relações interpessoais, do professor como o ser responsável e do estudante como o ser por quem o professor se responsabiliza, resultando nas mais diversas formas dessas relações, positivas e negativas.

Os problemas no sistema educacional são uma gradação de pontos negativos desencadeadores de outros problemas nas escolas, que vão por consequência problematizando a relação entre estudantes e professores, atingindo o modo e entendimento do compartilhamento de saberes.

Com isso, preciso relatar minha experiência enquanto discente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, sobre a oportunidade que o curso me concedeu em poder notar o quanto estamos fadados a perder estímulos primários desenvolvidos nas séries iniciais, o que negativamente reflete nas séries seguintes, como no próprio curso de formação de professores de dança.

Diante deste contexto, dialogo com os rabiscos de Rubem Alves (2002), quando relata sua experiência como professor. O educador narra sua trajetória e diz que pensa a educação ao contrário, não começando pelos saberes, mas começando pelas crianças. Não julgando as crianças em função dos saberes, mas sim os saberes em função das crianças.

Do mesmo modo, proponho pensarmos o percurso no ensino formal de educação, que sempre seja levado em consideração os saberes em função dos estudantes, e só assim teríamos uma possível e eficiente educação. Rubem Alves ainda diz que é importante que os professores ensinem seus estudantes a ver, porque ver é divertido. Neste sentido, ver o mundo em dança é ver o mundo com todas as possibilidades sensoriais do corpo, a começar nas séries iniciais - educação infantil -, onde os estímulos são amplamente utilizados. Apesar da dança nesta etapa da educação ter um lugar respaldado em documentos oficiais, como parte integrante do currículo escolar, esse aporte legal, não obriga a presença de um professor licenciado em dança.

II.I – Os estágios de um relato que foi descolorindo.

“Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela que um dia em fim
descolorirá”

(Aquarela – Toquinho)

A perda dos estímulos é o principal problema que conversa com esta pesquisa, e por essa razão, gostaria de expor minhas experiências vividas em 3 estágios obrigatórios presentes na grade curricular do curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará, para expor meus incômodos e seguirmos nos relatos desta pesquisa.

Começamos a etapa de estágios de forma gradual, pelo estágio 1 (um), cumprido obrigatoriamente na educação infantil de inserção das crianças no sistema de ensino pré-escolar I, II e III; este primeiro estágio, que vem antes de começar os ciclos de ensino fundamental, se deu de Agosto a Outubro de 2016, na Escola de Aplicação da

UFPA. A turma era composta por 11 crianças, sendo uma necessitada de atenção especializada (autismo).

Notei assim que entrei na área destinada a educação infantil que há todo um preparo para inserir e receber as crianças: salas decoradas com letras coloridas, livros com figuras fantásticas que estimulem o interesse pela leitura, lápis de cores em copos ou tubos coloridos de fácil acesso da criança quando esta precisar; trabalhos pendurados em fios de náilon expondo o processo, o avanço e a criatividade que cada criança teve no trabalho anterior, cheiro de cola, cheiro de giz de cera, cheiro do material de limpeza que vai desodorizando com o passar do tempo; é uma festa para estímulos sensoriais.

Nesta etapa da infância na educação, é importante compreendermos as descobertas iniciais do ser humano, ou como nos diz Freidman (2013, p. 25): “A infância é – ou deveria ser – um período de experimentações, sensações, sabores, brincadeiras.”. Freidman diz que a iniciação das crianças na educação é duplamente focada, um “processo dicotômico”, que contempla as necessidades de aprender e, também, as de serem padronizadas com comportamentos, organizações aceitáveis socialmente. A autora nos diz ainda que “Nesse processo, as crianças são incorporadas no plano das organizações, mas também traçam ‘voos’ fora dele. Isto as transforma, permiti-lhes entrar em novas formas expressivas e de conteúdos e, assim, criar algo novo no decorrer do processo”. (2013, p. 27)

Assim em meu primeiro estágio pude perceber sendo trabalhada nas crianças a capacidade de serem autônomas, da descoberta da sua subjetividade, do reconhecimento de formas, que são as formas das letras, dentre outros aspectos. Notei que muitas desenvolviam uma capacidade de interação social, mesmo com as crianças que precisavam de algum apoio especializado, como no caso do estudante autista, que era percebido como os outros, mas não garanto que este estudante especial era estimulado do mesmo modo ou como lhe era necessário.

Foto 1 - Sala - educação infantil



Fonte: acervo pessoal

Como vemos na imagem, Sala – educação infantil, o ambiente é preparado para chamar a atenção das crianças, estimula-las a gostar do ambiente e do que se produz ali, para que possam se desenvolver, como previsto no DCN (2013).

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, 85 constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares. (DCN, 2013, p. 84-85)

Considerando o exposto, os trabalhos eram de assimilação, de acordo com o seu nível de necessidade de estímulos educacionais e alfabetização. Bastava uma leitura e indicação rápida da professora e logo todos os lápis marcavam um “x” no lugar certo, linhas atravessavam de um lado a outro da folha ligando imagens que começavam com a mesma letra, números surgiam após serem contadas as figuras divididas em grupo e no fim de cada atividade surgia a pergunta “Tia, posso pintar?”. Realmente a folha de

papel em branco com figuras em tinta preta precisavam de cor. Afinal, se tudo em volta tinha cor, por que o trabalho não teria?

O que falar dos movimentos? O dia começava com músicas que exploravam movimentos condizentes com a letra cantada (brinquedos cantados). Por exemplo, a música que dizia as partes do corpo onde a mão estaria, e qual das pernas deveria ir a frente, até que o comando de que ninguém poderia se mexer era dito e todos paravam em estatuas. No ensaio das músicas cantadas para celebrar o dia das mães, dos pais, ou festejar alguma data importante e comemorativa, que vinham sempre acompanhadas por movimentos nas aulas de música, também os encontrávamos nas brincadeiras na hora do intervalo, e nas brincadeiras na hora da educação física.

Havia uma urgência do corpo para se mexer para que este pudesse sair da posição cômoda de sentar, uma urgência, que os documentos oficiais da educação identificam como período exploratório e a produção orgânica que só se dá na primeira infância, em que é desenvolvido nessa etapa da educação. Mas será que essa necessidade, a de se mexer, se perde com o tempo? Ou será que o corpo é ensinado a não se mexer e não é contemplado pelo movimento? Penso que tais questões ultrapassam os muros da estrutura curricular das escolas e avançam rumando questões culturais-sociais.

De um modo diferente, nas séries seguintes à educação infantil, do ensino fundamental, do 1º a 9º ano, as cores, as músicas, os papéis coloridos com atividades estavam começando a ficar escassos. As cores eram mais encontradas nas figuras impressas nos livros, ou nos cartazes de folhas monocolor, cores fracas e claras, um verde desbotado, um amarelo sem vida, um azul bebê que quase desfalecia e o cartaz rosa claro, tom de “suco de goiaba fino”.

Ali os movimentos se tornavam ainda mais difíceis de serem notados. Na verdade, eles eram mais mecânicos que um estímulo solicitado pelas músicas ou brincadeiras das séries anteriores. Eles estavam presentes ainda no intervalo, e ganhavam uma codificação de jogos na aula de educação física. Contudo, não eram mais estímulos ou exploratórios.

Fazendo ainda uma brevíssima curva ao que toca as questões das entrelinhas dos problemas no sistema educacional, mas que deram força para um pensamento de ensino de dança que contemple as subjetividades, no ano em que estive no estágio obrigatório¹(educação infantil), pude ver o aluno autista ser assistido por um aluno estagiário do curso de pedagogia, mas o estudante autista do ensino fundamental

(4ºano), não teve a mesma sorte; neste ano (2017) as verbas públicas destinadas à educação foram reduzidas e os acompanhantes desses estudantes foram cortados.

O que mais me chocou foi o quesito para escolher os estudantes especiais que seriam assistidos pelo programa de estagiários acompanhantes, que foi o de uma redução no nível da agressividade demonstrada pelos estudantes autistas daquela instituição. Ou seja, não era pela necessidade, pela inclusão, pela capacidade de compreensão; foi uma medida desesperada na redução das verbas que afetaram esses estudantes.

Deixando os outros problemas do sistema educacional nas entrelinhas, evidenciando entre outros problemas o abandono dos estímulos, esse período da educação começa a ser mais alarmante, afetando os corpos que hora ou outra se levantavam com a desculpa de algo a ser feito, se contorcem por estarem na mesma posição por longo tempo, coçam algum lugar do corpo, sacodem outra parte.

Havia uma ansiedade (?) nos mínimos movimentos, como o balançar dos pés ou tremer das pernas durante as aulas – talvez a ansiedade seja necessidade por movimento do corpo.

O ensino fundamental por anos assumiu um grande valor de reconhecimento da melhora de vida e da alfabetização no cunho social, e com o passar dos anos, com o acesso mais possível, as escolas e a educação passaram por mudanças, mas que ainda carregam características formadoras do passado, e esse talvez seja o problema. Hoje o ensino fundamental tem recebido crianças que já enfrentam a realidade de um país que os exija preparo prematuro para o mercado de trabalho, com este foco à profissionalização encontrada como parte do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que tais estudantes passam pelos testes de qualificação nesta fase, a provinha brasil. (DCN, 2013, p.107).

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também

requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

Por mais que o esforço de garantir a educação fundamental seja louvável, nos perdemos em meio às necessidades sociais e acabamos por afetar os indivíduos que o constituem, ocasionando muitas evasões, fruto de um distanciamento criado por um olhar singular ao modo de ensinar e avaliar, que visam dar números de 0 a 10, dividir em nota azul ou vermelha. Mas então me pergunto: que parâmetros essa avaliação tem? Ela possui validade?

Se nós continuarmos a abandonar os processos de aprendizagem que se dão continuados durante as séries, desde a educação infantil até o ensino médio, e adotarmos a avaliação que se estabelece como parâmetro de qualificação dos estudantes, essas linhas teóricas falariam de uma utopia na educação, pois aqui o mais importante é o processo que visa o desenvolvimento do estudante, visto que entendo que a avaliação deve se dar nesse percurso que diz o quanto o estudante melhorou ou não, e não o qualifica por apenas uma prova - não que as provas sejam desnecessárias -, mas que as notas do boletim tenham espaços em que esse desenvolvimento seja visível. O importante é sabermos que este pesquisador, o que vos escreve, dá valor ao processo em que professor e alunos passam juntos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, mas ainda assim, este modelo é uma utopia, visto que há poucos profissionais atuando por não termos apoio governamental para que este modelo funcione.

E quando pensei que o problema não poderia piorar, no ensino médio o material era xerocado, de cor preta da tinta no papel branco. As salas eram pintadas com cores de mau gosto, às vezes até cores deprimentes como o marrom e o bege amarelado. Não havia papéis que mascarassem o desgaste temporal na estrutura física do prédio que abrigava aquela etapa do ensino educacional; o intervalo servia apenas para um gole de água, comer o lanche do refeitório e conversar um pouco enquanto se fazia as duas outras coisas anteriores. É uma educação que desbota.

O movimento ficava para as atividades no contraturno, se houvessem projetos nas escolas que estimulasse tais alunos ou nas aulas de educação física, que agora focava os jogos esportivos.

As aulas de artes não davam conta das linguagens estabelecidas a serem aprendidas minimamente pelos estudantes, aliás, não havia professores de artes para ensinar música, dança, teatro ou artes visuais. Sem contar que quando há profissionais, a

maioria atuante ainda é composta por professores das artes visuais que em sua formação não são contemplados com estudos das demais linguagens da arte.

Diante do exposto, percebo que em nosso sistema educacional há um abandono gradativo dos estímulos. Para quê? Uma suposição é para que possamos ser mais úteis na mecanicidade das coisas, como por exemplo, ter em mente que só seremos felizes e competentes se doarmos e dedicarmos grande parte de nossas vidas a favor da vida trabalhista, até encontramos a rotina da vida adulta e o pouco tempo que nos restará será para descanso e desfrute da família, e quando ousarmos fazer tudo junto, será como se estivéssemos ainda mais cansados.

Esses fatores que trago aqui são de extrema relevância para a vida, e meu principal questionamento é saber: por que abandonamos os estímulos? Enquanto ficarmos presos à ideia de que eles, os estímulos visuais e corporais (imagem e movimento) servem apenas para aprendizagem infantil, vamos abandonando um recurso riquíssimo, que pode ser maturado com o passar dos anos e tornar ainda mais eficaz o ensino e aprendizagem.

Ainda reflexivo sobre este abandono, aponto de forma sucinta o resultado na relação dos professores com os estudantes. No início, há uma receptividade quase que familiar; o contato humano com o professor é um dos principais estímulos que a criança tem em querer ir para escola. Com o passar dos anos, esse contato e relação são pouco aproveitados, pois os professores vão abandonando a familiarização, dando lugar a uma relação “profissional”, afetada por cobranças e exigências que possam cumprir carga horaria e demandas do sistema educacional, sendo este um sintoma da preparação prematura sofrido pelas crianças à vida profissional/trabalhista.

Neste sentido, percebo que o corpo gradativamente passa a não ser mais tão estimulado e sensibilizado, e o ensino foca-se, prioritariamente, no aprimoramento da funcionalidade de mão de obra, ou seja, preocupando-se em formar os jovens para o mercado de trabalho, mesmo que isso sobrecarregue o estudante. Assim, estes estudantes, como pagamento ou retorno social dos investimentos públicos, trabalham para gerar mais serviços e movimentação ao mercado financeiro.

Trata-se de um abandono de estímulos e a “desumanização” do corpo, ou podemos comparar com o que apontou Foucault (1999) em sua obra “Vigiar e punir” sobre o corpo útil, inteligível, passivo de mudanças e aperfeiçoamentos uma reflexão que o autor faz sobre o corpo, os corpos dóceis. Por esse motivo noto que historicamente professores e estudantes são sujeitos, literalmente, à ruptura de um

ensino humano e sensível, que nega a existência de muitas subjetividades, distanciando-os da empatia, criando lugares de valor e importâncias dicotômicos, afirmando o detentor do saber e o que deve ser agraciado com o saber advindo do professor, assim uma mono identificação hierárquica e um mono propósito, a aptidão social.

As reflexões por hora apresentadas contribuem para o esclarecimento de alguns pontos importantes no desenvolvimento e processo das linhas que ainda seguirão neste trabalho.

II.II - QUINHOEIRA: Uma palavra dancinhada por uma relação cooperativa

“Não gosto de palavras acostumadas”
(Livro Sobre Nada - Manoel de Barros)

Gostaria de facilitar nossa leitura e começar explicando o motivo de escolher uma palavra incomum para falar de um termo comum como a palavra “relacionamento”. Primeiro por que as palavras me seduzem, e segundo por que, assim como de Barros “Não gosto de palavras acostumadas”, os termos que encontrei não adjetivavam a relação do mesmo modo que a palavra “Quinhoeira”⁸, e não queria me ater em escrever algo que estivesse muito extenso e nem distante da minha real intenção.

Em uma primeira tentativa explicativa, tentei fazer comparação das relações humanas com as múltiplas inteligências de Howard Gardner (1995, p.15). Ele começa sua teoria sobre múltiplas inteligências apontando sete categorias: linguística, lógica matemática, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Não irei me aprofundar nas especificações de cada uma delas, mas o que mais me importa de sua fala é quando ele afirma: “O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente, acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam”.

Gardner (1995) explica que todos nós temos as 7 categorias de inteligência identificadas por ele, e que entre estas uma se destaca e há quem consiga ter a junção de duas e opere por meio destas, e que mais à frente a identificação categórica da inteligência pode ser alterada.

Percebo que o autor trata de movimento, de como estamos em constante mudança, e assim como a inteligência múltipla de Gardner, penso sobre as maneiras pelas quais nos relacionamos, que são de muitas formas e podem se alterar. Porém, mesmo com esse entendimento, ainda necessito de algo a mais que possa correlacionar tudo, sem necessariamente fazer separação ou categorias.

⁸ Meu primeiro contato com esta palavra surgiu da necessidade que tenho em apreciar coisas desusadas, principalmente as palavras. Quinhoeira, no entanto, é encontrada no masculino Quinhoeiro e é referente a quem recebe quinhão, que é o valor ou parte de algo dividido em igual modo para os envolvidos, como por exemplo: uma herança, ou a importância estabelecida na relação entre os sócios, mas também faz referência a pessoa que toma partido em algo, que se solidariza, o sócio. Assim, quinhoeira é a palavra elencada para dar ideia de relação equiparada a dever e poder de igualdade.

De igual modo noto o desenvolvimento na inteligência entre dança e imagem, que possuímos inteligência para experimentar os véis das duas linguagens, e mesmo que eu aproxime tais linguagens e inteligências nestas linhas, assumo os casos em que uma delas pode se constituir em primeiro momento e a outra poderá se manifestar mais tarde, ou que ambas, dança e imagem, assumam um caminho de perfil híbrido no início e terminem com um perfis separadas, ou o oposto.

Ainda com a ideia da plasticidade das inteligências, noto a mesma maleabilidade nas relações, tendo em vista que estas estão sempre em constante mudança, pois cada pessoa tem seu modo de se relacionar com o outro. Há por exemplo quem goste de passar horas conversando com as pessoas; outros gostam de fazer as coisas a favor do outro... e assim vão se estabelecendo modos de relacionamentos interpessoais múltiplos.

O autor Dr. Gary Chapman (2006), um escritor cristão de uma série de livros com foco nos relacionamentos, diz que nós seres humanos nos relacionamos entre si e com Deus, apontando que cada um tem seu modo de se relacionar com o outro. Ele caracteriza 5 modos de relacionamentos e os chama de 5 linguagens do amor; e similar a Gardner, ele afirma que todos expressamos os cinco modos de nos relacionarmos, mas que dependendo da situação e de como é a linguagem de amor do outro, somos levados a uma compatibilidade de relação, ou seja, mudamos a nossa linguagem de amar para poder criar aproximação e vínculo com o outro, ou seja, mudamos o modo de nos relacionarmos.

Temos uma maneira que se destaca entre as cinco e que, dependendo da relação e das circunstâncias, essa forma principal de relacionar-se altera com base na necessidade do outro e o outro, do mesmo modo, pode se adequar a linguagem que está sendo necessária para o momento, sem abandonar as demais.

Nesse contexto, Gostaria de expor uma síntese de cada linguagem do amor exposta por Gary Chapman, para que possamos melhor compreender esse pensamento que por anos tenho percebido muito eficiente no que compete a compreensão mínima do outro em como ele se relaciona e em como eu me relaciono com os outros.

As cinco linguagens do amor - que eu chamo de maneiras/modos/formas de se relacionar - que Chapman (2006) identifica são: atos de serviço; dar presente; palavras de afirmação; tempo de qualidade e toque físico, não necessariamente nessa ordem. Agora vejamos como ele caracteriza cada uma delas:

Atos de serviço caracteriza a pessoa que gosta de fazer algum serviço pelo outro. Geralmente este tem prazer em demonstrar o amor fazendo algo por alguém.

Dar presentes é a característica daquelas pessoas que gostam sempre de trazer “uma lembrancinha”, aparecem sempre com algo em mãos, tem prazer em pagar as contas quando saem.

Palavra de afirmação é a caracterização da fala daqueles que constantemente querem deixar os outros com autoestima, sempre dizendo palavras positivas e estimulantes.

Tempo de qualidade é aquela pessoa que passa horas ouvindo e conversando, que pouco liga se o encontro é em uma varanda de uma casa simples ou em um restaurante chique em Miami, que não importa o tempo que passar, sempre estará disponível a ouvir e falar das questões.

Toque físico é o modo de a pessoa dizer que ama. Às vezes ela não tem palavras, mas gosta de estar junto, de demonstrar fisicamente que está ali ao lado.

Mesmo que cada pessoa tenha uma expressão, linguagem do amor e forma de se relacionar com os outros, em seu entorno ou no ciclo social, essas expressões podem ser alteradas dependendo da situação, com o passar do tempo e com as circunstâncias. Ainda assim, estamos tratando de subjetividades que estão em constante movimento, alterando-se, adaptando-se.

Essa minha inquietação com as categorias, que servem mais para dizer como devemos ser ou agir, foi onde iniciei a busca por uma palavra que adjetivasse esse meu pensamento, e que ao mesmo tempo pudesse dizer que as separações funcionam mais para identificação, catalogação, padronizações, necessárias na sociedade.

Penso que essa nova categoria, a quinhoeira, possa ser um lugar onde cabem muitos, e por essa razão, mesmo querendo sair desse lugar da incisão/divisão das coisas, me deparo com outro lugar e acabo por criar essa outra categoria, esse outro padrão (?), etc... Mas com isso, tento dizer que este ser que não se enquadra totalmente em qualquer uma das outras categorias preestabelecidas possa ser contemplado e ficar em paz, e entender que tudo bem não se encaixar, tudo bem não se identificar, tudo bem não seguir um padrão, tudo bem criar um padrão, sejam essas características sobre estética, grupos sociais e tudo o que de algum modo cria categorias.

As duas abordagens citadas, tanto das múltiplas inteligências quanto das linguagens do amor, apontam algo em comum: são categorias divididas pelos especialistas, as 7 inteligências e as 5 linguagens do amor, nas quais podemos modificar

nossa forma de pensar e expressar. Os autores Gardner e Chapman estão falando de momentos, e ao mesmo tempo de seres adaptáveis, que estão em constante movimento, que possuem o potencial de serem todas as divisões de cada pensamento.

Deparei-me com a palavra quinhoeira em meio à busca por um adjetivo que pudesse contemplar minha necessidade em falar sobre essa relação, que estabelecesse para as partes envolvidas possuem importâncias e valores iguais, que não caracterizasse, por exemplo, a dança mais importante que a imagem ou a imagem mais importante que a dança, visto que para mim elas são produtoras simultâneas da resultante uma da outra, ou seja, dança e imagem são importantes. Quinhoeira busca contemplar minha carência de dizer o grau de importância, o valor e o modo de fazer arte que ambas as técnicas possuem, de esclarecer que não vejo “só” como uma dança ou “só” como outra imagem; pretendo que esse conceito possa dizer “Isso é as duas coisas ao mesmo tempo”, e que está tudo bem se há quem concorde comigo, ou quem quiser separá-las.

Esta palavra não tinha surgido como principal de algum significado de outra; ela estava no sinônimo, como referencial de pagamento em uma relação, que fala de dividir em valor igual, para que ambos os interessados pudessem ser contemplados no pagamento. Uma fala de reconhecimento similar, equiparado, identificado como quinhão, é, segundo o dicionário Soares Amora, “Quinhão *sm* 1. A parte que cabe a cada um proveniente da repartição ou divisão de um todo; partilhar; 2. Parte adquirida de um todo; porção, parcela; 3. Sorte, destino”.

Li sobre o que seria esse quinhão, e lá estava novamente a referência de igualdade na divisão de bens, de heranças. Ela se referia a algo que respeitava as partes envolvidas, falava sutilmente do grau de importância, do valor, não do que estaria a ser dividido, mas principalmente das partes envolvidas. Assim a tornei a palavra “quinhoeiro”, no feminino, “quinhoeira”, para adjetivar a palavra relação, a ser coerente com a minha escrita e sobre a relação professor e estudante.

Feita a transfiguração da palavra e provocando um maior aprofundamento de seu significado, a tomo como um conceito e a partir do momento em que a noto como capacidade de equiparação de igualdade entre sócios, a adoto com urgência latente para poder afirmar que não precisamos separar todas as coisas; a separação funciona, mas nem sempre será absoluta para tudo, e por mais que as separemos em primeira instância, é muito importante entendermos que deve haver um equilíbrio entre as partes divididas, que elas devem ser respeitadas para sermos justos.

Encontrando a palavra e tomando-a como adjetivo e conceito consigo, enfim pude compreender muitos momentos da vida em que as pessoas e as coisas adquirem importâncias iguais, não como um erro de comparação ou tratamento, mas permitindo notar que o nível de importâncias, como, por exemplo, o que estabeleci sofridamente por anos entre imagem e dança, precisava chegar ao fim dessa divisão, não querendo mais admitir em um momento a dança mais importante que a imagem ou o inverso. Comecei, então, a perceber a relação quinhoeira que há enquanto faço dança e enquanto faço imagens, pois acredito que ambas se fazem e se produzem fazendo-me sentir contemplado.

É com base nesse conceito de relação quinhoeira que torno possível as respostas das questões feitas no fim da seção anterior: como tornar possível uma relação entre professor e estudante que não seja tão afetada pelo sistema educacional? Como se caracteriza esse relacionamento entre imagem e dança que pode contribuir para a melhora do relacionamento entre estudante e professor? E como a dança aliada à imagem cooperam para a eficiência do ensino/aprendizagem em dança? Com isso, noto como o ensino e a aprendizagem podem assumir caminhos de mão dupla, ou melhor, de mãos dadas, e contribuir na relação entre estudantes e professores.

Neste ponto é importante deixar claro que ensino e aprendizagem são partes fundamentais no processo educacional tanto do professor quanto do estudante, pois acredito na assertiva de que ambos estão ensinando e ambos estão aprendendo, cada um à sua maneira, e que ambos estão exercitando a relação quinhoeira/igualitária entre ensino e aprendizagem.


É nesse sentido que aprender e ensinar estão estritamente ligados e que a relação quinhoeira se estabelece “entre”, não sendo uma cadeia piramidal de importância, mas sim fazendo compreender que sem um o outro não existiria, e que eles estão na mesma altura, horizontalizados.

Vale ressaltar que no decorrer do texto iremos encontrar muitas vezes o termo “relação quinhoeira”. Para não ficar enjoativo e nem usar abreviação, permito-me uma licença nas normas da escrita acadêmica, para utilizar imagem em meio ao texto, suprindo uma necessidade de demonstrar a possível relação quinhoeira entre imagem e escrita, para qual apresento o recurso chamado *Leitmotiv*⁹.

⁹ O *Leitmotiv* vem do alemão, e quer dizer: motivo condutor. Em música, é uma didática técnica de composição introduzida por Richard Wagner em suas óperas, que consiste no uso de um ou mais temas que se repetem sempre que se encena uma passagem da ópera relacionada a uma personagem ou a um

Trago da estrutura coreográfica, escrita da dança, e da partitura musical da famosa obra de balé “Giselle”, o recurso alemão chamado *leitmotiv*, em que a bailarina que interpreta Giselle tem que executar os mesmos códigos de movimentos do balé quando tocada, musicalmente.

O mesmo tema musical, em qualquer momento do espetáculo que apareça, permite que ambos, bailarina e músico, possam utilizar-se do *leitmotiv* (uma imagem chamada de “tema”, que aparece para representar uma sequência específica de notas musicais/movimentos coreográficos que aparecem e se repetem na escrita da partitura/coreografia), para que não seja necessário a repetição de uma estrutura.

Proponho adiante, então, esta palavra dançada e desenhada, que é um *leitmotiv*, o qual sempre fará referência à “relação quinhoeira”; ou seja, quando estiver me referindo a esse processo de igualdade de poder e valor entre dança e imagem, ensino e aprendizagem, estudante e professor, aparecerá um  *leitmotiv* que será nossa palavra dancinhada¹⁰.

Pensei em trazer esse recurso para mostrar de modo mais eficiente que pode haver relação quinhoeira entre linguagens e expressões diferentes, que inicialmente foi empregado ao balé, à ópera e à orquestra para acelerar a solicitação da composição da obra que se repetiria muitas vezes no espetáculo, e é por esse ser um caminho facilitador que empresto a fim de tornar a palavra mais repetida e o principal conceito desta monografia contemplada pela própria ideia do que é ser quinhoeiro. Assim, proponho também neste trabalho um caminho para elaboração e produção de arte pelas vias que me afetam, pelo lugar onde o valor é igual, onde podemos dancinhar em texto.

Por isso que para o processo dessa escrita as relações precisam ultrapassar os limites preestabelecidos e permitir usufruir de conceitos já existentes, pouco usados e aprofundados, para contemplar os que surgem a partir desta, a fim de serem reutilizadas por outros que possam se sentir amparados por esse modo de operação da escrita, da dança, da imagem, do fazer, do pensar, do ver, do entender, do refletir, etc.

assunto. Em dança é a técnica utilizada para repetir códigos de movimentos específicos de uma personagem ao ser tocada pela orquestra. (Caderno de música. Criado em 18/02/2016 - 18:03 e atualizado em 22/02/2016 - 09:40 – fonte: Site da **EBC** – empresa brasileira de comunicação)

¹⁰ Dancinhada é a junção da palavra dançada mais desenhada, é parte familiar da palavra dancimagem.


II.III - USANDO OUTROS TRAÇOS: pensamentos emprestados de autores.

“Cada qual acredita que o que tem a dizer é muito mais importante do que qualquer coisa que o outro tenha a contribuir!”

(Harry Potter e o Enigma do Príncipe - Alvo Dumbledore. por: J.K. Rowling)

Às vezes me encontro como Manoel de Barros (1997), “Com pedaços de mim eu monto um ser atônito” e é assim, em meio a espantos e surpresas, que vou escrevendo essas linhas de autorreconhecimento, ou como diria Santos (2008, p.92) “A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento”. Mas o que seriam delas se não houvesse outros pensadores e artistas que pudessem utiliza-las? E é ainda por uma necessidade acadêmica de reconhecimento do conhecimento elaborado em dança que se encontram aqui, que nesta seção venho apresentar os traços pensantes que puderam colaborar, e quem sabe justificar, minhas propostas de pesquisa.

Sei que cronologicamente eu deveria começar me justificando pelo uso da palavra “Dancimagem”, o disparador do tema dessa pesquisa, porém, ela está em minhas referências, e é “reticências”, e não “ponto final” deste trabalho, pois dela pretendo fazer um enorme céu, sem limites; não um guarda-chuva para proteger os membros superiores do temporal, mas o céu para molhar e regar tudo o que dela posso extrair. E como já vimos, começamos com o termo quinhoeiro para justificar a junção e o conceito da palavra dancimagem.

Quero acentuar a amplitude dos conceitos e entendimentos de imagem e dança para o ensino e aprendizagem em produção de arte dançada, já que esta pesquisa tem por objetivo apresentar esses fazeres, ensinar e aprender, sob a ótica da dança e em como o conhecimento que se produz pode contemplar e contribuir com a educação básica que penso/vejo, por meio da  que faço entre dança e imagem.

Aqui pretendo apontar a familiarização, a comparação de similitudes e a relação entre dança e imagem para contribuição do desenvolvimento da relação do professor e estudante do ensino da arte/dança, de forma que possa servir como inspiração ou estímulo para todos os níveis/ciclos/séries no sistema educacional.

II. IV - DANCIMAGEM – outras vias me movem

“Se eu tivesse um mundo só meu, tudo seria bobagem. Nada seria o que é, porque tudo seria o que não é. E, ao contrário, o que é, não seria. E o que não seria, seria. Entende?”

(Alice no país das maravilhas - Chapeleiro Maluco. Por: Lewis Carroll)

Estudos sobre a dança relacionando-se com outras linguagens da arte não são novidade, porém, ainda fazem uma espécie de intercâmbio artístico, sem misturar, fazendo separação, sem deixar de apresentar o que cada linguagem é. Eis aqui meu primeiro ponto. Mas iremos ler sobre isso mais a frente.

A dança e a imagem (co) existem desde os primeiros seres humanos, e o corpo é objetificado (tornado objeto) em muitas culturas, pois é o corpo quem é representado nas figuras rupestres, porém essas imagens apontam o que acredito ser o gênesis dos registros do movimento humano para além de sua habitualidade.

Alex Sander dos Santos (2008, p. 168), graduado em artes plásticas e graduado em dança, fez um texto intitulado “Artes plásticas e dança: uma relação possível”. No texto, o autor faz um apanhado histórico dessa representação do corpo nas artes plásticas, nos apontando dados importantes, os quais dialogam diretamente com esta pesquisa.

Um dos elementos compositivos dos quais se utilizam as artes plásticas é a figura humana/corpo, que desde a pré-história (aproximadamente 15000 – 10000 a.C) já é representada nos interiores das cavernas. Esta representação é rudimentar, assemelhando-se aos desenhos de crianças, os “João palitos”. Já na arte egípcia (aproximadamente 3000 a.C) a figura humana é representada mantendo uma série de códigos próprios.

O movimento e o desenho são artífices da linguagem humana, são expressões primárias para codificar e comunicar. As crianças, por exemplo, quando começam a emitir seus primeiros sons, apontam as coisas querendo se comunicar, na tentativa de dizer algo. Ao perceberem não serem entendidas, apontam ou tocam em algo que indicará ao adulto o que elas desejam.

Nas escolas, percebemos as crianças riscando os papéis e dizendo ter feito um dinossauro, a família ou um circo, algo que pra elas é uma expressão. Mesmo que para os adultos não faça sentido o risco, faz sentido para elas. Não sei se você leu a história

“O Pequeno príncipe” escrita por Antoine de Saint-Expéury, contudo o início dessa história representa perfeitamente essa situação.

Expéury narra que o piloto de avião, que encontrará com o pequeno príncipe, no início de sua história, quando era criança, desenhou sua representação de uma ilustração de uma jiboia hibernando com um bicho enorme no estomago, mostrou o desenho número 1 para os adultos e os perguntava se eles tinham medo da pintura dele?, os adultos respondiam que não, pois para eles não passava do desenho de um chapéu, tentando ser mais claro no seu desenho para que os adultos o compreendessem, ele desenhou como seria a visão da sua jibóia sem uma lado, o desenho número 2, e lá estava o desenho da jibóia com um elefante na barriga, os adultos logo o aconselharam para desistir de desenhar jiboias abertas ou fechadas e a seguir em outra profissão, assim ele se tornou piloto de avião.

Neste contexto, minha proposta em dancimagem se dá por entender a vida e meus processos por meio de imagens que se movimentam e danças que desenham, percebendo que o meu corpo é o local “hibridizador”, e cabe à minha pessoa operar isso, não me utilizando de uma separação categórica.

John Blaking (2013, p.75) diz que “Embora a ‘dança’ seja um fato social, eu admito que ela seja derivada das capacidades específicas da nossa espécie, sendo, portanto, parte da constituição humana e uma força básica da vida social, e não mera consequência da invenção humana, em algum lugar, tempo e espaço particular.”. Por meio desse pensamento sobre a dança, proponho seguirmos afirmando que a dancimagem é uma capacidade humana e constitui o indivíduo, já que o corpo é o lugar dessa ideia.

Gostaria agora de pedir a sua compreensão e licença para dizer como a palavra “dancimagem” pode existir.


Em nossa constante busca por tentar esclarecer nossos pensamentos, muitas palavras novas vão surgindo a fim de dizer o que queremos, e assim, podemos nos fazer melhor compreendidos. Para essa formação, utilizo-me do recurso linguístico chamado “etimologia” (ROSÁRIO, 2002), que serve como base tanto para explicação da origem da palavra como para a criação da palavra, que assim permite combinar formas antigas de idiomas iguais ou diferentes a fim de originar uma forma recente, podendo ser o radical com o sufixo, ou seja, une dois termos, fazendo assim surgir uma palavra moderna partindo de outras formas antigas ou atuais. Este recurso pode também ocorrer de forma hipotética (da mesma língua ou de outra), estabelecendo elo para explicar

formas recentes. Partindo do exposto, uni as palavras “dança” e “imagem” para contemplar a ideia base desta pesquisa.

A palavra dancimagem foi composta por aglutinação, que, Segundo Azeredo (2008, p. 445), consiste na “integração dos lexemas no composto causa a perda da acentuação própria de um deles”. Logo, em dancimagem (dança+imagem) há a perda da acentuação da palavra dança, que ocorre na primeira sílaba, para dar acentuação à palavra imagem.

Vale ressaltar que essa composição foi realizada para atender uma necessidade de comunicação entre os interlocutores, pois não há no nosso vocabulário uma palavra que exprima o(s) significado(s) que ela apresenta.

Logo, dancimagem está amparada na concepção de linguagem enquanto processo de interação. Nela, a linguagem é o lugar em que há a interação entre os indivíduos; é a língua enquanto ação, que atua sobre os interlocutores; e a palavra compõe a estrutura da comunicação, conforme Bakhtin (2006, p. 117): “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.”

Com efeito, proponho essa junção também para provocar a reflexão de como aproximar duas linguagens “distintas”, a dança e a imagem, com intuito da produção da pesquisa e deste texto, da percepção de uma hibridização em que não aponto uma interdisciplinaridade, mas uma integração entre dança e imagem, com intuito de contemplar o ensino e aprendizagem fazendo delas indutores a .

Primeiramente, antes de fazer a explanação mais aprofundada da dancimagem, preciso esclarecer os conceitos das duas linguagens primárias que compõem esse entendimento. Faz-se necessários o entendimento de dança e imagem separadas, para conversar sobre essa composição delas juntas.

Para basearmos nosso movimento reflexivo sobre tais linguagens da arte, trarei a este momento alguns rabiscos/movimentos/traços/danças/falas de outros teóricos, os quais contribuem com as linhas dançadas e desenhadas deste TCC.

Para compreensão e enriquecimento da pesquisa, preciso da sua contribuição sobre dança e imagem. O que são para você essas duas linguagens? Esse entendimento se faz muito importante para seguirmos as linhas dessa monografia. Também preciso de sua abertura permissiva para a contribuição dos conceitos expostos a seguir; são

valiosíssimas essas duas contribuições para darmos seguimento as abordagens que fundamentam a proposta da dancimagem desta monografia.

Para começarmos a discorrer sobre dança, começo refletindo que nem tudo é dança e que talvez esta seja mais uma categoria humana, mas não de todos os seres humanos.

Quando penso sobre dança por vieses dos teóricos das mais diversas áreas que a tomam por objeto de pesquisa, reflito sobre o quanto eles dizem que um olhar de fora perde muitas questões importantes que só dançando podem ser experimentadas. Noto como meu conceito de dança se diferencia de alguns, por pensá-la do lado de quem a pratica. A dança para mim abarca todos os movimentos intencionados, como quando digo que estou dançando, com esse entendimento a arte de dançar deve ser a identificação de quem a executa/faz e a adjective como tal, classifique-a não somente como cabível a quem vê a identificá-la, mas primordialmente quem a realiza.

Diante do exposto, meu objetivo não é abandonar os que entendem a dança a partir de um senso comum, como visto lá no início, de que dança está para movimentos sequenciados acompanhados ou não de música, ou de que dança é o Balé, ou outro gênero de dança já codificada. Meu desejo é agrega-los a essa construção de pensamento sobre a dança, para pensarmos que ela é o que seus fazedores entendem acrescida aos saberes concomitantes das vivências de outras danças, incluindo o entendimento de dança que você, leitor, tem, que pode ser diferente do meu, e/ou das instâncias acadêmicas que tornam a dança competente no que faz e no conhecimento que produz, para partimos em acordo de que a base de todas as danças é o corpo em intenção e movimento e não um gênero X de dança.

Dança também pode ser uma consideração entranhada à cultura, ou seja, o corpo em movimento. Sua ação pode ser identificada ou não como dança, dependendo do que aquela cultura ou seu feitor entende de dança e arte, como nos aponta Adrienne Kaeppler no texto: A dança segundo a perspectiva antropológica.

É comum separar a dança, assim como a música, de outros tipos de comportamentos humanos e de etiquetá-la como arte. Assim separada, ela tenderia à necessidade de ser analisada. Essa visão etnocêntrica não leva em consideração a eventualidade de que dança possa, talvez, não ser arte aos olhos das pessoas da cultura a qual fazem pertence ou que não se encontre nem mesmo uma categoria cultural comparável a essa que os ocidentes chamam “dança”. (KAEPLER, 2013, p. 115-116. Ênfases originais)

Me identifico com a fala de Kaeppler, sendo esse pensamento sobre dança que proponho ser levado para as escolas, onde quem faz identifique/intencione seus movimentos como dança, dando aos estudantes a liberdade de afirmação do que se pensa/faz em dança, com as novas contribuições quinhoeiras.

Ainda na reflexão de que a dança deve ser levada para a escola, trago uma reflexão importante e pertinente para essa escrita. Thereza Rocha (2006) vem nos falar de dança e educação, tema pelo qual tenho grande apreço e interesse, um caminho no qual esta pesquisa tem parte e traz contribuições importantíssimas para a área.

[...] será preciso brevemente distinguir dois modos básicos de relação entre dança e educação. De um lado, estaria a educação com dança, pela dança ou através da dança – assim chamada dança-educação-ocupada, nas escolas de ensino fundamental e médio, em trazer da dança estratégias e conteúdos pedagógicos considerados fundamentais à formação da pessoa. De outro lado, estaria a educação em dança, ocupada da formação de futuras e futuros artistas da dança – e obviamente também de pessoas – em seus variegados e múltiplos aportes na cena hoje. [...]

Seguindo esses pressupostos, educar em dança significaria formar um criador desenvolvendo no artista-em-formação um outro sentido da técnica. Uma vez que não há técnica sem conceito, faz-se necessária uma noção de técnica imbricada na estética, uma que permita a artistas-em-formação aprenderem, de modo correlato ao passo ou ao movimento, a negociar e escolher a partir de si. Em pauta a formação estética e ética do professor-formador, com quais princípios ele filosofa espontaneamente em sala de aula; qual mundo está interessado em inaugurar com sua prática-pensamento. (ROCHA, 2006, p. 33)

Apesar da separação, ou distinção na dança-educação citadas e apontadas por Rocha, aqui também proponho fazermos a ~~distinção~~ entre essas duas formas de ver o ensino da dança na escola, educação com dança e educação em dança. Thereza Rocha (2016, p.42) ainda nos leva a pensar acerca dessa técnica de dança em que “Cada dança inaugura no corpo uma técnica, isso é o mesmo que dizer que a técnica não é um universal; que não há técnica universal.”, com base neste pensamento, acredito que a dança na escola deve partir das técnicas corporais que o estudante já carrega do seu cotidiano, sendo estimulado a explorar mais possibilidades ao criar quando se pesquisa em teoria e prática de dança.

Dando continuidade ao conceito de dança, sem abandonar o que já vimos em relação à escola, vale lembrar a palavra “intenção” Por essa razão, também, gostaria de

trazer Paul Valéry (2012, p.27) quando nos diz em reflexão que “A dança é uma arte dos movimentos humanos, daqueles que podem ser voluntários”. E ainda

Mas existe uma forma notável desse dispêndio de nossas forças, que consiste em ordenar ou organizar nossos movimentos de dissipação.

Dissemos que, nesse gênero de movimento, o espaço era apenas o lugar dos nossos atos: *ele não contém seu objeto*. É o Tempo agora, que desempenha o papel mais importante...

Esse tempo é o tempo orgânico tal como é encontrado no regime de todas as funções alternativas fundamentais da vida. Cada uma delas efetua-se por meio de um ciclo de atos musculares que se reproduz, como se a conclusão ou o término de cada um deles engendrasses o impulso do seguinte. A partir desse modelo, nossos membros podem executar uma sequência de *figuras* que se encadeiam umas às outras, e cuja frequência produz uma espécie de abandono hipnótico a uma espécie de furor. O estado de *dança* está criado. Uma análise mais sutil aí veria sem dúvida um fenômeno neuromuscular análogo à *ressonância*, que ocupa um lugar tão importante na física; mas que eu saiba essa análise não foi feita... (VALÉRY, 2012, p. 29)

Chegamos ao ponto em que a Dança é um senso social, um fator cultural, uma expressão voluntária dos movimentos do corpo, uma técnica, um campo da educação, um estado, para poder abrir caminhos para expor meu entendimento de dança – lembre-se que nestas linhas desejo abraçar todos os entendimentos de dança para contemplar a todos por essa pesquisa -, onde apresento minha contribuição neste TCC.

Assim, dança pode ser tudo que tem movimento, ou ausência de movimentos, mas estes precisam compor a dança que estou identificando. A vibração, por exemplo: posso assumi-la como dança ou os movimentos mínimos e contidos do sacudir de pés de um estudante na escola, que indicam não só o desconforto, mas a ansiedade; pode até não ser dança, mas pode ser, se alguém o tornar. Dança então é uma intensão, é pegar as possíveis ações corporais e assumi-las em expressão de dança, ou até em potenciais de dança.

A imagem, por sua vez, não é apenas um desenho que temos riscado sobre alguma superfície ou uma fotografia em papel ou em pixels capturados pela câmera de celular. Aqui me refiro à imagem que se produz “a partir de”.

Como essa imagem esvai do interior para o exterior é uma chamada à mostra. Ou seja, a imagem é toda espécie de registros de uma forma (que pode ter forma clara, exemplo: quadrado, triângulo, árvore, ondular) ou disforme (algo que não tem forma, mas é forma por ser imagem). Assim, imagem também é tudo o que eu imagino, como

um movimento, uma silhueta, uma cena interiorizada, e é tudo o que se exterioriza, ao mostrar, exhibir, fazer-se.

Valéry tem um pensamento muito enaltecedor sobre desenho, uma referência muito bem colocada para defender a arte de desenhar.

Não conheço arte que possa envolver mais *inteligência* do que o desenho. Quer se trate de extrair do complexo da visão a descoberta do *traço*, de resumir uma estrutura, de não ceder à mão, de *ler e pronunciar dentro de si* uma forma antes de *escrevê-la*; ou então de a invenção dominar o momento, de a ideia se fazer obedecer, se torna no papel, sob olhar; todos os dons da mente encontram seu uso nesse trabalho, em que aparece com não menos força toda a personalidade da pessoa, quando ela possui. (VALÉRY, 2012, p. 99. Ênfases originais)

Com base nesse pensamento de Valéry sobre desenho, como a arte que envolve mais inteligência, de igual modo vejo a dança, a arte que envolve a inteligência corporal por completo, e é neste ponto que estabeleço as interligações da inteligência da dancimagem com a capacidade de envolvimento e desenvolvimento total do ser humano ao que ele está fazendo.

A imagem é um dos primeiros modos de operar o mundo para reconhecimento das coisas, no desenvolvimento da maioria dos seres humanos, pois esta também é criada a partir do sentir, visto que ao tocarmos algum objeto logo é visualizamos a sua forma. Imagem também é o produto de uma pausa, é um registro de um acontecimento, e é o processo de nos movermos no mundo, por isso afirmo que a todo instante estamos produzindo imagens (e danças), sejam elas imagens sonoras, pintadas, imaginadas, corpóreas, memoriais ou sensoriais.

Criamos imagens para registrar momentos que nos afetam, momentos bons e ruins; criamos imagens dos espaços, dos outros, criamos a nossa própria imagem, do desconhecido, e descobrimos que o desconhecido pode ser diferente do que imaginamos que ele fosse.

A relação aqui apontada de forma quinhoeira entre dança e imagem se dá no diálogo e na interação intensa a ponto de se fundirem e ambas produzirem imagens enquanto se é dança e produzir dança enquanto se é imagem, para finalmente afirmarmos que ambas se produzem simultaneamente e por isso produzem dancimagem.

A minha relação com a dança e a imagem, esta que aponto aqui, não se dá em uma distância utópica ou longitudinal, como alguém que está distante. Essa relação se dá no meio - alguns podem dizer que é no “entre” -, em que sabe os limites de cada

uma, contudo este é o lugar da convergência onde existir e coexistir são ambos o mesmo lugar, e para mim é apenas ser as duas ao mesmo tempo.

Posso dizer que haveria um acolhimento semiótico (NÖTH, 1995) para esse meu pensamento, já que a filosofia por trás da semiótica aponta uma dicotomia temporal. Temporal por visualizar o signo com único significado, o que é ideal para esta pesquisa, porém ela não aceita que duas coisas possam significar algo ao mesmo tempo, como melhor poderia explicar o conceito de conversão semiótica (LOUREIRO, 2007), o que torna temporariamente a função principal de algo enquanto ele é utilizado para um determinado fim. Assim, um objeto pode ter mais de uma função, dependendo do seu uso temporal.

A dancimagem, nessas linhas, é o que se mantém no “entre”, no ato da conversão semiótica, onde a dança e a imagem se encontram e se fundem, permanecendo dança e imagem ao mesmo tempo, sem se tornar dança em primeiro plano ou/e sem se tornar imagem no segundo, apenas sendo o que é, no singular indicando uma coisa, mas que é a simbiose que habita o processo conversor e a resultante. É ser a “dancimagem”.

Apesar de fazer a classificação dancimagem para intitular a proposta deste trabalho em ensino da dança, esta pesquisa não é exatamente pura, absoluta ou unicamente verdadeira, mas é importante lembrarmos que ela está referindo-se a mais um processo de aprendizagem que há no sistema educacional, desses que não se notam, ou que abandonamos. Ela se refere mais a uma proposta para agregar todos os estudantes para aula de dança, e estes trazerem a subjetividade do que “são” para este lugar que não que dizer como devem ser, ou seja, não busco dizer como deve ser desenvolvida uma prática relacional de ensino, nem como os estudantes que passam pelas aulas de dança devem ser, mas sim, aponto caminhos que contemplem os estudantes que “são”, tornando-os um coletivo com suas subjetividades.

Estabelecendo um vínculo relacional da dança com a imagem, que já vimos que se estabelece na interação humana desde os primeiros homens, busco alvitrar¹¹ a retomada dos estímulos de forma “amadurecida”, para compreensão dos conteúdos da dança nas didáticas que assumem o caminho da retomada da assimilação, abandonados nas séries ou ciclos pós-educação infantil, que se caracterizavam por conter imagens e

¹¹ Alvitrar: *verbo* 1. *transitivo direto e bitransitivo*. Sugerir, lembrar algo (a alguém); propor, aconselhar. "alvitaram uma solução para o caso" 2. *transitivo direto p.us.* Julgar como árbitro; dar parecer sobre; avaliar (algo) por estimativa; arbitrar.

formas, estímulos sensoriais que vão sendo esquecidos com o tempo, relacionando-os com a produção de dança e imagem no/do e para o corpo na educação.

Escolho o tema dancimagem ao notar uma enorme deficiência na relação hoje estabelecida entre alunos e professores, pois com a evolução dos direitos sociais de todos, a educação passou por uma série de adaptações. Antes as falácias de um estudante poderiam render-lhe castigos severos como, por exemplo, a palmatória. Na atualidade, a violência corporal e moral é crime. Assim, muitos profissionais da educação se perdem nos direitos e deveres, às vezes preocupando-se demais com o que fazer em uma situação em que o estudante nada quer fazer.

É nesse lugar que proponho pensarmos as relações estabelecidas na escola, pois mesmo com todo o avanço do sistema educacional, o professor ainda é o símbolo de autoridade na sala de aula, e é ele quem deve conter as regras. Isso não impede que ele seja mais ou menos próximo de seus estudantes, contudo, alguns profissionais ainda estão em progresso, tentando se adaptar às novas formas de poder dentro da sala de aula e acabam por se achar perdidos no fazer e dever do professor.

Essas relações partem do processo educacional, da repetição de modos operadores dos métodos educativos de tempos passados, quando a preocupação dos profissionais está mais para cumprir com o que lhes é cobrado, que tornem os alunos aptos aos mecanismos e provas de avaliação que os qualifiquem enquanto portadores de determinados conteúdos como parâmetro para a sua educação. Que sejam disciplinados.

II.V - ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA

“Mesmo sem jeito eu fui topando essa parada e no final achei tranquilo. Só sei dançar com você. Isso é o que o amor faz”
(Só sei dançar com você – Tulipa Ruiz)

No que tange as relações na vida, além de refletir o processo que há na relação entre dança e imagem, penso que esta facilita a compreensão e assimilação de alguns estudantes, já que tais recursos artísticos se encontram nas séries iniciais, fazendo parte importante dos processos para leitura do mundo e compreensão dos códigos sociais. Assim sendo, também reconheço a dança como uma arte que é múltipla em seu modo de ensino e como ela arrola-se à imagem, podendo ser indutora de conhecimento, ensino e produção de arte para a vida e afete positivamente a relação de estudantes e professores.

A fim de uma melhor compreensão dessa ~~_____~~, eu separo ensino e aprendizagem, para que possamos caminhar com calma na compreensão deste modo de operação e relação com a vida que as vê juntas.

O ensino vem do verbo ensinar que, segundo o Minidicionário Soares Amora (2009, p. 262) da língua portuguesa significa: “instruir, educar; adestrar; fazer conhecer; mostrar, sugerir; castigar; dar aulas lecionar”. Aprendizagem vem de aprender, que segundo o mesmo é “adquirir o conhecimento de, ficar sabendo; guardar na memória, adquirir experiência, tirar proveito; instruir-se”.

Como lemos nos referenciais acima, podemos notar os nítidos papéis onde ensinar cabe ao professor e o aprender ao estudante, no entanto, mesmo com essas definições pelas palavras é importante ressaltar que ambas estão dependentes, e aqui se dá a do ensino e da aprendizagem, pois nenhuma vive sem a outra, como pensam os educadores Paulo Freire (1996), Rubem Alves (2002) e tantos outros, por isso rompo com a barreira dos papéis já estabelecidos nos conceitos comuns, e as hibridizo a fim de que tanto professores quanto estudantes estejam a ensinar e aprender juntos.

Não é uma utopia, ou uma visão romantizada; na verdade, é uma linha que delimita justamente essa ação do ensinar e aprender, onde os papéis hierárquicos não perdem valor, mas ganham humanidade. Paulo Freire faz sua contribuição para esse pensamento.


É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar*. É ação pelo qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou comandado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos que mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de

recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2008, p. 13-14. Ênfases originais)

Com minhas experiências de aluno, recordo-me de uma situação embaraçadora, onde o professor de matemática ensinou-nos a resolver as questões de uma maneira; segui todo o processo e fórmulas para responder as questões solicitadas. Quando corrigimos as três primeiras questões, o resultado do professor não batia com os resultados que meus colegas e eu havíamos encontrado, assim, falamos para ele, e ele revelou todo seu processo de resposta e se corrigiu.

Ao chegarmos à sexta questão, meu resultado estava certo e diferente do professor, mas dessa vez ele não quis saber e disse que era para eu fazer como ele estava fazendo, mesmo que a resposta dele estivesse errada.

Aquela situação em particular me fez retroceder. Não abandonei em momento algum a hierarquia do sistema, nem me senti mais inteligente que o professor, porém minha resposta estava correta e a dele errada mais uma vez, e o fato de eu ter dado a resposta certa soou como ofensa ao professor.

Essa relação que crio com meus professores não é uma relação abusiva ou que tenha interesse de algo; simplesmente, fui ensinado a olhar para eles como seres humanos sujeitos a erros e acertos assim como eu, e essa humanidade me possibilitou enxergar meus mestres como pessoas que me ensinam e aprendem comigo, do mesmo modo que eu com eles. Por isso indico com tanto potencial esse caminho da .

Isabel Marques e Fabio Brazil, no livro *Arte em questões* (2014, p.22), apontam que “é papel da escola ensinar matemática básica e a escola cumpre satisfatoriamente esse papel. Afinal, se alguém erra contas elementares, conforme reza o senso comum, é por que ‘fugiu da escola’. Já com a arte, a mesma relação não acontece”. Além de uma valorização diferenciada para a arte na escola, essa proporção valorativa se expande ao senso comum da sociedade, mas aqui essa relação não será o foco.

Então, o que esse trecho faz no corpo desta monografia? Apesar de já termos discorrido sobre relações tanto no ensino e aprendizagem, quanto na dança e na imagem, esse trecho fala sobre a escola exercer seu papel em oferecer o ensino da matemática básica. Esse deve ser o mesmo papel que a escola deve oferecer em se tratando de arte. Em minha formação superior, tive muitas descobertas, principalmente a

de pedagogos ensinando arte no lugar dos professores formados para exercer tal função nas escolas.

Percebo a importância de quando estes profissionais têm alguma formação extra para atuar em tal área, mas uma pena ir a escolas onde não há professor de Arte, um direito que deve ser respeitado e oferecido às pessoas que compõe a situação de estudantes de escolas públicas e privadas.

Outro ponto que os autores Marques e Brasil (2014) tratam, indica o distanciamento das artes feitas na escola e das artes fruídas fora das escolas. Não é uma aproximação e nem se relacionam em muitos casos, e aqui trago essa proposta de uma ~~que~~ que escape às barreiras dos assuntos abordados aqui para além, para que gere outros lugares hibridizados, que são necessários para a formação artística desses cidadãos.

Ainda penso em hipotéticas soluções para o relacionamento conturbado entre professores e estudantes, e a pergunta que busquei responder sobre como tornar possível esse relacionamento afetado pelo sistema educacional, é que não há como ela não ser afetada ou influenciada pelo sistema educacional, mas essa relação pode olhar, pode voltar a ver o outro como igual, ver o professor como ser humano e ver o estudante como pessoa. Não criando uma barreira de mais velho e mais novo, mas de ambos construir o conhecimento, criando uma ~~que~~.

Aponto esse lugar híbrido da dança e da imagem por entender que esse modo de operar, que não é polarizador, mas é um modo único que se estabelece no quinhoeirismo entre duas linguagens, pode servir como exemplo possível a algo físico e real, palpável, uma relação humana que busco criar entre os seres humanos, de respeito mútuo.

No entanto, não me bastaria propor um pensamento conceitual de quinhoeiro se eu não o aliasse ao entendimento de ensino e aprendizagem em dança que proporcionasse a mesma qualidade de uma ~~que~~ aos indivíduos do coletivo que estão nas escolas, como esses fatores da semelhança que a dança carrega com a imagem, que se amplia e converge, produzindo cada vez mais lugares habitáveis da arte que torna a dança eficiente e não lhe são escassos os modos múltiplos do ensinar-aprender.



III – DANCIMAGEM CONTEMPLADA POR UMA PROPOSTA ARTÍSTICA.

“Eu sei que lá no fundo há tanta beleza no mundo. Eu só queria enxergar.”

(Dançando – Agridoce)

Visando contemplar o momento em que as reflexões que fundamentam esta pesquisa puderam se fazer reais e palpáveis, passo ao relato das fases do processo da proposta artística contemplada pela bolsa PIBIPA 2015 (Programa Institucional de Bolsas à Iniciação e Produção Artística) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Pará (ICA-UFGPA), ano que demarcou minha passagem enquanto discente na licenciatura em dança da Universidade Federal do Pará e refletiu em todo o percurso de conhecimento em dança contemplada pelas pesquisas que envolveram esta monografia.

A bolsa visava abranger propostas de trabalhos e produções artísticas para os estudantes universitários da área das artes, uma especificidade para essa categoria profissional, visando incentivá-los à vida artística e acadêmica. Em 2015, minha proposta de dança foi contemplada pelo PIBIPA do ICA – UFGPA em parceria com o projeto “Escola, Dança e Educação: Estratégias metodológicas para o ensino da dança nas escolas”¹², com o título “Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar”, visando a culminância por meio de uma videodança¹³ e a produção de um solo.


Para concorrer ao PIBIPA era necessário fazer um plano de trabalho que continha itens específicos como: 1 - ficha de identificação do coordenador, do bolsista e o resumo do projeto; 2- título do trabalho; 3 – caracterização: introdução, justificativa, objetivos, metodologia, atividades programadas, metas e avaliação; 4 – cronograma físico de Abril a Dezembro de 2015.

Gerava-se em mim um desejo imenso de retribuir para a sociedade tudo o que havia aprendido sobre dança até aquele momento, explicitando, também, minha vontade

¹² O projeto de pesquisa “Escola, Dança e Educação: Estratégias metodológicas para o ensino da dança nas escolas”, está sob a coordenação da Prof.^a e Msc. Luiza Monteiro e Souza, projeto do qual participo desde março de 2014. Nele nos propomos a pensar práticas metodológicas e conteúdos para serem inseridos nas aulas de dança.

¹³ A videodança é um produto híbrido realizado com a mistura entre o áudio visual e a dança e tem como principal elemento o movimento. É diferente do mero registro documental de um espetáculo de dança por que pressupõe uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem televisiva ou a criação de danças concebidas especialmente para a projeção na tela. Isso significa que os movimentos da câmera – *travellings*, panorâmicas, zoom in, zoom out –, assim como a escolha dos planos, a montagem e a edição das cenas são tão importantes para o resultado quanto os movimentos capturados pelas lentes. (Enciclopédia Itaú Cultural, 2018)

em compreender e refletir que todos nós dançamos e com isso levar a dança para a escola como um componente de importância similar das outras disciplinas, já vigentes, que ocupam espaços legais no currículo escolar, e demarcar um lugar de ensino da dança que enxergue o outro como sujeito produtor de conhecimento cooperado. Assim, a proposta “Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar” foi direcionada, propositalmente, para contemplar os estudantes de escola pública e vinculado à disciplina Arte.

Com esse objetivo traçado, encaminhei meu projeto à direção, à pessoa da diretora Carmem Cruz, que de imediato aceitou a proposta, e a professora de artes Jaqueline Souza se colocou à disposição do projeto, ajudando em tudo o que eu solicitava. Foi após a aplicação da proposta elaborada para concorrer à bolsa PIBIPA que percebi que a dança e a imagem caminhavam sempre com uma .

O Projeto foi aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio: Professora Graziela Moura Ribeiro, no bairro da Sacramento, escola da qual tive minha formação básica de ensino, e achava pertinente retornar a esta instituição para compartilhar com os estudantes dali o conhecimento que estava se estabelecendo no meio acadêmico sobre a dança, pensando ser influência de forma indireta para as pessoas que estariam comigo nas aulas. Assim elaborei encontros aos sábados, com 20 estudantes de todas as séries da escola, ensino fundamental, médio e pais dos alunos que foram participar das aulas.

Demarcar um lugar para dança na escola foi meu principal motivador ao executar a proposta do projeto em uma escola de rede pública de ensino. Queria apresentar aos estudantes daquele espaço educacional que a dança era muita coisa e entre elas uma nova oportunidade de se fazer arte dentro da escola, e que ela afetaria a vida deles de alguma forma, positiva ou negativa.

Para mim, a escola na qual a proposta foi aplicada era um lugar de retorno, da volta à instituição que me recebia pelas manhãs de segunda-feira a sexta-feira, a volta a um lugar onde nunca dancei, mas que agora fazia dança com as pessoas que estavam ali dispostas a cocriar conhecimentos, cooperar com as experiências, compartilhar um breve tempo da vida, onde estávamos dançando.

III.I – Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano.

“Dava pra sentir por todo o corpo, era um movimento que sobrava pra fazer”

(Vício – Phill Veras)

Durante minha vida artística, que se estabeleceu em um período muito extenso dentro de igrejas evangélicas, já havia notado como os dançarinos eram vistos com alguma diferença, no caso religioso eram entendidos como as pessoas responsáveis em exaltar a Deus¹⁴; em outro lugar social da dança, o que saía das paredes e bases teóricas religiosas, eu notava a dança como algo para poucos, para quem pudesse investir, nesse segundo caso afastando os interessados em fazer dança que fossem mais desafortunados e das periferias.

Notava um entendimento ainda retrógrado sobre o que é dança nos dois lugares, um pensamento em que só se considerava dança se esta tivesse movimentos amplos e belos, com códigos de algum gênero de dança, as chamadas técnicas codificadas. Por essa razão o minimalismo foi a ponte para alcançar os corpos que diariamente habitavam os espaços da escola. Assim, o minimalismo não era uma técnica de dança a ser repassada, no entanto, se tornou uma possibilidade de dizer que o mínimo movimento executado pelo corpo poderia também ser considerado dança.

Para a construção da proposta eu precisava de uma estrutura que me permitisse expor que o movimento mínimo era importante na criação e produção de dança, e para tal feito mergulhei no conceito de “Estrutura” pensado por Kaepler (2013), onde a autora monta a dança a partir de 5 elementos: Kinemas, Morfokinemas, Motivos, Coremas e Danças.

Os **kinemas** (análogos aos **fonemas** linguísticos) correspondem às unidades mínimas do movimento, reconhecidas como contrastantes entre si pelas pessoas de uma dada tradição de dança. Embora não possuam significado em si mesmos, os **kinemas** são as unidades básicas de um movimento, com as quais as danças de uma dada tradição são construídas. Os **morfokinemas** são as unidades com significado, como movimento, na estrutura de um sistema de movimento (o significado aqui não se refere à narrativa ou ao significado pictórico). Apenas certas combinações são significantes e um número de **kinemas** ocorre, em geral, simultaneamente para formar um movimento significativo, sendo combinados de acordo com a gramática ou sintaxe específica de movimento. Os **morfokinemas**,

¹⁴ Os evangélicos com base na estrutura escrita da bíblia sagrada diferenciam o Deus de sua crença escrevendo tudo o que se refere a Ele com Letra Maiúscula na inicial, indicando de que Ele é maior que as outras coisas e para diferenciar de qual deus ou Deus estão falando.

que tem significado como movimento (mas que não tem significado lexical ou referencial), estão organizados em um número relativamente pequeno de motivos.

Os motivos são sequências gramaticais de movimento, formadas culturalmente por **kinemas** e **morfokinemas**, produzindo entidades curtas. São pedaços de movimentos que combinam certos **morfokinemas** de um modo característico e que são verbalizados e reconhecidos como **motivos** pelas próprias pessoas.

[...]

Os **motivos** coreografados em associação com certas imagens formam um **corema**, que é uma unidade gramatical coreográfica, construída culturalmente por uma constelação de **motivos** que ocorrem simultaneamente e em ordem cronológica, com alguma duração.

[...]

Os **motivos** e **coremas** são tijolos para a construção das danças [...] (KAEPLER, 2013, p. 90-91)

De um modo mais esclarecedor, trago o pensamento explicativo em reflexão a essa fala de Kaeppler na visão de uma professora substituta da escola de teatro e dança da UFPA, Rosângela Colares, na aula da disciplina “Dança, Cultura e Sociedade”. Basicamente, ela comparou essa divisão da estrutura da dança com a estruturação da escrita, ou seja, os kinemas seriam letras; morfokinemas seriam as sílabas; motivos seria a palavra; Coremas seriam os parágrafos; e a Dança seria o texto.

A partir desse entendimento, a dança feita por movimentos mínimos estava com um fundamento teórico para sua elaboração e pesquisa, mas mesmo assim eu preciso levar a reflexão de dança para o ambiente escolar, um ambiente que não tinha esse entendimento de dança proposto por mim.

A fim de romper com a divisão estabelecida sobre o corpo humano entre a mente e o corpo, a proposta pode agregar a expressão “corpos que pensam”; essa expressão era uma afirmação que queria ser resposta, e ao mesmo tempo, respostas de algumas questões pairavam e entre elas estavam: quais corpos pensantes eram esses? Podemos pensar com o corpo? E ao mesmo tempo eu estava afirmando: Todos os corpos pensam. Sim, pensamos com o corpo.

Na introdução da proposta eu dizia que o projeto “Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano no ambiente escolar” surgia em meio a minha inquietação por não ter tido aulas que me proporcionassem o entendimento de corpo, de um ser como um todo, também do saber corpóreo e não somente intelectual; que o

projeto proporia o conhecimento, a reflexão e a percepção do corpo no ambiente escolar, estudando-o através da lente da dança minimalista para a visibilidade e consciência dos movimentos do corpo humano. Ele teria como ápice a criação e produção de duas mostras artísticas de conclusão da bolsa: uma videodança dos alunos participantes e uma coreografia do pesquisador.

Foi uma busca intensa para perceber quais corpos eram esses que habitavam a escola e como eu poderia pensar a dança de forma singular, que não fosse seguidora dos caminhos técnicos da academia e nem fosse tão formal quanto à das escolas de técnicas específicas, mas que contemplasse o próprio movimento do corpo presente na escola, viabilizasse as técnicas corporais do cotidiano, principalmente, as que estavam presente nas escolas, já que passamos uma grande parte da vida dentro delas.

A primeira ação do projeto foi a pesquisa sobre o tema minimalista e a inter-relação com a dança, um processo seletivo de conteúdos da dança que pudessem se relacionar com os processos adotados no pensamento ideológico por trás do movimento vanguardista dos anos 60 que foi o minimalismo (SILVA, 2009), adotando material que fosse visualmente contemplativo e que pudesse facilitar a teoria dos conteúdos para o projeto.

Durante os anos em que o minimalismo se desencadeou como movimento artístico, alguns artistas não gostavam do termo “minimalismo”, pois para eles era um insulto. Como o movimento estava começando, muitos apreciadores e críticos, quando se deparavam com tais obras, não sabiam como identificá-las, muitos até achavam que era uma obra mal feita, como nos conta Flores em sua obra, *Minimalismo e Pós-minimalismo*, publicada em 2007:

Esse minimalismo a que nos reportamos numa primeira fase, ao contrário de uma certa amnésia a que foi votado nos anos oitenta- a crítica neo-conservadora garantiu-lhe o rótulo de retardatário e redutivista para de certa forma justificar a emergência de neo-expressionismos e de outras neo-vanguardas-, ressurgiu na actualidade como uma questão que está longe de ser ultrapassada, retomando-se cada vez mais a atenção sobre as suas afirmações culturais e conquistas políticas dos anos sessenta. O minimalismo concluíra a crise da representação que tanto preocupava o modernismo, provocava o espectador e questionava os espaços interiores dos museus, e teve a mais-valia - como o denunciou Morris. (FLORES, 2007, p.2-3).

Neste momento da pesquisa sobre o minimalismo e na tentativa, vã, de encontrar a técnica ou a característica de uma dança minimalista, eu encontrei os

indícios sobre a época em que este movimento artístico estava se desenvolvendo e assim pude fazer o principal ligamento da dança com o minimalismo.

Não havia um conceito de dança minimalista, mas a dança que estava se encaminhando para os palcos daquela época estava ganhando uma característica diferenciada; não era mais uma dança moderna, com seu quê de espiritualidade ou drama das questões sociais, nem os balés com seus amores impossíveis e seres fantásticos, mas sim uma dança que continha códigos conhecidos por todos, como por exemplo, deitar, sentar, andar, balançar os braços. Os movimentos do cotidiano do corpo começavam a ser refletidos, pensados e analisados.

A dança começava a fazer e assumir pensamentos com outras questões da subjetividade do artista que conversavam com as questões de outros artistas e de outras linguagens das artes, como os do cinema, da música e das artes plásticas.

O minimalismo apresenta alguns artistas representantes, que visavam, também, o processo da obra e não somente o resultado, mas que pudesse trazer ao espectador a experiência de se envolver com arte, com o tempo em curso. Tive indícios do que poderia compor os conteúdos de dança para as aulas da proposta, e Silva (2009) teve papel fundamental para esse esclarecimento:

Aqui, tanto a dança como a música encontram um campo de interesse comum com as artes plásticas, ao pensarem conceitos como o tempo real, repetição, valorização das ações do cotidiano e a eliminação da subjetividade do artista. Em tal dinâmica de redefinição epistemológica da arte, o cinema experimental nova-iorquino não será menos importante, a exemplo das inovações introduzidas na ação fílmica de Michael Snow, incorporadas no filme de Serra, *Railroad Tuberbridge* (1976).

Nas primeiras propostas de Serra, a importância da ação e de seu desenrolar no tempo já se encontra presente, em forma de “resíduos de atividades” em sua *lista de verbos*. Nela, as ações listadas podem ser repetidas ao infinito, desenrolando-se no tempo sem uma finalidade outra que o seu próprio fazer. Contudo, embora a lista sugira temporalidade, esta nada tem a ver com o tempo narrativo construído a partir de um início, um meio e um fim. Diferentemente, a duração dessas ações dependerá apenas do tempo em que o processo estiver em curso. (SILVA, 2009, p. 2389-2390. Ênfases originais).

Aqui a pesquisa começava a dar indícios da união das linguagens artísticas e eu começava ser levado pelo impulso da produção de um conhecimento híbrido, interdisciplinar entre as expressões artísticas.

Foi durante essa pesquisa sobre dança minimalista que encontrei pouca coisa, ou quase nada, mas tive a premissa de que no período dos anos sessenta em que o

movimento minimalista surgia nos estados unidos, foi o mesmo momento em que os adeptos à dança moderna começavam a criticar o seu fazer, vindos da quebra com as técnicas do balé clássico, pois agora estes faziam reflexão ao que estavam fazendo. Tive a oportunidade de assistir vídeos de Yvonne Rainer dançando em um palco limpo, onde ela dançava movimentos do cotidiano, e esse era o lugar que eu notava de dança em potência na escola.

A segunda ação da proposta, ainda mais banhada pela dancimagem, almejou o registro dos movimentos do corpo humano na escola, dentro das salas de aula e no intervalo; assim, todo corpo que habitava a escola foi superimportante para os passos seguintes, ou seja, professores, estudantes e funcionários da escola foram primordiais para saciar a curiosidade que havia acerca dos movimentos que eram executados na escola de forma consciente e na sua maioria automáticos, aqui o movimento era imagem a ser registrada.

Busquei justificar a minha proposta para o PIBIPA dizendo que todos os dias nós executamos ações que não percebemos por estas já fazerem parte do nosso vocabulário gestual e/ou corporal, o que por sua vez a dança, como área do conhecimento, pode observar, estudar e analisar os movimentos humanos para elaborar uma pesquisa, uma reflexão e/ou uma coreografia utilizando-se de tais movimentos, que chamaremos de dança em potencial, que ainda não é dança, mas pode vir a ser.

Por eu ter passado boa parte da vida na escola, noto que esta é um ambiente abastado de ações cotidianas como andar, escrever, apagar, falar, etc., ou seja, recheado de ações humanas que podem ser analisadas como movimentos mínimos de vício corporal (tiques) ou apenas movimentos “automáticos”, mas que podem ganhar um significado quando focados pela dança (entendida como área de conhecimento, do fazer artístico e não apenas de execução de passos).

A terceira ação da proposta contemplava o retorno desses registros visuais dos movimentos humanos como incentivo de produção de conhecimento de dança e a aplicação dos estudos dos conteúdos pesquisados, e assim as oficinas foram aplicadas com os estudantes que totalizavam a margem de 20 pessoas, que se alternavam em grupos de 10 em cada sábado.

O último passo do projeto visou à importância da bolsa, que é incentivar a produção artística, e com isso propus desde o planejamento do projeto que houvesse a criação de uma videodança com os estudantes que participaram do projeto no decorrer de 2015.

Foi ainda na análise pós-aplicação do projeto e produção do relatório final que pude notar os indícios da ~~dança~~ entre dança e imagem, modo de ensino e aprendizagem. Naquele momento, notei a importância do projeto para os estudantes e para mim: uma via de mãos dadas.

O projeto teve o intuito de contemplar os alunos, mas acabou me afetando enquanto professor e noto esse lugar da educação como a reticências de um percurso do ensino que não acaba na formatura gradual de um estudante, mas se estende por que ela, a educação, também é movimento plástico.

Com um pensamento minimalista sobre dar valor ao processo, noto que este é tão importante quanto o resultado, e foi tomando o resultado como parte do processo e não à parte do mesmo, que fui movido a olhar a dança e tudo o que fazíamos como um grande processo. Reich citado por Cervo diz:

Eu não quero dizer processo de composição, mas sim obras que são literalmente processos. O que é distintivo em um processo musical deste tipo é que ele determina todos os detalhes, de nota para nota, de uma composição, e toda a sua forma simultaneamente. Estou interessado em processos perceptíveis. Quero ser capaz de ouvir o processo acontecendo através do fluxo de toda a extensão da música... Processos musicais podem nos dar contato direto com o impessoal e também um tipo de controle completo. Por esse "tipo" de controle completo eu quero dizer que, ao fazer esse material se articular através desse processo, eu controlo completamente todos os resultados, mas também aceito todos os resultados sem mudanças. (Reich *apud* CERVO, 2005, p. 48).

Havia uma nova forma de pensar a dança a partir de um contato com a teoria musicista sobre o minimalismo, e eu precisava daquilo para a minha dança e levaria para a escola esse processo que permite aceitar os resultados como eles são, sem precisar fazer uma exclusão dos erros, ou louvor aos acertos, mas sim que todos os movimentos precisavam estar na composição do processo sem pesar, sem serem assombrados pela cobrança em acertar sempre e errar nunca. Enfim, aceitar que estes movimentos sejam perceptíveis a quem vê e a quem faz.

Não havia um peso da avaliação sobre as mentes que estavam dançando juntas, ninguém era melhor ou pior, ninguém estava mais certo ou errado, havia uma relação que se estabelecia muito diferente do que já havia presenciado em salas de dança de escolas de técnicas específicas. Ali todos estavam produzindo dança, a sua dança, vendo dança, a dança do outro, e dançando juntos.

III.II – ESTRUTURANDO MOMENTOS: um lugar para a dança de todos.

“Entra pra ver, mas tira o sapato pra entrar, cuidado que eu mudei de lugar
algumas certezas.”

(Açúcar ou adoçante – Cícero)

Entendendo que para uma eficácia no ensino e aprendizagem é necessário trabalhar as múltiplas formas que o corpo se insere e interage com o mundo. Revisitando o processo da Educação Infantil, relatado anteriormente, em que as imagens ajudam na assimilação das atividades, procurei encontrar uma resposta para a contribuição da relação dança e imagem para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em dança, e também pensei em como ambas puderam afirmar esse caminho e processo de educação presentes na ~~relação~~ entre imagens e danças, estudantes e professores, para entender essa forma de existir e utilizar essas expressões artísticas para a interação com o mundo.

Na aplicação do projeto escrito como proposta ao PIBIPA, eu busquei por possíveis conteúdos de dança que conversassem com o pensamento por trás do movimento artístico minimalismo; para isso, pesquisei sobre dança minimalista que me servisse como base para a criação do projeto e das oficinas, mas não há teorias sobre dança minimalista, e sim um entendimento entre os fazedores de dança do que seria essa dança.

Durante a aplicação do projeto ficávamos sempre em roda, para que pudessemos ver/ler/fazer dança juntos e nos olhando, e todo material teórico tinha as informações do conteúdo e as imagens ilustrativas para facilitar a assimilação do que estava sendo solicitado; participei junto aos estudantes nas esferas do conteúdo, na produção de dança eles assumiam a autonomia da criação e por fim eu entrava para produzirmos juntos uma pequena coreografia que contemplasse as propostas de todos.

A oficina tinha 3 momentos norteadores:

1. – estudo prévio do conteúdo e assistir ao registro dos movimentos dos corpos que abitavam a escola, para induzir a pesquisa do movimento e a criação coreográfica que viriam depois.
2. – pesquisa corporal dos movimentos com base no conteúdo estudado anterior a esse momento e com base no vídeo exibido.
3. – criação de dança a partir dos afetos, escolha e seleção de movimentos que mais chamou atenção de cada um.

Com foco nos indícios apontados por Silva (2009) quando relata dizendo que tanto a dança quanto a música e as artes plásticas encontram um campo de interesse comum, ao pensarem conceitos como o tempo real, repetição, valorização das ações do cotidiano e a eliminação da subjetividade do artista, criei uma tabela de planos de aula com temas e conteúdos a serem estudados durante as oficinas que daria na escola.

Tabela1 - A organização dos planos de aula

Plano	Tema	Conteúdo
Plano 1	Introdução ao minimalismo.	O que foi o minimalismo nos anos 60
Plano 2	Minimalismo em tempos diferentes	Dinâmica: fator Tempo (lento e rápido).
Plano 3	Gestos minimalistas do cotidiano	Ações: Gestos codificados e não codificados.
Plano 4	Níveis na dança minimalista	Níveis: alto, médio e baixo
Plano 5	Fluência e força para uma dança minimalista	Força: leve e pesado / Fluência: livre e controlada
Plano 6	Espaço pra minha Dança	Espaço: cinesfera
Plano 7	Relacionamento minimalista sem toque	Relacionamento – sem toque: 1- sentir a presença, focar; 2- aproximar-se ou estar perto, sem o toque; 3-abraçando ou envolvendo, sem toque.
Plano 8	Um toque minimalista para o relacionamento	Relacionamento – com toque: 1- tocar; 2- abraçar tocando; 3-suportar ou receber peso, carregar; 4- carregar através do abraço, gerando um levantamento do solo; 5-repetir o mesmo movimento ou frase coreográfica.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base na tabela o estudo dos conteúdos de dança seriam mais claros para a organização e futura alteração, caso houvesse algum imprevisto durante a aplicação das aulas. A tabela conversa conteúdo da dança com as características do minimalismo.

Neste momento tentarei, de forma breve, expor os conteúdos que escolhi para compor a grade de conteúdos da dança que pudessem conversar com algumas características do movimento minimalista e ajudassem com o relacionamento interpessoal.

Escolhi os conteúdos de dança que Laban¹⁵ notou referente ao movimento humano, sem cobrar uma exigência técnica ou conhecimento prévio dos alunos. Então,

¹⁵ Rudolf Laban (1879-1958), foi dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo considerado o maior teórico da dança, desenvolveu uma pesquisa com base nos movimentos humanos que rompia com duras doutrinas dos movimentos estereotipados que havia na dança e na ginástica, impulsionou o movimento

propus que fizéssemos tudo juntos e ambos estávamos descobrindo o que cada conteúdo queria dizer e se referir naquele momento; era um projeto que visava pesquisar a dança pelo caminho da particularidade de cada um, sem certos e errados, mas reconhecendo os corpos para uma dança possível.

A base teórica do material escrito e desenhado que selecionei para a parte “teórica” das aulas é do livro Teatro do movimento de Lenora Lobo¹⁶ e Cassia Navas¹⁷, em que debruçam-se sobre os pensamentos e técnicas de grandes contribuintes para a área da dança que são Rudolf Laban e Klauss Vianna¹⁸. Os conteúdos de dança elencados foram selecionados pelos participantes do projeto de pesquisa “Escola, Dança e Educação”, como conteúdos principais e pertinentes a serem estudados em sala de aula, já que o projeto visa pensar a dança nas escolas como uma arte que possa dar base para todas as outras danças, que os estudantes possam ter contato, ou não, mais à frente.

Conteúdos de dança:

- **Dinâmica: fator Tempo (lento e rápido).**

Comecei de fato com o conteúdo da dança na segunda aula, e por esse motivo me liberaram o auditório da escola, que é uma sala ampla com ar-condicionado, um projetor, quadro, muitas carteiras escolares e a caixa amplificadora de som. Neste dia, no primeiro momento dei a cada estudante o material teórico que iríamos ter como base o que faríamos ali. Compartilhamos nossos pensamentos sobre o que era a base da dança, e eu expus minha concepção sobre os movimentos humanos serem a base para a dança. Estudamos juntos o que era dinâmica.

A dinâmica pode ser entendida como a qualidade, textura, as cores do mesmo. Através dela, e suas qualidades de esforço no movimento serão impressas as marcas de um criador [...], em Laban o comportamento pode ser visto através de quatro fatores de movimento: Força (peso), Espaço, Fluência e Tempo. (LOBO, 2003, p.165-166)

criativo, criou o “sistema de análise, categorização e notação do movimento humano” (sistema de análise do movimento).

¹⁶ Lenora Lobo é dançarina, professora, pesquisadora e coreógrafa. Trabalha com processo de formação de artistas da dança e do teatro, que fundamentam suas pesquisas para a sistematização dos métodos para interprete-criador, baseando-se em Klauss Viana. Organiza de forma mais clara e sistemática os princípios de seu método quando combina suas pesquisas com os estudos de Rudolf von Laban.

¹⁷ Cássia Navas, professora e doutora, pesquisadora em dança, coordena o GEPETO- grupo de pesquisa e topologias do espetáculo e do GT-grupo de pesquisa em dança no Brasil.

¹⁸ Klauss Viana foi um renomado, mundialmente reconhecido por seu trabalho como preparador corporal. Ele introduz um método próprio voltado para corporeidade expressiva para atores e bailarinos; também foi bailarino e coreógrafo.

Estudamos, ainda, que uma das características do minimalismo na música era a repetição das notas musicais, entrada e saída das notas com clareza e perceptível a quem a ouve. Essa característica marcante da música minimalista me fez perceber que esse fator tempo, rápido e lento, apontado por Lobo e Navas (2003) com base no pensamento de Laban conversava no fazer dança, em que o movimento mais simples seria entendido como dança e o fator tempo e as repetições do movimento o fariam ganhar vida além do que ele já carregaria, o movimento repetido no tempo rápido e lento pode dar as informações necessárias para serem percebidas pelo leitor e iria variar as leituras feitas pelos outros.

Tempo. Este fator de movimento é abordado levando-se em consideração a velocidade e duração e não organização e contagem dentro do tempo, o que de certa forma pode ser considerado uma atividade mais cerebral. Neste contexto, o tempo engaja-se a aspectos da intuição, no sentido de se apresentarem reflexos rápidos ou uma concentração quase meditativa na lentidão. Suas qualidades são o rápido (súbito) e lento (sustentado) e demonstram uma maior ou menor aceleração ou duração no movimento. (LOBO; NAVAS, 2003, p.169)

Foto2 - Experimentando tempos.



Fonte: acervo pessoal.

Com esse esclarecimento, afirmei que todos os que estavam ali eram pessoas com capacidade de produzir dança, e mostrei o vídeo do registro dos movimentos de inquietações do corpo, o balançar de perna, o mexer na mochila etc.

Nós percebemos no corpo que mesmo os movimentos mínimos poderiam alterar o tempo de execução e estaríamos fazendo outra dança, e assim também fizemos o mesmo movimento repetidas vezes, já que o minimalismo na música enfatizava essa repetição.

Todos os que estavam na aula comigo estavam quinhoeiramente produzindo dança, e eu gostaria que nos mantivéssemos assim.

- **Ações: Gestos codificados e não codificados.**

Ainda nutrindo a ideia de receber os corpos diversos que poderiam aparecer na aula, e fortalecer o pensamento de que todos fazemos dança, que não havia ali alguém melhor que os outros, propus que pensássemos a criação de códigos com gestos; primeiro cada um seria identificado pelo gesto que escolheu. Para isso trabalhamos o conceito de ação.

Ação é aquilo que o corpo executa. É a projeção externa de uma impulso corporal que pode ser expressivo ou funcional. É uma categoria de movimento, uma unidade estrutural.

Ações acontecem no corpo como um todo ou em partes isoladas. [...] (LOBO; NAVAS, 2003, p.150)

O conteúdo de gestos codificados e não codificados foi a introdução dos movimentos mais complexos, para perceber a dança por uma via de expressão simples e complexa ao mesmo tempo.

Para isso, estudamos as doze ações básicas (1- corpo em movimento não identificado; 2- pausa, ausência de movimento; 3- locomoção, deslocamento de um lugar para outro; 4- saltos ou elevações; 5- giros ou rotações em torno do eixo da coluna; 6- torção com uma ou mais partes, em direções diversas; 7- transferências de peso, de um apoio do corpo para outro; 8- gesto podendo ser codificado ou criado; 9- contração, curvar, fechar o corpo todo ou em partes; 10- expansão, abrir, alongar o corpo ou suas partes; 11- sair do equilíbrio, sair do seu eixo, cair; 12- inclinar, em ângulos e linhas retas, com todo o corpo ou em partes).

Durante a aula, identificamos as 12 unidades de ações no nosso dia a dia. Para podermos chegar à proposta principal, e falarmos dos gestos codificados e não

codificados com mais profundidade em experimentação, propus que pensássemos os movimentos que produzimos no cotidiano, que carregavam algum significado, como por exemplo, o acenar, e entendermos o aceno como um tchau ou um oi. Assim, cada um fez um gesto codificado e no momento seguinte o desafio era criar um código com gestual novo. Nossa base foi

A partir da vivência e compreensão das doze unidades de ações que seguem, torna-se didática a compreensão de como se estruturam as frases de movimentação humana, seja no contexto do cotidiano, seja na arte. São estas ações que construirão vocabulários de movimentos e estruturas dançantes. (LOBO; NAVAS, 2003, p.150)

Assim partimos para o segundo momento da aula, onde assistimos aos vídeos dos registros do movimento humano na escola que enfatizavam gesto de quando os estudantes estavam no intervalo. Ali víamos gestos nas conversas que pareciam que a fala não dava conta de passar a informação fidedigna ao que seu transmissor estava tentando falar; observamos as unidades de ações nas brincadeiras, pois o intervalo é repleto de movimentos e um acervo enorme de dança em potencial. Com esses indutores visuais, começo a perceber uma relação entre dança e imagem, uma relação de colaboração com intuito de fortalecimento do ensino. Eu estava criando a ~~relação~~ da dança com a imagem.

Foto 3 - Pesquisando gestos



Fonte: acervo pessoal.

- **Níveis: alto, médio e baixo.**

Nesta etapa da aplicação do projeto, eu estava mais familiarizado com os estudantes, e eles comigo, ao ponto em que me encontrava mais seguro em conduzir as aulas e estas já não eram um esforço, o que desde o primeiro dia de aula já havia notado a diferença que tínhamos na relação que se estabelecia entre aquele coletivo, mesmo após o estudo da parte teórica; quando eles saíam pra lanche, sempre voltavam no horário combinado, pois era um interesse e uma disposição que havia como reciprocidade.

Neste dia, uma das estudantes estava entristecida. Vimos a parte teórica e expus o que seria esse conteúdo, estudamos sobre os níveis e o corpo no espaço, ficamos entendidos que

Os níveis dizem respeito à posição espacial, devendo ser estudados sob dois aspectos:

1. O corpo como um todo, em relação à premissa do “corpo no espaço”, ou seja, o corpo posiciona-se no eixo baixo/cima, onde classificam-se os níveis alto, médio e baixo. (LOBO; NAVAS, 2003, p.155)

Enquanto todos saíam para o intervalo, sem os outros perceberem, chamei a estudante que estava triste e perguntei o motivo dela estar assim, se ela gostaria de me contar. Ela disse que não poderia ficar até o fim da aula e isso a estava fazendo ficar mal, e eu disse que não havia problema dela sair cedo, que a presença dela ali na aula no tempo que ela precisava estar já nos fazia felizes. A estudante saiu de sala para ir ao intervalo e fazer o que tinha de fazer.

Durante o retorno observamos as obras artísticas feitas pelos artistas plásticos adeptos do movimento minimalista. Notamos que elas, as esculturas e instalações plásticas, estavam dispostas em vários níveis do espaço, e que o nosso corpo fazia movimento e criava formas nos mesmos níveis. Além de notar a importância do conteúdo níveis para o ambiente escolar, por ele ser muito importante para a base de conteúdos, escrita e leitura da dança, o conteúdo de níveis adentrou para nossos encontros aos sábados. Vejamos cada nível

Baixo: é quando o corpo ocupa um espaço perto do solo, nas variações do sentado e deitado, trazendo-se a “intenção do baixo”, em conteúdos expressivos ligados à proteção, segurança, relaxamento e um estado “mais animal”. Sendo que neste nível movimentamo-nos através de muitas transferências de apoios.

Médio: é quando o corpo ocupa e se locomove num espaço que tem a intenção de meio, em evolução à altura do umbigo, trazendo-se os conteúdos expressivos ligados à estabilidade e à segurança, pelo apoio dos dois pés, podendo remeter-se à postura de símios. É muito usado em artes marciais e na capoeira, devido à maior divisão de apoios.

Alto: é quando o corpo se relaciona com o espaço mais acima, em atitudes em pé e nas pontas dos pés, que tenham a “intenção da altura”, trazendo-nos diversos conteúdos. Entre eles, uma busca de espiritualidade, os sonhos, a altivez ou autoridade. É muito usado no balé clássico, em saltos, giros ou em personagens que requerem estas características. (LOBO; NAVAS, 2003, p.155)

Com base nos vídeos de registros, nas imagens de esculturas minimalistas, e nas imagens que o material de estudo teórico tinha, criávamos dança. E nesses indícios híbridos, dança e imagem começavam a funcionar, pois não era um conteúdo difícil, e o material os ajudava a assimilar o que estava sendo estudado. Eles se lembravam das aulas anteriores, e o recurso da imagem, tanto no material quanto do vídeo, ajudava a fixar o conteúdo.

Quando começamos a experimentar os níveis, a porta se abriu e a estudante entrou respirando ofegante e suada, dizendo que fez o que deveria o mais rápido que pôde para chegar a tempo de fazer o último momento da aula, que era dançar.

Foto 4 - Em níveis diferentes



Fonte: acervo pessoal.

- **Força: leve e pesado / Fluência: livre e controlada.**

A cada sábado, eu notava o amadurecimento e a disposição que os corpos estavam assumindo nas aulas, em como o material com imagem ajudava nos estudos que tínhamos no primeiro momento das aulas, e como estávamos produzindo dança com

qualidade, veja bem, a qualidade que não é a exigida por uma técnica específica de dança, mas uma qualidade de dança a partir das técnicas corporais de cada um.

Havia uma qualidade na dança que precisávamos extrair do que estávamos propostos a fazer ali e a força e fluência nos dariam qualidade para dançar o movimento com qualidades apontadas pelo conteúdo. Em nosso corpo habitavam novas e velhas informações trazidas como disparador ao estudo que propomos nos dias da aplicação.

Com isso, precisávamos entender do que tratava tal conteúdo da dança, e assim apresentei e expliquei que

Força. Este é o fator de movimento que tem uma maior relação com a fisicalidade, com energia e força muscular. Força diz respeito à intencionalidade de sensação e suas qualidades são o forte e o leve, relacionadas com maior ou menor tensão no movimento, assim como maior ou menor força muscular. (LOBO; NAVAS, 2003, p.168)

Força e fluência também vieram para conversar com o vídeo de uma artista da dança da mesma época que Yvone, no período do movimento minimalista, que foram os vídeos de Trisha Brown¹⁹. Estes nos permitiram notar esses dois conteúdos (força: leve e pesado e fluência: livre e controlada) e compartilhá-los no projeto.

A dança que estávamos fazendo durante as aulas não eram somente movimentos com base no cotidiano: começávamos a compreender que eles eram parte da nossa dança ou nosso estilo, ou como diria Kaeppler (2013)

“Estilo” é o modo de executar ou incorporar os elementos estruturais que não são essenciais para a “estrutura”, segundo os *performers* de uma dada tradição. Em algumas coreografias do *ballet O Lago dos Cisnes*, as séries de movimento do primeiro e do terceiro atos são (ou podem ser) estruturalmente as mesmas, mas as maneiras como são executadas [*performed*] no primeiro e no terceiro atos – o “estilo” – são muito diferentes. A “estrutura” mais o “estilo” constituem a “forma” (ou entidade conteúdo) da dança em cada caso. O que o público ou a audiência observa é a “forma”. O dançarino executa [*performs*] a “estrutura” de um modo particular que pode ser considerado seu “estilo”. (KAEPLER, 2013, p. 92. Ênfases originais)

¹⁹ Trisha Brown (1936 – 2017) foi uma coreógrafa americana, aclamada e reconhecida como percussora da dança pós-moderna. Fundou sua escola em 1970 e atuou até 2013, mas sua companhia apresentou-se até 2015.

Foto 5 - Com forças opostas se cria dança



Fonte: acervo pessoal.

- **Espaço: cinesfera.**

Neste momento eu começava a introduzir o pensamento de espaço pessoal, para começarmos a dançar juntos, mas antes dessa aproximação de corpos, pensei que seria melhor começarmos explorando o nosso próprio espaço, ou espaço pessoal, e precisávamos começar a entender esse modo de fazer dança que contemplava o meu fazer com o do outro de forma igual, com o mesmo valor e importância.

Nós estudamos o que é a cinesfera com base nos estudos de Lobo e Navas:

O corpo, por sua vez, tem um espaço ao seu redor, conhecido como cinesfera ou kinesfera, que é a esfera espacial à sua volta, onde acontece o movimento, também chamado, em Psicologia, de espaço pessoal e, pela Sociologia, de território. O centro dessa esfera é o centro do corpo e seus limites são constituídos pelo alcance dos membros, quando alongados em qualquer direção. O corpo leva consigo a cinesfera para onde quer que se movimente, nunca saindo desta, que parece ser uma espécie de áurea, bolha ou invólucro ampliado. (2003, p.153)

Após a parte teórica, assistimos ao registro destinado a este dia que apresentava as pessoas isoladas na escola, e foi com o desenho de uma pessoa solitária no material que a partir desse momento demos início a fase das relações humanas que se estabelecem na escola. Contudo, esta fase era ainda bastante introdutória, pois aqui os alunos faziam movimentos com base nas estruturas das obras plásticas do minimalismo

que eram formas claras, limpas de informações, e assim usariam o espaço da sua cinesfera para criar sua obra corporal.

Foto 6: Reconhecendo a sua cinesfera



Fonte: acervo pessoal.

Nos dois últimos encontros estudamos o conteúdo relacionamento, sob os estudos de Lobo e Navas, que fizeram uma lista de possíveis formas de se relacionar com base em Laban. Apontando 8 situações, são elas: 1- Sentir a presença. 2- Aproximar-se ou estar perto. 3- Abraçando ou envolvendo, sem toque. 4- Tocar. 5- Abraçar tocando. 6- Suportar ou receber o peso, carregar. 7- Carregar através do abraço, gerando um levantamento do solo. 8- Repetir o mesmo movimento ou frase coreográfica.

Para melhor compreensão, dividi o conteúdo em duas partes, pois ele compreende duas grandes maneiras, a primeira que chamei de “relacionamento sem toque” e a segunda maneira que chamei de “relacionamento com o toque”. Assim os dividi para que o conteúdo relacionamento pudesse ser mais bem compreendido e estudado mais a fundo.

O vídeo mostrado no segundo momento da aula - que era após o estudo teórico do que iríamos ver naquele dia -, continha cenas de pessoas conversando, de casais e grupos em conversa, como cada um se relacionava, uns com certa distância, outros com

uma extrema necessidade de tocar. Escolhi esses dois “modos de conversar” - que registrei no intervalo da escola - para serem exibidos a cada dia da aula que mais lhes cabia.

Com esse esclarecimento das possibilidades de nos relacionarmos, fiz a divisão que contemplasse as duas grandes maneiras de nos comunicar, cada uma com especificidades que cabiam a elas.

• **Relacionamento – sem toque: 1- sentir a presença, focar; 2- aproximar-se ou estar perto, sem o toque; 3-abraçando ou envolvendo, sem toque.**

Tomando cuidado com os estudantes, eu propus começarmos a criar relacionamentos com o outro sem o toque, pois esse conteúdo de relacionamento não vinha com características do minimalismo, mas sim da própria dança e por entender que as pessoas precisavam olhar, perceber, notar, sentir o outro.

Foto 7 - Observador também se relaciona



Fonte: acervo pessoal.

- **Relacionamento – com toque: 1- Tocar; 2- abraçar tocando; 3-suportar ou receber peso, carregar; 4- carregar através do abraço, gerando um levantamento do solo; 5-repetir o mesmo movimento ou frase coreográfica.**

Deixei para a última aula o conteúdo relacionamento com o corpo, pois no meu entendimento, já estaríamos mais próximos para explorar com mais disposição o conteúdo que envolvesse toque com o parte do corpo do outro.

Por fim, o conteúdo do relacionamento com o toque veio para ser a última proposta de aula com conteúdo de dança, uma forma de agradecimento físico pelos momentos construídos durante a aplicação do projeto e uma forma de dizer que não estamos sós e que podemos produzir dança juntos.

Foto 8 - Envolvidos e relacionados.



Fonte: acervo pessoal.

Não havia notado a importância de estar junto com eles nas oficinas, até receber ligações e visitas dos alunos em minha casa, criando um relacionamento para além dos muros da escola. Deixei o conteúdo relacionamento para o fim, pensando que este seria o mais difícil de ser desenvolvido, por envolver toque e olhar, mas os estudantes reclamaram que a melhor aula foi deixada para o final.

No último dia da oficina, em que apliquei o conteúdo do relacionamento com toque, a diretora da escola, Professora Carmem Cruz, veio nos fazer uma visita e ficou encantada com o que a dança estava proporcionando aos alunos. A professora de artes, Jaqueline Souza, que foi uma aliada nesse processo de aplicação e inserção da dança nas escolas, pediu para que os alunos, com o fim da minha oficina, pudessem ser redirecionados a uma aula, como ela disse “de outro tipo de dança que não é como essa que vocês fazem aqui”.

A fala dessas pessoas que viram a aplicação do projeto e deram o mesmo valor que dão para as outras disciplinas me faz ver, ainda desfocado mas já existente, o possível caminho e lugar da dança nas escolas. Um lugar do “entre” que se sustenta por si só, que produz seu próprio conhecimento, afirmando via da ciência e da produção que há na arte.

Não sei quantos caminhos a dança tomaria a partir daquele momento, não me importei com os resultados que ela derramaria sobre cada participante, aliados comigo; eu estava ali para mostrar que a dança era possível mesmo para aqueles que diziam não saber dançar, que a dança já habitava os corredores, salas de aula, pátios, bibliotecas, refeitório da escola, que ela estava ali em potência, como uma semente que cai em terra boa, a semente é uma árvore em potência, e os movimentos mínimos que expressam desconforto, as brincadeiras no intervalo, as desculpas inventadas para se levantar, apagar, escrever, copiar do quadro, mexer na mochila, etc... Tudo isso é dança em potencial nas escolas.

CONSIDERANDO A DANCIMAGEM

“Esquece as tintas e os pincéis, não precisamos esconder.
Vem me abraça forte e diz tudo que eu sempre quis dizer”
(Quadro Verde – Rubel)

Considero a dancimagem um campo ainda a ser garimpado. Nesta pesquisa, desejei falar de todas as possibilidades que este tema “Dancimagem: Por uma relação quinhoeira no ensino e na dança” pudesse me proporcionar a alcançar, mas aqui ele se torna um conceito pelo qual proponho pensarmos por vieses da dança que ainda são amplos, aparando as arestas dessa temática, partindo de um pensamento amplo possibilitado pelo conhecimento que há em dança, e com isso dediquei as linhas dessa monografia para colaborar, como pedra angular de sustentação, ao pensamento teorizado que contemplasse o ensino e aprendizagem como processos e fazeres tanto do estudante quanto do professor.

Eu queria me justificar de outros modos, e quem sabe até escrever de outros modos, mas me encontro aqui engaiolado em regras dos saberes. Debati-me nos “arames de ferro” das regras impostas há muito tempo pelo sistema da academia, mas estou agora aceitando a condição temporária em que me encontro, e me rendo a uma questão de normas, porém, ainda coloco minha ideia como norteadora do fazer e pensar em dança e imagem.

Esta pesquisa teve como problemas principais, que compuseram a narrativa de forma clara e as vezes nas entrelinhas, o abandono dos estímulos em gradação em nosso sistema educacional. Um problema que não se estabelece por falta de interesse dos profissionais da educação, mas a exigência do sistema educacional, que cobra a formação de pessoas com competências e eficiências que visam à disciplina do corpo como base para construção de uma sociedade em ordem, a fim de serem aptos ao mercado de trabalho.

Há também outra problemática: há muito tempo, ficou a cargo de o professor ser o responsável em ensinar e ensinar, e ao estudante coube aprender e aprender, estabelecendo a cada um o lugar que lhe é devido, o professor sendo o detentor de todo o conhecimento e o estudante sendo o aluno, o ser sem luz, o ser que precisa ser orientado para poder servir de algum modo a sociedade, que precisa estar apto para as demandas que a sociedade lhe cobrará após os estudos e ensinamentos básicos.

Muito tempo se passou com essa regência tradicional, e hoje muitos congressos e palestras discutem essa relação estabelecida entre ensino e aprendizagem, professor e estudante; parece-me que mesmo em meio a tantas informações, poucos entendem o que de fato uma relação humanizada pode estabelecer. Assim, criou-se um distanciamento hierárquico, reflexo de uma pedagogia antiga onde o professor é a autoridade máxima sobre a turma, e de fato é, não proponho dar autoridade para o estudante, mas sim em pensarmos: até onde posso dar autonomia a ele? Até onde o meu estudante é visto não como uma folha em branco e sim como um ser humano cheio de cultura, história e subjetividade?

Vale pensarmos em como se estabelece esse problema nessa relação de humanos que está fragilizada, pessoas que sentem empatia umas pelas outras e que de algum modo são afetadas, e como sendo professores podemos ajudar a melhorar essas relações.

Os noticiários em 2016 e 2017 ficaram recheados com notícias sensacionalistas que apontavam a violência no ambiente escolar, mostrando uma fragilidade na relação dos indivíduos componentes do sistema educacional. Grande parte das motivações é pela intolerância e falta de reconhecimento do outro como igual, do abuso da autoridade da parte do professor, da inconformidade com as notas recebidas pelos estudantes. Isso é reflexo de um relacionamento à distância, mesmo com corpos presentes.

A dificuldade se estabeleceu no momento em que houve mudanças nas relações humanas. Abriu-se um espaço para pensarmos e discutirmos as pedagogias alheias, vindas como tradição nas escolas, quando de modo romantizado achamos que “a grama do vizinho é mais verde que a nossa”, ou seja, que a metodologia de um pedagogo funcionou tão bem que pode funcionar comigo, e eis a questão: somos seres diferentes e nossos estudantes também, inseridos nas mais diversas realidades. Temos muitas diferenças para exibir e lidar, e nem sabemos se daremos conta de tanta pluralidade, então, será que valerá assumir a pluralidade dos outros?

Precisamos, contudo, compreender que grande parte das relações se estabelece a partir do modo múltiplo de ser e estar, o que tange a essa forma de pensar, ver, sentir, refletir e se relacionar com o mundo.

E aqui está minha hipotética solução a estes problemas, à perda dos estímulos e o relacionamento fragilizado do estudante e do professor, colocando-me ao centro, na berlinda dessa pesquisa, pois é por meio de questões internas e instintivas que minha infantil necessidade adulta propôs este lugar em que a dança e a imagem, o ensino e a

aprendizagem, o professor e o estudante, possam caminhar juntos estabelecendo outro modo de relacionamento, uma ~~relação~~ no sistema educacional.

Como vimos, a ~~relação~~ se dá entre a relação de sócios. É uma relação de cooperação em que não há uma hierarquia de poder ou de certo e errado, mas decisões coletivas, mutuas, uma via de mão-dupla, que aqui achei melhor dizer: de mãos dadas, em que o ensinar vai do professor ao estudante e retorna do estudante para o professor, e onde o aprender se dá pela mesma via.

Proponho um processo quinhoeiro para a aprendizagem e para o ensino. Trago esse conceito por entender que as interações supracitadas ganham uma eficácia quando assim caracterizadas, abandonando a maneira de relação de poder hierárquico e opressor, que delimita os papéis de detentor de todo conhecimento e o ato de apenas ensinar dado ao professor e o do estudante o de aprender, contornando para o poder cooperativo e coletivo.

É nessa relação que estabeleço entre imagens e dança, onde ambas possuem o mesmo valor e importância, que proponho caracterizar a relação do professor e do estudante, permitindo tornar visíveis as necessidades particulares de cada estudante e do professor. Uma ~~relação~~ não isenta o professor do seu papel de compartilhar informações e conteúdos, mas abre espaço para que o estudante possa ser mais ouvido e evidenciado nas aulas, tornando-o um colaborador com o conhecimento que está se produzindo, entendendo suas facilidades e dificuldades em assimilações dos conteúdos programáticos estabelecidos como competências pelo sistema educacional.

É essa relação que estabeleço na arte entre as expressões artísticas diferentes à dança e imagens, de forma tão harmônica e quinhoeira, que empresto essa maneira de interação para a preposição de um relacionamento humanizado entre estudantes e professores, uma relação que abraça o outro com o mesmo grau de importância para o desenvolvimento da aula. Uma dancimagem por uma relação quinhoeira.

Neste sentido, o objetivo principal desta pesquisa buscou contribuir às reflexões ao sistema educacional por meio do conhecimento que se produziu em dança durante a pesquisa desse processo, em como durante as oficinas que ensinaram dança, retomei os estímulos da imagem e da dança, para criar eficácia no processo metodológico de ensino e aprendizagem.

Um pensamento que além de desejar retomar os estímulos como facilitadores do processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, também desejou criar uma característica para uma relação humanizada entre professores e estudantes. Assim, o

conceito de ~~dança e imagem~~ se estendeu também para esse lugar onde dança e imagem tinham importâncias iguais.

Tomando por objetivo dessa pesquisa, criei um conceito que pudesse fazer duas expressões artísticas, a dança e a imagem, se unirem para fortalecerem esses processos do ensino, em como essa relação poderia ser caracterizada para alcançar a pluralidade dos estudantes que estariam nas aulas. Conceito de uma ~~relação~~ que se mostrou eficiente quando observadas as propostas deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Com o objetivo de colaborar com essa relação estabelecida entre dança e imagem, que se caracterizou como ~~dança e imagem~~, esta serviu como base para uma possível relação entre professor e estudante, característica que fala do meu modo de operar essa via do ensino e aprendizagem, que adoto como um caminho proximal, de vias do acolhimento das múltiplas formas de operar o mundo com respeito e igualdade.

Adotei um caminho mais reflexivo e ativo durante a aplicação da proposta que criei para colaborar com o conhecimento que se produz em dança, e esta desencadeou como relatos principais para esta pesquisa.

Nesta monografia, me importei em assumir falar de mim, para criar essa possível relação e esse conceito híbrido entre dança e imagem. Deste modo, propus revisitar minha pesquisa efetuada no ano de 2015, o projeto contemplado pelo PIBIPA, proposta da qual notei os principais conceitos que propus explorarmos aqui.

Tais conceitos, ~~dança e imagem~~ e dancimagem, não surgiram no projeto “Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano”, mas este me deu indícios de que muita coisa ainda poderia estar intrínseca ao projeto. Com isso notei uma ampla compreensão do que o conhecimento em dança e a proposta metodológica que decidi aplicar nas oficinas tocavam os saberes apontados nos caminhos da educação.

Deste modo, nesta colaboração e produção de conhecimento reconheço pertencente a área da dança, por eu estar inserido neste campo de conhecimento da arte, pelo qual posso assumir com maestria, até ousadia, a dança, mas as declarações feitas aqui podem ser utilizadas nas mais diversas áreas da educação, pois como já falei ela é quinhoeira, dá espaço para todos terem importância e valor no método que ela for inserida.

Não busquei uma vasta assistência teórica, não por querer ser o principal direcionador e pensador por trás desta pesquisa, mas pelo desejo de criar um diálogo

com os estudantes que compartilharam as aulas de dança comigo, no período de aplicação do projeto “Dança minimalista para corpos que pensam o movimento humano”. Com mais humanidade e clareza, não queria dificultar ou distanciar o discurso dos conteúdos da dança, e para isso propus aprendermos juntos o que estávamos estudando.

Foi em meio a pesquisa que me deparei com a contradição de um lugar imaginado por mim, o lugar de caracterizações, categorizações, etiquetadas, encaixotadas, que arduamente via fazermos nas escolas com os estudantes e com os professores, os alunos inteligentes, os cdfs, a galera do fundão que não quer nada, o professor chato, a professora boazinha, o professor legal... Categorias que diziam sobre as separações que fazíamos das pessoas.

E foi ao fazer esse rompimento entre as categorias que pude perceber, como professor, que não perdi a autoridade na sala de aula, que a autoridade é dada a nós como reconhecimento dos demais, os estudantes, e estes já sabem que o professor é a representação da autoridade em sala de aula, que não precisam de afirmações que os rebaixe, precisam ver a autoridade e não o autoritário opressor.

Uma forma de aproximação que adotei foi retirar as cadeiras e deixar todos no chão, ou fazer uma roda para nos olharmos e ouvirmos. Com isso percebi que, ao me colocar ao centro da pesquisa como um objeto que olhou de dentro no mesmo momento que olhei de fora, e olhei para todos os que quinhoeiramente contribuíram para esta pesquisa.

Ao escrever sobre esta pequena etapa da minha vida, fazendo um recorte simplório na minha passagem pela graduação, busquei falar do quanto a dança me proporcionou reflexões acerca da vida, no que toca muitos lugares que ainda estão a ser desbravados, em como a dança carrega importância singular, mas que se pluraliza no que tange seus pesquisadores, estudantes, professores, parceiros e sócios, e como estes possuem um campo ainda a espera da descoberta, repleto de possíveis caminhos do conhecimento.

Enfrentei um caminho com muitas depressões, um terreno do conhecimento em dança ainda acidentado, e em meio a este encontro, aplicação e escrita desta pesquisa, as adversidades surgiram como sinalizadores de que o caminho/conhecimento precisava ser esclarecido; portanto, expus esses dizeres para contribuição do que aprontei em dança.

Ao fim, que é o “entre” desta pesquisa, eu tentei esclarecer essa proposição para que pudessem se debruçar sobre os problemas que eu notei no ambiente escolar, por isso propus a dancimagem por uma relação quinhoeira no ensino e na dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. Publifolha: São Paulo, 2008.
- BLACKING, John. Movimento e Significado: a dança na perspectiva da antropologia. In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 75-86.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12 ed. Hucitec: São Paulo, 2006.
- CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogias da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KAEPLER, Adrienne L. Dança e Conceito de Estilo. In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-96.
- _____. A dança segundo a perspectiva antropológica. In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 97-121.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o interprete criador**. Brasília: L.G.E., 2003.
- LOREIRO, João de J. P. **A conversão Semiótica na Arte e na cultura**. Belém: Editora Universitária/ UFPA, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica de Platão a Peirce**. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea?** : uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016. 136 p.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa do. Etimologia Um estudo que encanta. In. **VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 26 a 30/08/2002. Rio de Janeiro.

SANTOS, Alex S. dos. Artes plásticas e dança uma relação possível. In: I. XAVIER, Jussara. (Org.). II. MEYER, Sandra. (Org.). III. TORRES, Vera. (Org.). **Coleção Dança Cênica: Pesquisas em Dança**. Volume I. Joinville: Letradágua, 2008. p. 167-180.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Martha T. M. Da. A experiência com a dança, a música, o cinema e a escrita na redefinição do conceito de escultura de Richard Serra. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Transversalidades nas Artes Visuais**, 18°. 21 a 26/09/2009. Salvador, Bahia.

VALÉRY, Paul. **Degas dança desenho**: Paul Valéry. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 192 p.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2005. 141 p.

REFERÊNCIAS WEBIOGRÁFICAS

CERVO, Dimitri. O minimalismo e suas ideias composicionais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.11, 2005, p.44-59. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/11/num11_cap_03.pdf> Acessado em: 22 de Jun. de 2015

MACEDO, RS.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85- 232-0636-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

RANGEL, Sônia. **Processo de criação: atividade de fronteira.** [online] Disponível em: <<http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/srangel.pdf>>. Arquivo consultado em 30 de Agosto de 2017.

REFERÊNCIA. Leitmotiv, Nota de roda pé 7. In: **Empresa Brasil de Comunicação (EBC)**. Brasília/ DF: Caderno de Música, 2018. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/caderno-de-musica/edicao/2016-02/voce-sabe-o-que-e-leitmotiv>>. Acessado em 24 de Janeiro de 2018.

REFERÊNCIA. Videodança, Nota de roda pé 10. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento406558/referencia-345>>. Acesso em: 24 de Jan. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.