



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

LARISSA MELO CHAVES

**DANÇA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma
proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da
UFPA**

Belém-PA
2017



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

LARISSA MELO CHAVES

**DANÇA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma
proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da
UFPA**

Monografia apresentada a Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e
Dança, como requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Dança, sob orientação da Prof.^a M.Sc.
Luiza Monteiro e Souza

BELÉM-PA

2017

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

Chaves, Larissa Melo

Dança como componente da educação escolar: uma proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da UFPA / Larissa Melo Chaves; orientadora Prof^a M. Sc. Luiza Monteiro e Souza. 2017.

Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Dança) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Curso Licenciatura Plena em Dança, 2017.

1. Dança – estudo e ensino. 2. Dança educação. 3. Currículos - planejamento. I. Título.

CDD - 22. ed. 793.307

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

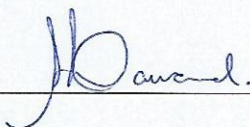
LARISSA MELO CHAVES

**DANÇA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Uma proposta
curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da UFPA**

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

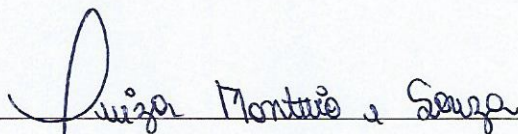
Data: 22/12/2017

Conceito: Excelente



Profª Ana Rosângela Colares Lavant, M.Sc.

Avaliador – Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/BELÉM



Profª Luiza Monteiro e Souza, M. Sc.

Orientadora – Escola de Teatro e Dança – ICA/UFPA

BELÉM-PA

2017

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 Larissa Melo Chaves

Larissa Melo Chaves

Local e Data: Belém, 22 de dezembro de 2017

Aos meus alunos, com
quem aprendo a ser melhor e
mais humana a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora de Nazaré, por sempre me proporcionarem força e coragem para enfrentar os desafios da vida.

Aos meus pais, por me guiarem no caminho da bondade e do trabalho, apoiando minhas escolhas acadêmico-profissionais.

À minha avó Vilma, pelo carinho e afeto dedicados ao longo de toda minha vida.

Ao meu namorado Rafael Tarlann, pelo incansável apoio e motivação para a construção desta pesquisa.

À minha orientadora Luiza que, muito mais que uma orientadora, também é amiga, mãe, professora e conselheira, desde os meus onze anos até os dias de hoje.

Ao Núcleo Companhia Moderno de Dança que, desde meu ingresso no Mini-Grupo, me constrói enquanto artista da cena e me mostra a importância da união e o trabalho para o sucesso do fazer artístico.

Aos meus amigos desde o Colégio Moderno, da cena e da vida, pela amizade e pelos momentos compartilhados com amor.

Às Professoras Maridete Daibes e Josianne de Abreu pela disponibilidade e carinho dedicados a mim no processo desta pesquisa.

À Escola de Aplicação da UFPA pelo espaço cedido frente à turma 2003 do segundo ano do Ensino Fundamental I para aplicação das vivências em dança.

Aos alunos da turma 2003 da Escola de Aplicação: Kamilly Beatriz, Daniel Barros, Thaiza, Pedro Emanuel, Levy Antônio, Bernardo, Marcos Vinicius, Matheus, Ana Beatriz, Maria Eduarda, Ana Carolina, Maria Clara, Patrícia Caroline, Raimundo Félix e Daniel Maciel, pela acolhida cheia de amor e pela dedicação às práticas de dança desenvolvidas.

Aos professores da Licenciatura em Dança pelos conhecimentos compartilhados.

Só a educação liberta.

Epicteto

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo propor a estruturação de um currículo de dança para o segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da UFPA- E/AUFPA, bem como analisar e sugerir metodologias utilizadas na aplicação do mesmo frente à escola em questão. Como fundamentação do presente objeto, utilizo as concepções de dança enquanto linguagem, tratadas por Isabel Marques (2011), na busca por uma aplicação crítica e criativa da dança em contexto escolar, baseando-me nas concepções de currículo referendadas por Silva (2010). Neste contexto, destaco a adoção de alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação como importantes instrumentos de auxílio da prática de dança na escola, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte- PCN arte (1997) e a Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017), bem como o estudo de conhecimentos trazidos por autores que se aproximam da arte-educação, como Rudolf Laban (1978), Thereza e Stephen Cone (2015) e Leonora Lobo e Cássia Navas (2007), de acordo com as atualizações necessárias à E/AUFPA. Na busca pela ratificação da linguagem Dança enquanto componente curricular necessário à educação humana, proponho a compreensão da dança enquanto potência educativa, pautada na relação entre movimento e arte.

Palavras Chave: Dança. Escola. Currículo. Metodologia.

ABSTRACT

This monograph aims to offer a dance curriculum structuring for the second year of Primary School I of the School of Application of UFPA-E / AUFPA, as well as to analyze and suggest methodologies used in the application of this curriculum for this school. As a foundation for the present object, I resort the conceptions of dance as a language treated by Isabel Marques (2011), in the search for a critical and creative application of dance in a school context, based on the curriculum conceptions endorsed by Silva (2010). Thus, I would like to highlight the adoption of some documents produced by the Ministry of Education as important instruments to aid dance practice in school, such as the National Curriculum Parameters of Art - PCN art (1997) and BNCC National Common Curricular Base (2017), such as Rudolf Laban (1978), Thereza and Stephen Cone (2015), and Leonora Lobo and Cássia Navas (2007), according to the necessary updates to E / AUFPA. In the search for the ratification of the language Dance as a curricular component necessary for human education, I propose the understanding of dance as an educational power, based on the relationship between movement and art.

Keywords: Dance. School. Curriculum. Methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	P.
Figura 1 – A dança como componente independente resultante da relação entre movimento e arte.....	57
Figura 2 – A estrela labaniana.....	79
Figura 3 – O tripé de Ana Mae Barbosa aplicado à teoria das cores.....	83
Figuras 4 e 5 – Depoimentos de alunos após fruição de vídeo.....	102
Figura 6 – Desenho Maria Eduarda.....	117
Figura 7 – Desenho Pedro.....	117
Quadro 1 – Esboço do Programa de Ensino de Dança.....	68
Quadro 2 – Programa de Ensino de Dança (unidade 1)	84
Quadro 3 – Programa de Ensino de Dança (unidades 1 e 2).....	85
Quadro 4 – Programa de Ensino de Dança (unidades 2 e 3).....	86
Quadro 5 – Programa de Ensino de Dança (unidades 3 e 4).....	87
Quadro 6 – Programa de Ensino de Dança (unidade 4).....	88
Gráfico 1 – Relacionando tripés.....	74
Foto 1 – Dinâmica “apoia, apoio, apoiando”.....	99
Foto 2 – Sequência de simetria em “sequenciando lateralidades”.....	100
Foto 3 – Crianças em jardim na dinâmica “monte um quadro”.....	101
Foto 4 – Ação “balançar no balanço” (parquinho).....	104
Foto 5 – Alunos formando a geografia espacial roda.....	108
Foto 6 – Alunos formando a geografia espacial fila.....	108

Foto 7 – Dinâmica “ser pedra, ser rio”	109
Foto 8 – Contração de kinesferas.....	111
Foto 9 – Compartilhando kinesferas.....	111
Foto 10 – Jogo dos gêmeos siameses.....	112
Foto 11 – Seringueiros cansados pelo trabalho.....	113
Fotos 12 e 13 – Dinâmica “aprendendo a dançar junto”.....	115
Foto 14 – Castelo de cadeiras: prisioneiro X camponês.....	116
Foto 15 – Dinâmica “desvendando pesos e tempos por imagens”.....	120
Foto 16 – Grupos divididos em “construindo sonoridades”.....	122
Fotos 17 e 18 – Dinâmica “troca peso, troca tempo, troca fluxo”.....	124
Foto 19 – Painel confeccionado pelos alunos em “e se a dança virar painel?”.....	125
Foto 20 – Despedida após a última vivência.....	131

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. UMA ETERNA FORMAÇÃO: ENTRELACES ARTÍSTICO-DIDÁTICOS.....	22
2.1 A descoberta do meu eu-artista: o início de uma história.....	22
2.2 A artista torna-se pesquisadora: construções didáticas a partir da dança enquanto plasticidade.....	28
3. A LINGUAGEM DANÇA NA CONSTRUÇÃO CURRÍCULO-ESCOLAR.....	43
3.1 Dança e currículo escolar: Documentos legais e dificuldades de inserção que regem essa conflitante relação.....	43
3.2 A dança como linguagem: diálogos e caminhos para uma construção curricular na Escola de Aplicação da UFPA.....	49
4. METODOLOGIAS TRAÇADAS NA COMPOSIÇÃO DE UM PROGRAMA DE DANÇA.....	56
4.1 A construção do Programa de Ensino de Dança: primeiros passos.....	56
4.2 Tecendo Metodologias.....	69
5. O PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA: UM POUSO EM SOLO VIRGEM.....	75
6. A TEORIA SE TRANSFORMA EM PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA.....	91
6.1 A realidade da prática: obstáculos, soluções e realidades vivenciadas.....	91
6.2 O dia-a-dia das vivências em dança frente à turma 2003: retratos sobre o desenrolar das unidades.....	95
7. FINDANDO UM CICLO: REFFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS FRENTE À ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.....	126
REFERÊNCIAS.....	132

1. INTRODUÇÃO

A partir de uma relação excludente entre o currículo formal e a área de conhecimento dança, o ensino dessa linguagem em contexto escolar surge como elemento fundamentador desta pesquisa. Após meu ingresso, em 2014, no curso de Licenciatura em Dança da UFPA, no Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação: estratégias metodológicas para o ensino da dança na escola” e Extensão “Escola, Dança e Educação: inserções práticas do ensino da dança na escola” entrelacei meus estudos acadêmicos com a prática escolar da dança, sendo resultado de um processo de atravessamentos fruto das experiências da graduação e de minha construção artística.

Paralelamente a minha inserção na academia, apresento uma trajetória artística desenvolvida desde meus onze anos, dentro do Colégio Moderno¹, que muito contribuiu para minhas escolhas profissionais e pedagógicas. Em 2008, ingressei no Mini-Grupo do Colégio Moderno, coordenado pela Companhia Moderno de Dança (CMD) e sob direção da Prof.^a Msc. Luiza Monteiro, que me acompanha até os dias de hoje em minhas práticas artísticas e pedagógicas. A partir do ano de 2009, participei do Grupo Coreográfico durante cinco anos e, desde o ano de 2013, componho o elenco de intérpretes-criadores do Grupo de Dança Moderno em Cena (GDMEC).

Ressalto que a Companhia Moderno de Dança e o Grupo de Dança Moderno em Cena se entrelaçam por meio de uma única práxis artística pautada no conceito de Dança Imanente desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Mendes em sua tese de doutorado, o qual se volta para “[...] despertar o intérprete de dança para a descoberta do movimento expressivo pessoal e subjetivo, pesquisado e proposto por ele mesmo que é, portanto, criador e executor de sua própria dança” (MENDES, 2010, p.147).

Fundada em novembro de 2002 na Cidade de Belém do Pará, a Companhia Moderno de Dança atua como um núcleo artístico do norte do Brasil, detentora de seis Prêmios Funarte de Dança Klauss Vianna e cinco Prêmios SECULT-PA de Estímulo à Criação em Dança, dentre outras premiações. A Companhia é dirigida pela prof.^a Dr.^a Ana Flávia Mendes Sapucahy e é responsável pelo gerenciamento do Grupo de Dança Moderno

¹ O Colégio Moderno foi fundado em fevereiro de 1914, pelo casal de professores Clotilde Pereira e Adolfo Pereira, portugueses radicados no Brasil. Passando por diversos endereços, atualmente a escola localiza-se na Av. Gentil Bitencourt, 745, no Bairro de Nazaré na Cidade de Belém. A instituição é uma das mais tradicionais da cidade, abarcando desde a educação infantil até o ensino médio.

em Cena, do Projeto Social “Aluno-Bailarino-Cidadão” e do Festival Escolar de Dança do Pará (FEDAP). Já o Grupo de Dança Moderno em Cena foi criado no ano de 2007 como uma das ramificações de trabalho da CMD. Funcionando como um grupo de transição e formação para a Companhia Moderno de Dança, este produz e experimenta uma infinidade de processos artísticos em sua trajetória. Dentre eles, destaco a construção dos seguintes espetáculos: Aconteceu Contorcido (2007); Vem-de-Som (2009); O Que Me Envolve? (2012) e Em Face de Todas as Faces (2015).

A produção artística dos referidos grupos se conduz a partir de uma ótica do bailarino enquanto intérprete-criador, tendo em vista sua indispensável postura de co-criador para a construção da obra.

O intérprete criador não atua somente como receptor da movimentação proposta pelo professor, mas acima de tudo, tem a possibilidade de interpretar suas próprias criações. Imbuída de uma perspectiva filiada aos princípios da pós-modernidade em Dança, acredito não ser pertinente ainda hoje creditar à criança a incapacidade de produzir materiais relevantes para a composição, improvisação e montagem cênicas.

Esta troca tem como uma das principais características o aluno na qualidade de colaborador dentro das aulas, sendo este incentivado a opinar, expressar suas ideias, e deixar claras as suas expectativas, de modo que se tenha um bailarino atuante e construtor do conhecimento juntamente com o professor (SOUZA, 2010, p.37).

Destaco que, todos os grupos dos quais participei até o GDMEC, são grupos coordenados pela Companhia Moderno de Dança, a qual surge no berço de uma escola que, pelo desenvolvimento de suas práticas artísticas no contraturno das aulas, mergulhou no estudo e criação de processos coreográficos com um grupo específico de alunos, que após a finalização de seus estudos no ensino básico deram continuidade no processo artístico do grupo, originando a CMD. Assim, desde meus primeiros passos como artista já carrego o entendimento a respeito da importância da presença da arte, e em especial da dança, na formação educacional do ser humano.

Ainda em 2014, ingressei no corpo docente do Clube Escolar do Colégio Moderno como professora assistente, e no núcleo de professores do Projeto Social “Aluno-Bailarino-Cidadão” (PABC) também como professora assistente. Em 2015, assumi a liderança como professora do Projeto ABC e já em março de 2016, assumi a liderança artístico-pedagógica das turmas do Espaço Companhia Moderno de Dança, ano no qual a CMD inaugurou seu próprio Espaço de trabalho, desvinculando-se da escola onde surgiu.

Ao inserir-me no corpo docente do Clube Escolar, deparei-me com um documento chamado Plano Pedagógico do Clube Escolar de Dança (PPCED), que fundamentava as práticas naquele contexto a partir de combinações de conteúdos de dança elaborados pelas professoras Luiza Monteiro, Suzana Luz e Deborah Lago, que já integravam a equipe antes de meu ingresso. A elaboração do documento PPCED ² fundamenta-se no conceito de Dança Imanente, o qual apresenta como um de seus elementos cruciais a dissecação artística do corpo, isto é,

Emprestar alguns instantes da vida ao exercício da observação de si mesmo e também do outro, a fim de desenvolver, a partir das próprias características humanas, o material que, por meio do processo criativo, se fará obra de arte (MENDES, 2010, p. 110).

Souza ainda complementa: “[...] Mendes (2008) propõe um conceito de corpo diferente: *o corpo imanente*. O corpo imanente é a noção que leva em consideração a subjetividade do sujeito, abrangendo todas as suas características biopsicossociais” (2010, p.17). Além do PPCED, no mesmo período em 2014, tive contato com questionamentos advindos dos estudos do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação” que conversavam bastante com as perguntas norteadoras utilizadas na confecção do PPCED. Assim, as questões, “Quais os objetivos da dança na escola? Que dança devemos ensinar? Como conceber um currículo para dança na escola? Quais as metodologias adequadas a essa prática? Quais conteúdos são mais adequados para cada faixa etária?”, eram dúvidas frequentemente presentes nos estudos do Projeto.

Nesse contexto, surgem meus primeiros anseios enquanto intérprete-criadora e docente no estudo da dança em contexto escolar como componente curricular. Pautada na educação pelas experiências sensíveis da arte, a linguagem Dança é estudada a partir de uma inter-relação³ entre os elementos constituintes do ser criança enquanto subjetividade e a arte como lugar de descoberta, análise e fruição desses e de novos aspectos, sob uma ótica do aluno enquanto produtor de conhecimento em dança.

² O processo de construção do documento será abordado na seção dois.

³ Apesar da atualização da palavra interrelação de acordo com a nova ordem ortográfica de 2012 ter sua grafia junta (interrelação), proponho utilizar a palavra em sua versão composta (inter-relação) a fim de elucidar a importância do cruzamento das questões subjetivas constituintes do aluno enquanto ser humano e a dança como área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento de um olhar artístico para a análise de tais elementos. A conexão entre a arte e a formação pessoal do indivíduo é o segredo para a vivência de experiências únicas e enriquecedoras no campo da dança-educação.

Diante disso, surge meu primeiro contato com a Escola de Aplicação da UFPA (E/AUFPA) por meio de uma ação referente ao meu trabalho como bolsista de iniciação artística (PIBIPA/UFPA) do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação” nos anos de 2014 e 2015. Partindo desse contato inicial e do desenvolvimento das disciplinas Estágio I e II do curso de Licenciatura em Dança na referida escola, busquei desenvolver um planejamento para o ensino da dança contendo conteúdos, unidades, temas e metodologias específicas utilizadas em sua aplicação com a turma do segundo ano da Escola de Aplicação da UFPA – E/AUFPA, documento este que chamo de Programa de Ensino de dança. Então, esse contexto me conduziu a questionar:

- De que maneira o ensino da dança na Escola de Aplicação da UFPA contribui para o desenvolvimento de crianças entre sete e oito anos de idade?

Partindo desse princípio, a pesquisa mergulha no processo de confirmação da hipótese de que a dança enquanto área de conhecimento específica é capaz de educar os indivíduos em ambiente escolar a partir da não adoção de um gênero específico para o ensino, devendo este ser pautado na bagagem subjetiva (cultura, social, familiar, artística) trazida por alunos e professores que, ao se tornarem corpos disponíveis para a construção de conhecimento, produzem juntos experiências estéticas que refletem o entrecruzamento de assuntos abordados na escola, família e sociedade.

Assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade de inserção da dança na escola, a partir do desenvolvimento de conteúdos específicos da área de conhecimento Dança tendo em vista a nítida escassez de práticas crítico-reflexivas em arte no âmbito escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mais especificamente no inciso II do Art. 3º, os alunos possuem direito a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p.1).

Além disso, o conhecimento artístico vem sendo redimensionado sob uma ótica escolar de acordo com a composição da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que visa regulamentar o ensino em todo país, atuando como um documento mais detalhado e objetivo do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Ressalto também que o desenvolvimento desta pesquisa está diretamente atrelado às minhas atividades enquanto bolsista de Iniciação a Produção Artística (PIBIPA/UFPA) pelo Projeto de Pesquisa

Escola, Dança e Educação, visto que ambos os trabalhos conversam no que tange aos seus objetivos.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é produzir e aplicar uma proposta curricular para alunos na faixa etária de sete e oito anos de idade, pertencentes ao segundo ano da Escola de Aplicação da UFPA, analisando quais contribuições o ensino da dança oferta a esses estudantes. Em função disso, pretendo contribuir para a ratificação da importância desta linguagem em contexto escolar, segundo a proposição de um caminho de trabalho que poderá ser adotado por outros profissionais a partir de uma devida adaptação a seus contextos específicos; acompanhar o desenvolvimento das habilidades psicossociais, motoras, sensíveis e estéticas dos alunos do segundo ano e oportunizar o encontro de pais e responsáveis, a fim de engajá-los no conhecimento e apreciação das práticas desenvolvidas para com seus filhos.

Os processos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa fundamentam-se no entendimento da dança enquanto linguagem, cuja potencialidade artística visa desenvolver as aprendizagens das crianças a partir de um processo de ensino engajado com o contexto no qual se inserem, ultrapassando barreiras do desenvolvimento psicomotor, e atingindo também seu contexto familiar, social, político e escolar. Neste contexto, analiso a dança enquanto área de conhecimento, que pode e deve contribuir significativamente para a formação intelectual do aluno, suscitando a criticidade e criatividade de maneira concomitante.

[...] “passível de leitura e também uma das formas possíveis de ler o mundo. A Dança como linguagem faz-se caminho para **compreender, sentir, interpretar, elaborar** – portanto para ler- o mundo. Entender a dança como linguagem quer dizer pensá-la sob o viés proposto pelos Estudos da Linguagem: compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta – o trabalho coreográfico ou de improvisação-, é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõem como dança ao universo da leitura. Ao mesmo tempo, entender a dança como linguagem é pensar que ela propõe uma forma de ler os atos da dança – as danças dançadas, concretas – e suas interfaces com o mundo” (MARQUES, 2010, p. 32, ênfase minha).

Partindo desse princípio, proponho a criação de um programa de dança, bem como a criação de estratégias metodológicas para sua aplicação, a partir de um entendimento desta linguagem enquanto “dança-mãe”⁴, a qual se concentra em situar o

⁴ A criação do conceito de “dança-mãe” é discutida durante os encontros do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação”. Um dos objetivos do Projeto é selecionar conteúdos da dança para a produção de uma

lugar de ação dos conteúdos da dança, assim como seus objetivos e potenciais resultados para a educação do ser humano. Em seguida, proponho modos de articulação desses conteúdos de acordo com a faixa etária da turma em questão, seu contexto regional e social, com os preceitos filosóficos da Escola de Aplicação.

Trato de uma Dança que se origina da união de sutis detalhes de diferentes gêneros de dança e, assim como uma mãe, sempre abraça todos os seus filhos –as vertentes de dança- priorizando a clareza na indução de seus conteúdos específicos. Acompanho também os efeitos de tais aplicações com base no entrelaçamento dos tripés de Isabel Marques (2010) – Arte, Ensino e Sociedade- e Ana Mae Barbosa (2009) – Ler, Produzir, Contextualizar e, ainda referente à metodologia adotada, elucido a argumentação teórica da pesquisa fundamentada na relação mútua entre a experiência motora e estética suscitada no ambiente escolar (CONE; CONE, 2015), que por sua vez, possui a obrigação de incluir a arte em suas atividades formais a partir dos decretos da LDB.

Ressalto que a pesquisa encontra-se embebida amplamente na concepção ocidentalizada de cultura nacional (HALL, 2006), criadora de importantes relações identitárias entre a arte e escola brasileira, as quais abordo por meio de concepções freireanas. Partindo desse princípio, desenvolvo a construção da pesquisa a partir da ótica de pesquisa-ação, que possui uma

Base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1985, p.14 *apud* GIL, 2008, p.30).

Nesse sentido, analiso a inserção da dança na escola como a ação citada por Gil, a partir do desenvolvimento das vivências em dança, cuja relação entre o professor e o aluno se dá na busca pela experimentação do novo, originado de um engajamento mútuo. Portanto, esta monografia pauta-se em uma construção lúdica, artística e pedagógica a respeito do fazer da dança na E/A UFPA, com uma abordagem contemporânea sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A divisão estrutural desta monografia compõe-se de quatro seções, nas quais a divisão sequencial culmina no amadurecimento de conceitos, propostas e didáticas em dança que possibilitam a sustentação de um contexto prático para a sua inserção no âmbito escolar.

A primeira seção trata da introdução da pesquisa. Já a segunda seção é composta pelo estudo de minha construção didática em Dança, a partir de uma trajetória artístico-pedagógica, fundamentada no conceito de Dança Imanente (MENDES, 2010) aplicado ao contexto do Núcleo Companhia Moderno de Dança. Não obstante, essa construção considera um caráter plástico e adaptável desta linguagem, relacionando-o com as necessidades de diálogo com o mundo, movidas pela presença da arte.

Na terceira seção referendo a dança escolar e sua relação histórica com o currículo formal (SILVA, 2010), além de documentos que apontam estratégias de desenvolvimento desta linguagem artística na escola sob a ótica do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte – (PCN's) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Partindo desse contexto, apresento uma proposta de “dança-mãe”, oriunda da análise do documento fundamentador do fazer pedagógico do Espaço Companhia Moderno de Dança (ECMD) e dos estudos e documentos produzidos pelo Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação”, a partir dos conteúdos da dança voltados para o ambiente escolar.

Na quarta seção são abordados os caminhos traçados na elaboração do Programa de Ensino dança, com base no desenvolvimento de uma estrutura prática de temáticas, unidades e conteúdos fomentadores da aplicação em questão. A educação pela experiência (COUTINHO, 2009), através de vivências estéticas é o alicerce da proposição traduzida em uma relação de transversalidade entre conhecimentos para a construção do saber.

Já na quinta seção, há um aprofundamento no estudo do programa elaborado, desde a definição das competências e habilidades norteadoras do processo até a elucidação dos autores que regem esta definição. Também discuto em detalhes as etapas de aplicação das vivências, as quais são acompanhadas pelo desenvolvimento do tripé Ler, Produzir e Contextualizar de Ana Mae Barbosa (COUTINHO, 2009).

Na sexta seção abordo os processos e experimentações obtidos ao longo da aplicação do documento, trazendo as impressões a respeito da teorização que se torna prática na realidade educacional da Escola de Aplicação da UFPA, bem como as vitórias e as falhas naturais oriundas deste transcurso. Por fim, na sétima e última seção, elucido a relação com os pais a partir da proposição de encontros com os responsáveis, a fim de engajá-los na prática desenvolvida, além de referendar as reflexões finais a respeito da relação entre dança e escola oriundas do processo prático das vivências em dança.

2. UMA ETERNA FORMAÇÃO: ENTRELACES ARTÍSTICO - DIDÁTICOS.

Nesta seção abordarei a origem do meu fazer artístico no núcleo Companhia Moderno de Dança, bem como de que forma este trabalho instigou meu interesse pela dança enquanto possibilidade profissional. Referendo também minha entrada na Licenciatura em Dança concomitantemente com o início de minha prática docente como professora assistente do Clube Escolar de Dança do Colégio Moderno. A partir de então, inicia-se a construção de minha didática enquanto professora aprendiz, sendo influenciada pelo conceito de Dança Imanente fundador de meu fazer artístico e pelo entendimento da dança-educação como um campo plástico de produção de conhecimento.

2.1 A descoberta do meu eu-artista: o início de uma história.

A Companhia Moderno de Dança surge no ano de 2002, dentro do Colégio Moderno em Belém do Pará, em meio a um cenário de pioneirismo em relação à presença da dança na escola. Ainda difundida como atividade realizada no contraturno escolar, a relação entre a dança e a educação começa a influenciar as atividades dentro do Colégio Moderno, principalmente pelos trabalhos modernos e pós-modernos desenvolvidos no cenário da dança, como o de Rudolf Laban⁵, Martha Graham⁶ e Isabel Marques⁷. Assim, a CMD foi fundada por antigos alunos da escola que tiveram o ambiente escolar como sede de suas produções artísticas durante 14 anos.

Atualmente, a CMD localiza-se em espaço desvinculado do Colégio, o qual chamamos de Espaço Companhia Moderno de Dança - ECMD, desenvolvendo o ensino de dança para crianças, jovens e adultos. Durante o período em que manteve suas atividades dentro da escola, a Companhia coordenou o Clube Escolar de Dança, o qual ofertava

⁵ Rudolf Von Laban (1879-1958) nasceu na Hungria e dedicou-se a um estudo exaustivo sobre o movimento humano seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana. Desenvolveu uma espécie de notação do movimento conhecida nos Estados Unidos como *Labanotation*. Sua pesquisa e metodologia sobre o movimento humano são amplamente utilizadas em ramos da dança, teatro, educação, trabalho, psicologia, antropologia, etc. (LABAN, 1998).

⁶ “Nascida na cidade de Allegheny, na Pensilvânia, em 1894, Martha Graham como dançarina e coreógrafa revolucionou toda a dança moderna, desenvolvendo um dos maiores vocabulários técnicos codificados em dança até hoje [...] Desenvolve uma técnica que se baseia no ato de respirar para levar-nos aos nossos mais primitivos sentimentos” (LEAL, 2006, p.22).

⁷ Pedagoga pela USP, fez mestrado no Laban Centre for Movement and Dance na cidade de Londres e doutorado na faculdade de educação na USP. É pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino da dança. É uma das mais vibrantes artistas-educadoras da atualidade. Através de suas reflexões e ações como profissional da dança e pedagoga, ela nos mostra ser possível, sim, unir esses dois mundos tão distantes.

turmas para crianças e jovens entre três e dezoito anos, sob orientação do Prof. Gláucio Sapucahy. O referido núcleo foi extinto após a saída da Companhia de dentro da escola.

Aos poucos, a dança praticada dentro do Colégio Moderno foi ganhando visibilidade na cidade pelos diversos prêmios conquistados pela Companhia em festivais municipais e nacionais e, principalmente, pelo “tipo” de dança desenvolvida neste contexto pela Prof^a. Ana Flávia Mendes, enquanto diretora artística da Companhia e do Clube Escolar, a qual desenvolveu o conceito de Dança Imanente em sua pesquisa de Doutorado que se tornou o alicerce de todo e qualquer trabalho com a assinatura artística desta companhia.

Assim, ao analisar minha trajetória neste contexto até aqui, me reconheço como um fruto do trabalho da Companhia Moderno de Dança dentro da escola. Estudei no Colégio Moderno durante oito anos e, ao ingressar na instituição, já possuía certas concepções de dança oriundas da prática do *ballet* clássico durante dois anos em uma escola de dança particular. No “Moderno”, conheci o trabalho do núcleo pelas apresentações na abertura dos jogos da escola⁸ e nas festas juninas. Apesar de já apresentar um grande gosto pela prática da dança, não ingressei no núcleo com grandes expectativas. Eu era uma criança gordinha que, apesar de muita energia e esforço, não me via como uma das melhores alunas do grupo. Existiam muitas crianças mais “evoluídas tecnicamente” do que eu. Assim, durante os primeiros momentos de minha experiência no contexto do Clube Escolar, mais especificamente com o Mini-Grupo, no ano de 2008, eu ainda acreditava que para dançar era necessário ser magra, ter uma notável flexibilidade, força e leveza nos movimentos, características que pareciam extremamente distantes de meu corpo naquele momento. Eu acreditava que o processo que me submeteria a partir de então visaria

[...] aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. [...] Em geral, nessa concepção, é privilegiado o ensino de técnicas já codificadas pelo mundo da dança ocidental (balé clássico, dança moderna) que caracteriza e marca o processo de educação do corpo (MARQUES, 2012, p.117).

No entanto, ao estar ali, diversos fatores me motivaram a dar continuidade naquela prática. Percebi que de acordo com a “concepção de trabalho de Pina Bausch,

⁸ A Abertura dos jogos do Colégio Moderno acontecia dentro da própria escola e era um evento que movimentava bastante os alunos e suas famílias. Com a apresentação das bandeiras, o desfile da tocha, o juramento dos atletas e algumas apresentações artísticas do Clube Escolar de Dança, o evento iniciava as competições dos jogos que duravam em média duas semanas.

coreógrafa alemã, com sua famosa frase de que não está preocupada ‘como as pessoas se movem, mas sim com o que move as pessoas’” (MARQUES, 2012, p. 124), o trabalho dentro do núcleo era muito mais profundo e envolvente do que uma simples atividade física. Não sabia dizer o porquê, apenas sabia que aquele era um grupo diferente. Imaginava que talvez fosse pelas pessoas que o constituíam, porém, ao passar para o Grupo Coreográfico em 2009, muitas das características do grupo anterior ainda se mantinham vivas. Primeiramente, o envolvimento do grupo, tanto entre alunos como entre professores e alunos ultrapassava as barreiras do exclusivo fazer artístico.

Os bailarinos do Grupo Coreográfico (alguns dos quais me acompanham até hoje no Grupo de Dança Moderno em Cena) eram, antes de tudo, amigos. A amizade a qual faço referência não se tratava de algo que atrapalhasse ou prejudicasse em alguma medida nossas práticas técnico/coreográficas. Longe de resumirem-se a bagunça (que, certas vezes era presente nos ensaios, por se tratar de um grupo extremamente jovem e alegre) nossos laços de amizades também eram ferramentas de desenvolvimento para a dança em nossa construção educacional.

Passados alguns anos, percebo que este envolvimento não só era benéfico para a prática da dança em nosso contexto como era um dos objetivos suscitados pela Prof^a Luiza Monteiro no grupo. Sendo assim, percebo a formação de laços afetivos como componente fundamental da prática da Dança Imanente.

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quando mais severo, mais frio, mais distante, e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 52-53).

O despertar da afetividade citado por Freire era realçado em nosso contexto de jovens bailarinos que, por meio da prática da dança, conheciam juntos um universo que propõe vislumbrar o corpo como nossa matéria-prima de trabalho que coloca em questão nossas subjetividades ressaltadas pelos vínculos afetivos. Assim, as inter-relações presentes no fazer artístico do Clube Escolar tornam-se elemento fundamental para a construção do bailarino enquanto intérprete-criador sob a ótica da Dança Imanente aplicada ao contexto do núcleo Companhia Moderno de Dança.

Diante disso, percebo que esse incentivo à autonomia do bailarino presente no clube escolar, aplicado a mim desde que aqui ingressei, torna a dança instigadora tanto para o bailarino-criador, quanto para o diretor-editor⁹. Contudo, ressalto que a posição de bailarino-criador não surge do nada. A partir da aplicabilidade do conceito de Dança Imanente no contexto de ensino-aprendizagem de dança para crianças e jovens, as professoras do núcleo Luiza Monteiro¹⁰ e Suzana Luz¹¹ debruçaram-se sobre o primeiro esboço do Plano Pedagógico do Clube Escolar de Dança – PPCED, este que, após ser revisto algumas vezes¹², também originou a estruturação conteudista adotada atualmente pelo corpo docente do Espaço Companhia Moderno de Dança.

Os conteúdos escolhidos partiram de investigações a respeito do que seria necessário aprender sobre os elementos que compõem a dança, com base em uma perspectiva de desenvolvimento de bailarinos intérpretes-criadores, os quais, acompanhados pela maturidade do crescimento, se tornam cada vez mais independentes em sua construção artística, de forma que o conhecimento construído sobre os conteúdos específicos da dança atue fortemente na formação artística desse dançarino.

Junto ao PPCED, o corpo docente [...] desenvolve planos de aula com o intuito de permitir o alargamento da sistematização de aulas cada vez mais plurais em relação a um mesmo conteúdo, ou seja, cada “O que?” (Conteúdo) possui uma diversidade de “Como?” (metodologia sistematizada através do plano de aula) (SOUZA, 2014, p. 148).

Vale ressaltar que a inserção do PPCED na prática docente da Companhia Moderno de Dança, desde a origem do documento ainda no Colégio Moderno até sua aplicação no contexto do Espaço Companhia Moderno de Dança, surge de um anseio inato de obter uma sistematização dos conteúdos da dança a serem possivelmente utilizados na elaboração das metodologias de aula, sem provocar um aprisionamento em uma

⁹ Diferentemente da função de coreógrafo, o diretor-editor atua, como o próprio nome sugere, na edição das criações dos bailarinos que, por sua vez, atuam como intérprete-criadores das obras. Assim, o conceito de diretor-editor ganha bastante vigor atualmente, tendo em vista a valorização da função do intérprete como criador. O diretor-editor tem a função de gerenciar, articular, organizar e editar a obra a partir de uma criação prévia ofertada pelo bailarino.

¹⁰ Mestra em Artes pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo pela Universidade Federal do Pará. Bailarina e diretora artística adjunta da Companhia Moderno de Dança. Foi professora do Clube escolar de Dança do Colégio Moderno durante nove anos. Atualmente é coordenadora do Espaço Companhia Moderno de Dança.

¹¹ Licenciada em dança pela Universidade Federal do Pará e Mestra em Artes também pela UFPA. Especialista em Arte Educação pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia.

¹² Em 2013 houve duas revisões nas quais participaram, na primeira, as professoras Bárbara Dias, Suzana Luz e Luiza Monteiro, e na segunda, as professoras Arianne Pimentel, Suzana Luiz e Luiza Monteiro. No ano de 2015 aconteceu a mais recente atualização do documento pelas professoras Arianne Pimentel, Larissa Chaves, Luiza Monteiro, Paola Pinheiro e Suzana Luz.

categorização que suprima o alargamento necessário das fronteiras entre os gêneros de dança, por muitas vezes enclausurados em escolas tanto de ensino formal como em escolas de dança particulares.

Por meio da aplicação dos conteúdos pautados no PPCED formatado para este contexto, as professoras buscavam dar bases técnico/artísticas para que os alunos fossem, aos poucos, entendendo qual o caminho que o seu próprio corpo buscava para mergulhar no profundo do universo criativo.

Era um trabalho individual que, pela sutileza de sua inserção na prática das aulas, tornava-se um elemento extremamente natural para os bailarinos. Vi-me então em um universo onde me apaixonei pelo ato de criar, pelo que nunca tinha sido feito. O contexto da dança aplicada no Colégio Moderno era tão peculiar que chegava a ser difícil de explicar que tipo de dança nós fazíamos, dança esta que está viva até hoje no contexto do fazer do ECMD. Dança contemporânea? Apesar de nos identificarmos muito com esse termo, ele ainda não reflete por completo o que somos e fazemos - qual a dança que nos retrata. No entanto, algumas concepções nos aproximam bastante.

Lidamos com um panorama de dança contemporânea muito mais marcado pela proliferação de trabalhos independentes, ora organizados em torno da figura de um criador-centro, mas que faz a si criador-intérprete do próprio trabalho[...]; ora pela multiplicação de trabalhos de colaboração em que a autoria encontra-se em deslocamento e, porque não, em questão. O trabalho de criação é da ordem dos ensaios, das tentativas, dos inventos experimentados por cada um que, tomando a si mesmo como prova, inventa conjuntamente seu próprio destino. [...] Neste ambiente, dançar é sinônimo de pesquisar. Ao aprofundar-se nesta pesquisa de si, o intérprete é levado a perceber que cada experimento convoca certos estados no corpo, ou como diria certamente Laurence Louppe, certos estados de corpo e, com eles, um determinado feixe de movimentos afins (ROCHA, 2016, p.44, QR 08)¹³.

Partindo, então, de uma concepção de dança contemporânea que se assemelha aos pensamentos de Rocha, os quais nos trazem o reconhecimento de uma dança contemporânea que tem suas criações diluídas nos corpos dos intérpretes, sendo organizada por um coreógrafo que ocupa a função de editor, hoje em dia considero a Dança Imanente como uma vertente da dança contemporânea, principalmente pela proximidade estabelecida entre a dança contemporânea e a pesquisa, mas ainda não me satisfaço com essa “explicação”.

¹³ Trecho extraído do link QR Code da página 44 da referência citada.

A Dança Imanente está em todo lugar: está em todo corpo, seja ele contemporâneo ou não. Assim, sua aplicação em outros gêneros de dança só não é – ativamente – feita por falta de maleabilidade do professor que o aplica, visto que muitos já se encontram consagrados em suas práticas técnicas, fato que questiono bastante. Nesse sentido, partindo de um entendimento de plano de imanência¹⁴, isto é, entendendo o corpo como um grande mapa que não possui entradas e saídas organizadas de maneira vertical e é, a todo o momento, atravessado por forças virtuais – as imanências - (MENDES, 2012), o corpo imanente pode ser analisado a partir da ótica de qualquer gênero de dança, se adotado a partir dos processos necessários para o mergulho nas imanências dos corpos que dançam.

[...] a imanência que se dança na dança imanente não é simplesmente imanente ao dançarino, mas, sim, é o próprio dançarino, que é tão somente parte de um plano de imanência que abrange partes em um todo. [...] De todo modo, o corpo é sempre um coletivo. O eu é sempre um coletivo, uma multiplicidade. [...] E é com base nesta possibilidade da multiplicidade que se constrói a lógica da dança imanente. O corpo é tido como matéria-prima para a coreografia, porém sem deixar de compreender sua condição relacional no mundo, tendo em vista que este corpo não existe sem outros corpos. Neste sentido, a dança imanente localiza-se em uma posição intersticial que é resultante da dissecação de corpos de identidades abertas e difusas (MENDES, 2012, p.30-31).

Nossa dança mergulhada no universo da não exatidão conceitual era ofertada em um universo escolar com o objetivo de educar o corpo pela dança, pela sensibilização artística. Esse também foi um dos fatores que me marcou radicalmente e me despertou, posteriormente, o interesse pela dança enquanto atuação profissional. Praticar a dança dentro de uma escola, ainda que no contraturno, é definitivamente muito diferente do que fazer aulas de dança em uma escola particular. A dança no Colégio Moderno era extremamente agregadora. Sei que esse fato se deve à filosofia de dança pregada nos trabalhos desde a CMD, porém, também percebo a influência do ambiente escolar nesse quesito.

¹⁴ “O plano de imanência permite orientar-se no pensar, é como a imagem do pensamento, apesar de não representar um conceito pensável, nem pensado. Uma imagem do que significa pensar. ‘Fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento’. Orientar-se no pensamento é uma questão de ordenadas intensivas (conceitos) colocadas num diagrama (plano) e, portanto, se torna uma questão de movimentos *o movimento tomou tudo e não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser senão conceitos*” (Deleuze; Guattari, 1997, p.54 *apud* MOSTAFA; CRUZ, 2009, p.43).

“É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sob uma curvatura renovável, sempre variável” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p.53 *apud* MOSTAFA; CRUZ, 2009, p. 42).

A escola oferecia oportunidade aos alunos dos grupos de dança - dentre eles, o Grupo Coreográfico principalmente -, de se apresentarem em eventos da escola como a Abertura dos jogos. Além disso, a CMD organizava o Festival Escolar de Dança do Pará – FEDAP¹⁵ que aconteceu dentro dos muros da escola de 2010 a 2014. Um teatro era erguido dentro da quadra do colégio, modificando totalmente aquele cenário e adaptando-o para as apresentações necessárias.

Por ser um festival escolar, notamos imediatamente o interesse do clube escolar em despertar e incentivar a prática da dança dentro de escolas de Belém, e na nossa não era diferente. A dança, apesar de não ser obrigatória na escola, por meio das divulgações e preparativos para o FEDAP, era ressaltada como uma prática de grande valor, conseguindo atrair diversos alunos novatos para as turmas após as apresentações do festival.

Assim, volto às marcas que esse período de dança escolar causou em mim. Eu me sentia acolhida, abraçada por setores da escola com os quais muitas vezes eu nem mantinha contato. Elogios após as apresentações na escola vinham desde a diretora até os funcionários da limpeza. Nós éramos um grupo forte, mas não me refiro à técnica. Não colocávamos os pés na cabeça, não sabíamos fazer reversões e equilíbrios perfeitos. O Grupo Coreográfico do qual participei era forte por acreditar em si mesmo, em suas propostas cênicas, em suas criações, em seus amigos/bailarinos, característica essa evidenciada nas apresentações e parabenizada pelo público.

Posteriormente, ao ingressar no Grupo de Dança Moderno em Cena - GDMEC em 2013, esta dança me trouxe uma bagagem não só técnica como ideológica em relação à dança que me representava, a qual me foi apresentada desde o Mini-Grupo. Aquela “dança-mãe” que um dia me acolheu, despertava-me o interesse para a continuidade profissional deste estudo a partir daquele momento.

¹⁵ “FEDAP – Festival Escolar de Dança do Pará – é um encontro de grupos de dança pertencentes a escolas de ensino formal, realizado pela Companhia Moderno de Dança. Seus objetivos principais são: fomentar a prática da dança no âmbito escolar, difundir a produção artística das escolas paraenses, propiciar reflexões acerca da necessidade da dança no processo educacional de jovens em idade escolar e incentivar a formação de plateia para a dança no estado do Pará. O festival teve sua primeira edição no ano de 2002 e desde então vem contando com a participação de diversas escolas das redes de ensino pública e privada do estado do Pará. A Partir de 2005 teve seu público alvo ampliado para projetos sociais e, em 2015, para escolas de dança” (COMPANHIA MODERNO DE DANÇA, disponível em <https://ciamoderno.wordpress.com/fedap/>).

2.2 A artista torna-se pesquisadora: construções didáticas a partir da dança enquanto plasticidade.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Pará – UFPA no primeiro semestre de 2014, fui incorporada, no segundo semestre do mesmo ano, ao corpo docente do Clube Escolar como professora assistente, atuando na Turma III e no Grupo Coreográfico. Posteriormente, no início de 2016, com a mudança no local físico de sede da Companhia, adquirimos um local próprio, desvinculado dos muros do Colégio Moderno, para dar continuidade em nossas práticas. Então, assumi a direção das turmas desde o Baby Class (turma de três a cinco anos) até o Mini-Grupo (turma de dez a doze anos).

Concomitantemente ao meu ingresso na licenciatura, passei a fazer parte do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação: estratégias metodológicas para o ensino da dança na escola” logo no primeiro semestre e, no segundo, inseri-me também no “Projeto de Extensão Escola, Dança e Educação: inserções práticas da dança no contexto escolar de Belém do Pará”, ambos coordenados pela Prof^a Luiza, a qual também é professora no curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Neste contexto, deparei-me com diversos questionamentos a respeito da inserção da dança na escola enquanto componente curricular formal. Perguntas como “quais os objetivos da dança na escola?”, “que dança ensinaremos?”, “como conceber um currículo para a dança na escola?”, “quais as metodologias adequadas à essa prática?”, “quais conteúdos são mais adequados para cada faixa etária?” se tornaram cada vez mais latentes em minhas pesquisas.

Uma de minhas maiores motivações pessoais em relação ao estudo da dança envereda-se para a relação desta arte com a educação. Que princípios desta linguagem são indispensáveis para a formação do aluno enquanto ser humano e cidadão do mundo? Quais aspectos da dança a tornam necessária no contexto escolar? E, ainda nesse sentido, o que fazer para grifar esta importância em um cenário sociopolítico, em que a educação é um dos maiores problemas sociais do país?

Diante disso, escolhi a Escola de Aplicação da UFPA, situada no bairro da Terra Firme em Belém do Pará, como meu campo de pesquisa em dança-educação. Minha atuação na instituição ocorreu a partir da aplicação de aulas de dança voltadas para o desenvolvimento dos conteúdos da dança na escola com os alunos do segundo ano do

Ensino Fundamental I, culminando com a produção de um resultado artístico com as crianças da turma. Em sua criação, a instituição tinha o objetivo de abarcar os filhos de professores e funcionários da Universidade Federal do Pará. No entanto, a escola expandiu-se e hoje em dia já agrega crianças do bairro onde se situa, abrangendo alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A partir do trabalho prévio por mim desenvolvido com crianças tanto no Clube Escolar de Dança do Colégio Moderno como no Espaço Companhia Moderno de Dança, optei por escolher a faixa etária de oito anos de idade para desenvolver minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Dança. A escolha diz respeito às características desta etapa da infância que normalmente são apontadas nas crianças: O gosto pelo novo; os questionamentos incessantes; a aparente necessidade de uma eterna dinâmica corporal “anti-tédio” e o início da descoberta de aspectos pré-adolescentes na personalidade individual dos alunos foram alguns dos motivos que justificaram a escolha da faixa etária.

Antes de iniciar de fato a aplicação, mergulhei em fontes que pudessem me dar subsídios para elaborar os planos que seriam aplicados, afinal, neles constariam minhas maiores credibilidades na atuação da dança enquanto educação. Primeiramente, recordei-me aos momentos em que o meu papel ainda era o de aluna. Certas vezes, parece que nos esquecemos de nossa época de criança, de aluno, de filho, etc. Neste momento, busquei em minha memória todas as características que eu mais valorizava em uma aula, independentemente da disciplina em questão.

O envolvimento do professor; a maneira (metodologia) com a qual determinado assunto era ensinado e a potencial contextualização daquele conhecimento com o meu universo cotidiano eram as questões mais notadas por mim enquanto aluna. Assim, busco, em primeira instância, ofertar em mim as características que sempre almejei enquanto estudante. Ser e produzir conhecimento da forma que sempre acreditei ser mais eficaz: com dinamicidade, entrega e muito estudo.

Minha prática de aulas de dança na Escola de Aplicação da UFPA baseou-se em alguns conceitos e reflexões vivenciados por mim enquanto estudante de licenciatura em dança. Durante as vivências por mim propostas para as crianças, me percebi, muitas vezes, refletindo sobre a estruturação de minha prática enquanto atuante na formação educacional

de crianças e jovens. Surgiram então diversas questões que eu, enquanto professora-aprendiz, busco compreender diariamente como lidar e manipular de forma clara e consciente.

Ao me referendar como professora-aprendiz¹⁶, proponho a conexão de minha prática artística com a docente, tendo em vista o fato de que minha construção pedagógica é pautada na inter-relação entre a educação e a arte. Assim, me considero aprendiz na prática docente da arte buscando, na presença da dança na escola, ser

Esta ponte de via dupla entre a instituição escolar e o mundo da arte [...]. Dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino de seus alunos. O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos –a dança, a escola e a sociedade- ele seria também uma das *fontes vivas* para experimentarmos de maneira direta essa relação [...] (MARQUES, 2011, p. 67).

Inicialmente, meu maior desafio no cargo de professora é entender o fato de estar em constante aprendizado assim como meus alunos. De fato, a posição que ocupo perante eles é de autoridade em relação ao conhecimento a ser compartilhado, propondo aulas de acordo com determinados conhecimentos que são necessários à formação daquela determinada turma em uma faixa etária específica. No entanto, apesar de buscar suscitar o conhecimento da forma mais clara e sólida por mim encontrada, meus alunos sempre me mostram novas maneiras de entender aquele conhecimento, ensinando-me tanto quanto eu os ensino.

Ao término das aulas, tenho a sensação de ter aprendido tanto quanto eles, em uma relação de compartilhamento na qual eu ocupo o cargo de indutora do processamento da aula, mas mergulho neste processo como aprendiz da mesma forma que meus alunos: criando novas conexões entre a minha vida e o conhecimento em questão. Construo-me, então, como professora-aprendiz no cenário da dança, isto é, criando um equilíbrio agregado entre o ensino e a aprendizagem norteadores em minha atuação, de forma que a constante relação cíclica desses dois aspectos gere infinitas possibilidades de articulação.

A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, permanente, ininterrupto. Não há listagem de "competências a serem alcançadas" que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser uma "boa professora" que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é

¹⁶ Desenvolvo este conceito ao longo de minha trajetória docente compreendendo que o aprendizado de quem leciona sempre acompanha o próprio ensinamento. Desta maneira, considero-me uma professora-aprendiz por entender que para além dos anos de docência que desenvolverei ao longo de minha carreira, o aprendizado será eterno e diário, estando sempre em processo de maturação.

um processo demorado, que acontece lentamente. Uma docência artista se basearia nessa característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante (LOPONTE, 2003, p.79).

Ressalto que o surgimento do conceito de professora-aprendiz se dá também em prol da busca por uma educação mais digna, na qual os professores se reconheçam como eternos educandos, necessitando sempre do contato com o aluno bem como do conhecimento que este pode oferecer para que o aprendizado seja efetivamente realizado. Ser professora-aprendiz é mergulhar no desafio de renovar-se a cada dia, afinal, o que é a construção de conhecimento senão uma eterna renovação?

Digo que esta posição de professora-aprendiz me parece um tanto quanto desafiadora pela realidade de minha própria formação. Sempre acreditei que meus professores eram os maiores mestres nos assuntos por eles abordados, que não existiria pessoa mais capacitada para a função de ensinar senão aqueles que me transmitiam a segurança de saber responder qualquer dúvida que eu tivesse. Doce engano meu.

Ao ingressar na Licenciatura em Dança percebi que os professores também erram, têm dúvidas e desconhecimentos sobre determinados assuntos, e que eu, enquanto graduanda e futura professora, não precisaria me transformar em um ser sobrenatural para ser capacitada ao ensino. Precisava - e ainda preciso - lutar e empenhar-me para ter cada vez mais domínio sobre minha área de atuação, suas atualizações e especificidades. Todavia, ainda que minha busca seja incessante, o processo de aprendizagem nunca se finda, trazendo consigo dúvidas intermináveis tanto de minha parte quanto dos alunos, as quais talvez eu não consiga responder. Esse é o maior desafio para mim enquanto professora-pesquisadora em dança. Interiorizar que o meu conhecimento nunca será o degrau final da evolução acadêmica e didática, mas sim sempre me apontará novos degraus a serem galgados.

E, nessa busca pelo galgar de novos degraus, começo a perceber que essa relação de “querer mais” entre eu e minha área de atuação me mostra possibilidades de utilização dessa relação ao meu favor, proporcionando-me, através do mergulho cada vez mais profundo no estudo da linguagem da dança, novas ferramentas que me auxiliem nessa caminhada. Assim, acredito que minha própria reflexão sobre a prática de ensino-aprendizagem em dança já atua como uma dessas ferramentas.

Neste sentido, ao refletir sobre minha didática articulada, sintetizada e apresentada aos alunos por meio das aulas da linguagem Dança busco perceber primeiramente qual dança me retrata. Ao comparar meus professores de dança com os professores de outros campos de conhecimento que tive ao longo de toda minha formação escolar, percebo uma nítida diferenciação na postura profissional-afetiva dos mesmos. Na maioria das vezes, os professores de dança tornavam-se muito mais próximos dos alunos no que diz respeito à afetividade, ao conhecimento discutido bem como ao envolvimento entre professor-aluno-conhecimento, se comparados aos professores de história e matemática, por exemplo. Essa relação é um dos frutos de uma característica eminentemente dançante que é a plasticidade.

Desenvolvido ao longo desta pesquisa, o conceito de plasticidade trata do caráter mutável existente dentro das infinitas possibilidades artísticas que podem ser acionadas, incluindo questões metodológicas e técnicas no que tange a professores e alunos. Essa plasticidade envolve tudo o que diz respeito à dança, atuando sempre em corpos vivos, com contextos sociais definidos. A dança se materializa de maneira distinta em cada corpo, tenha ele um estilo definido ou não. Assim, ainda que consideremos a mesma coreografia realizada por corpos diferentes em total sintonia, ela jamais será exatamente idêntica, visto que se adapta – pela mutabilidade – à execução de cada corpo.

Considerando a plasticidade em dança de acordo com o exemplo vislumbrado, situo este caráter plástico inicialmente no contexto escolar. A dança na escola, independentemente de seu gênero aplicado, jamais terá tal execução praticada de maneira idêntica por todos os corpos. No entanto, a riqueza das diferenças apresentadas está em percebê-las como algo potencialmente criativo, isto é, algo que por sua plasticidade tenha a possibilidade de dar origem a múltiplos resultados artísticos, seja a atuação da dança na escola estritamente focada na composição coreográfica ou no desenvolvimento dos conteúdos da dança enquanto prática corporal.

Percebo a plasticidade natural existente nos corpos das crianças aplicada à plasticidade dos professores enquanto facilitadores da formação educacional, isto é, o professor alimenta-se das características plásticas existentes na personalidade dos alunos para tornar sua metodologia – que também possui características mutáveis, plásticas- real. Então, no jogo da dança na escola vai-se encontrando espaço para combinar as infinitas possibilidades de dança que podem existir dentro deste contexto em relação às

coreografias, às práticas de aula, às escolhas didáticas dos professores e à relação aluno-professor.

Comparo a plasticidade da dança com a camuflagem de um camaleão. O animal se molda ao ambiente em que se encontra, podendo estar nos mais diversos lugares a partir da utilização de sua própria habilidade de adaptação e inserção neste meio. Assim se faz a dança, um campo plástico e mutável, tendo essa característica presente não só na relação pedagógico-afetiva entre professores e alunos, como também em todos os seus aspectos.

Analizando com cuidado, noto que a origem deste caráter mutável está em nossas próprias escolhas de vida enquanto sujeitos do mundo. Nós dançamos o que somos e somos o que dançamos e, ao mudarmos, nossa dança também se altera. O pensamento de Deleuze (MENDES, 2010) caminha lado a lado com essa concepção, visto que, ao dançarmos nossa própria existência configurando a dança de acordo com nossa etapa de vida, nós somos a própria arte da dança. Uma arte que ultrapassa os limites do produto estético e encarna na vida do ser humano como seu próprio modo de viver. “As obras de arte são apenas a sobremesa, e a refeição principal é a nossa própria vida como obra de arte” (LOPONTE, 2003, p.75)

Convocando-nos a assumir uma postura artística diante da existência humana, Nietzsche propõe a autopercepção do artista como poeta-autor de sua própria vida.

Ser poetas-autores de nossas vidas é não perder a capacidade de criar, e, sobretudo, de criar-se. A vontade de criação é aniquilada pela insistente "vontade de verdade" do homem moderno. Não há nada para descobrir através do conhecimento, não há nada por baixo dos véus, há apenas o que inventar. E esse "amor à verdade" é apenas mau gosto, um desvario adolescente que abonece o filósofo-artista: "Para isto é necessário permanecer valentemente na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo o Olimpo da aparência". Como destaca Machado (2002, p. 103) (LOPONTE, 2003, p. 74).

Assim noto que, em se tratando do desenvolvimento de uma plasticidade em dança dentro do universo escolar mediado pela identificação dos alunos enquanto poetas-autores, há uma gama enorme de barreiras a serem quebradas, visto que, em sua maioria, as escolas são o lugar que vai de encontro às ideologias fundamentadoras da autopercepção do educando enquanto poeta-autor de sua própria vida, isto é, estão sempre ávidos por verdades absolutas, pela descoberta em detrimento da invenção.

Todavia, a presença de artistas na escola enquanto professores de dança pode ajudar a modificar este quadro, partindo do princípio de que o artista já possui naturalmente uma consciência interior das potencialidades de sua dança-plástica, e a assinatura artística ilustra bem essa situação. Geralmente bailarinos possuem certas preferências no que diz respeito às escolhas estéticas da cena: qualidades de movimento, tipos de acionamento das partes do corpo e das possibilidades a nível espacial. No entanto, qual é o elemento fundamentador dessas escolhas? A própria vida do indivíduo.

Para um melhor entendimento da dança enquanto linguagem a partir de seu caráter plástico, relaciono a característica de mutabilidade presente com a construção de uma organicidade nos processos artísticos educacionais. Para Ferracini, a organicidade trata de uma espécie de força motriz para o corpo cênico, para o corpo-subjétil¹⁷, o qual se torna cênico na medida em que consegue acoplar mútua e conscientemente os elementos virtuais e atuais do corpo, gerando uma dinamicidade orgânica e individual de cada bailarino (COUTINHO; NEVES; SILVA; TABORDA, 2010).

É uma espécie de força que gera o próprio corpo subjétil e, portanto, gera o próprio estado de arte dentro do Estado Cênico... A organicidade gera um estado orgânico/inorgânico, natural/artificial coexistentes em um mesmo sistema. E como o Estado Cênico é composto por um sistema que relaciona dinamicamente vários elementos, a organicidade, como a vejo é justamente a força que aproxima e mantém unidos esses vários elementos (FERRACINI, 2006, p.14, *apud* COUTINHO; NEVES; SILVA; TABORDA, 2010, p. 4).

Assim, visto que é necessária a criação de uma organicidade para todo e qualquer desenvolvimento de dança no âmbito escolar, a fim de torná-lo um processo fluido, natural e constituído das características individuais dos alunos, a dança enquanto plasticidade precisa estar fatalmente presente na construção desta organicidade. Neste sentido, o trabalho de dança na escola, quando orgânico, isto é, quando consegue acoplar os diversos elementos que compõem o corpo em um mesmo processo, utiliza-se de características plásticas cedidas pela subjetividade da dança, as quais fundamentam a identidade dos seres que compõem o processo, tornando-o parte da vida dos próprios alunos.

Em face do exposto, percebo que a organicidade mencionada acima não é peculiaridade de um processo específico em dança, mas sim de todo processo artístico

¹⁷ O corpo-subjétil é o corpo cotidiano, isto é, corpo-físico-celular-nervoso-fisiológico-mental, transformado pelo seu potencial artístico em suporte para a arte. “Em outras palavras, o corpo- subjétil é um potencial artístico e, portanto inorgânico, possibilitado pelo corpo cotidiano, portanto orgânico” (FERRACINI, 2003, p.2).

onde ultrapassamos a barreira da técnica, da mecanicidade (FERRACINI, 2005). Ferracini vê a organicidade como o componente vital da prática que é inerente aos artistas, fazendo com que em toda prática cênica em que há entrega, há vida, também haja organicidade. Seguindo então a lógica da organicidade elaborada pelo autor, analiso o início de meu contato com a dança enquanto caráter plástico, baseado em uma filosofia específica, a Dança Imanente, surgida no seio da Companhia Moderno de Dança, praticante da dança contemporânea.

Nossa área de atuação possui uma plasticidade que não está presente em outras áreas de conhecimento. Isto é, uma mutabilidade que nos permite perceber a atuação da dança em diferentes aspectos acadêmicos e pessoais, os quais possibilitam a criação de laços pedagógico-afetivos.

Por se tratar de uma linguagem eminentemente corporal, a dança utiliza os laços pedagógico-afetivos como estratégia de ação para a produção de conhecimento em arte. Então, um dos caminhos que busco adotar nessa construção é a permissão para uma escuta dos alunos com o objetivo de dar vez à revelação da cultura corporal dos mesmos (MARQUES, 2010). Partindo do princípio de que a plasticidade da dança nos possibilita o conhecimento do outro pelas suas experiências corporais, Isabel Marques nos revela a potencialidade de histórias, conhecimentos e marcas advindos do corpo. O corpo é o lugar da revelação de medos, de insatisfações e desejos.

Muito mais do que categorizar as crianças em grupos como “inteligentes”, “bagunceiros”, “mimados” ou “esforçados”, procuro “embarcar no barco dos alunos” (MARQUES, 2010) em uma tentativa de, mesmo com meu olhar de adulta distante da ludicidade infantil, compreender que corpo é esse que trabalhará comigo na produção de dança, utilizando essas potencialidades destacadas pela autora como a semente indutora da criação de laços pedagógico-afetivos.

Há, assim, esse outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. O imperativo do cuidado de si em nosso tempo é um apelo ao individualismo, a relação egoísta consigo mesmo. Se na problematização sobre a estética da existência em Nietzsche nos ressentimos de um "outro", para Foucault este é fundamental. A estética da existência não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário (LOPONTE, 2003, p. 79).

Assim, volto a destacar a aplicabilidade do conceito de Dança Imanente, desta vez em relação à plasticidade a que me refiro. A dança, mesmo que quando abordada de forma

uníssona em uma coreografia composta por bailarinos que possuem a mesma poética de criação, carrega de significados a movimentação do corpo que a executa, sendo o resultado dos diversos planos de imanência que atravessam, marcam e constroem o corpo do intérprete (MENDES, 2010).

O modo de processamento do fazer da dança nos corpos também se adapta plasticamente a distintos contextos, ainda que estejamos falando do mesmo gênero de dança. No caso da dança contemporânea, por exemplo, destaco as diferentes poéticas específicas de criação que caracterizam a identidade de determinado grupo, distinguindo-se de outras poéticas de dança que também compõem o cenário da dança contemporânea. Eis aqui um clássico exemplo de aplicação da plasticidade da dança, fruto de sua incessante subjetividade.

Por essa plasticidade existente na dança, sua relação com a definição de conceitos, ideologias e práticas enquanto verdades absolutas é diferenciada. Não que esta definição não possa acontecer, pelo contrário. Nesta área de conhecimento a criação de verdades é infinita, gerando uma rede de possibilidades que não possuem uma relação de hierarquia umas entre as outras, mas sim de complementariedade. Aliás, a música, o teatro e as artes visuais também propõem incessantemente a criação de verdades. Ao situar-se neste lugar, a arte me chama bastante atenção, especialmente no que diz respeito a plasticidade da dança.

Assim, a partir da relação de complementariedade entre as diferentes aplicações da dança, podemos relacioná-la a diferentes assuntos abordados no ensino escolar, desde o ensino infantil até o fundamental, não se restringindo apenas aos conteúdos de arte, mas sim estando presente em todas as disciplinas da escola.

Aplicando então este pensamento de plasticidade e múltiplas possibilidades à prática por mim induzida dentro da Escola de Aplicação da UFPA, percebo que o mesmo conteúdo pode possuir, dentro de uma mesma didática, diversas metodologias carregadas de objetivos distintos a partir do conteúdo em questão. Um único conteúdo pode proporcionar ao aluno a criação de diversas possibilidades dançantes enquanto verdades, obtendo em cada possibilidade uma nova articulação entre o conteúdo e seu contexto social, político, cultural, econômico.

A partir dessa nítida plasticidade da dança, entendo o quão importante é o meu mergulho no papel de professora-aprendiz para que, a cada novo estudo, a cada nova possibilidade por mim descoberta, eu possa utilizá-la na propulsão de diferentes experimentações em dança aos meus alunos. Então, reflito sobre a importância de minha posição no processo de ensino-aprendizagem. Como poderia eu instigar meus alunos a uma constante reformulação de ideias com o mesmo objeto de pesquisa se eu não me reformular constantemente? Como posso aumentar meu rizoma de possibilidades enquanto artista-pesquisadora se não fincar de fato meus pés e minhas mãos sobre a gigante continuidade do estudo da dança? Neste contexto, entendo o rizoma de acordo com o pensamento de Deleuze traduzido pelas ideias de Mendes:

[...] emaranhado de caules que se entrelaçam não sendo possível identificar seus pontos inicial e conclusivo. [...] Como o rizoma, o corpo também se caracteriza pela multiplicidade de informações nele impressas, bem como de outros corpos e, conseqüentemente, de caminhos por onde essas informações entram e saem (MENDES, 2010, p.182-183).

O rizoma é fruto do olhar sensível do professor-aprendiz para as diversas formas que a dança plástica pode possuir. Sem começo nem fim, o rizoma assemelha-se a um grande labirinto de entradas e saídas que proporciona, em cada uma de suas infinitas possibilidades, diferentes processos de produção de conhecimento em dança.

Voltando essas indagações para minha própria didática enquanto professora de dança, percebo que a grande chave para que eu possa evoluir cada vez mais na ampliação de meus conhecimentos é a real incorporação dessa consciência e mergulho no caráter plástico de minha dança. Neste sentido, busco a construção de uma didática na qual sei que sua totalidade vai muito além da metodologia que aplico em sala de aula, a qual não se torna menos ou mais importante, mas sim um elemento de composição de um todo que se fundamenta em diversos pré-requisitos para a elaboração da mesma.

Diante disso, entendo a didática como o caminho adotado na relação de ensino-aprendizagem traçada na educação, a qual envolve as escolhas curriculares e metodológicas adotadas pelo professor de acordo com a faixa etária e as necessidades da turma em questão, englobando também as infinitas estratégias de ação – explicitadas posteriormente - impregnadas nos diferentes processos educacionais. Não obstante, a didática também envolve questões logísticas deste processo, tais como as questões de planejamento, execução e avaliação das diferentes atuações presentes nesse contexto.

Contudo, destaco que a principal característica necessária à didática do profissional da educação é a pesquisa e, em se tratando do professor de dança, a presença da pesquisa é ainda mais necessária por ser a origem da descoberta do novo, o seio do surgimento do processo de criação que permite o desenvolvimento da criatividade de alunos e professores. Pensando desta forma, a pesquisa não atua somente na produção de conhecimentos acadêmicos, mas sim na reinvenção do próprio fazer do professor; no olhar criterioso para si mesmo e na constante atualização de suas estratégias de ação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 14).

Então, me pergunto: qual é a minha didática? Certa vez, quando eu era aluna do ensino médio no Colégio Moderno em Belém, era aluna de um professor de biologia que ensinava uma parte do conteúdo a ser cobrado no vestibular que dizia respeito às síndromes humanas. Ao longo de suas diversas aulas sobre o assunto, certo dia meu professor entrou em sala com um ar de tristeza e uma angustiante ânsia em dizer algo. Então, revelou à turma que sua mulher grávida teria um filho com síndrome de Down. Ele seria pai de uma criança com síndrome. Naquele momento, com um ar de comoção instaurado na turma, percebi em todos, inclusive no professor, uma vontade extrema de ajudar, de buscar as soluções que estivessem ao nosso alcance para modificar aquele quadro.

Depois de um tempo, refletindo sobre tal situação, percebi que aquele acontecimento marcou meu corpo de tal forma que jamais deixei de lembrar desta criança que nasceria com Síndrome de Down, ao estudar ou ao presenciar qualquer caso de síndrome em meu dia a dia até hoje, tantos anos após fato. Sei que a grande lembrança do caso para mim também se deve por minha proximidade afetiva ao professor, todavia, sei que aquela situação também me educou pela exemplificação de um entrelace verdadeiro entre vida pessoal e área de atuação, materializado no exemplo do professor de biologia.

Obviamente, a fatalidade da síndrome de seu filho o obrigou a conviver com essa relação, no entanto, percebi que o compartilhar desse momento de vida com seus alunos foi uma escolha dele, uma feliz escolha. Percebo, então, que a didática envolta na práxis desse docente gerou novos sentidos e significados para os alunos a partir da própria relação estabelecida e explícita entre o professor e o conhecimento em questão, não pela fatalidade da síndrome, mas sim pelo modo com que ele lidou com o conteúdo articulado à sua vida.

Ao me dar conta de que a didática deste professor também se instala nesse lugar, percebo, desejo e empenho-me fortemente para que minha didática, assim como a dele, contemple o educar com a construção de novos sentidos e significados aos meus alunos, de forma que “o ‘sentido’ só se configura nas teias trançadas pelas relações sociais, pelos atos políticos, pelas produções e vivências culturais. São as teias de relações que constroem sentidos, que ‘impregnam de sentidos cada ato do cotidiano’” (MARQUES, 2010, p. 28).

As tantas metodologias de que faço uso para colocar determinado conteúdo em discussão ao longo das aulas atuam somente como uma ferramenta dentro de um campo macro, o campo da didática, que educa muitas vezes em situações nas quais o objetivo não é transmitir de fato um conteúdo, estando desprovido da posição de autoridade inabalável sobre o assunto, como o caso do professor de biologia que, em sua relação com os alunos, construiu sentidos e significados aos conteúdos, impregnando-os em nossos corpos.

A “impregnação” de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na *relação* crítica e dialógica com o mundo, ela se dá *entre*, no entrelaçamento entre as instâncias políticas, culturais e sociais e as vivências espaço temporais que em nós transitam. Revestimos, impregnamos, contaminamos de sentidos nossos cotidianos quando somos capazes de conectar nossos atos às narrativas de nossas histórias em tempos e espaços comuns (MARQUES, 2010, p.28).

Busco, então, encontrar em minha práxis¹⁸ esse espaço em que eu eduque pela articulação do conteúdo com a minha própria vida e com a vida de meus alunos. A criação de novos sentidos e significados para o objeto de estudo – ressaltando-se novamente a

¹⁸ “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõem-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 325)

“É na ação, na práxis, no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros. O colocar em ato a sua possibilidade de transformar o mundo, que também implica ser transformado por ele, é não só seu direito, mas seu dever, uma vez que é através dessa práxis que ele realiza a sua dimensão dialogal e histórica. A tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 220).

dança enquanto plasticidade - é atingida a partir do “filtro didático” utilizado pelo professor, o qual inclui suas metodologias, mas não se finda nelas. Isabel Marques (1964), pedagoga e grande estudiosa da dança no Brasil, ressalta a *Pedagogia do Imaginário* como uma de suas estratégias educacionais presentes no filtro didático por ela escolhido.

Ao ministrar a disciplina “Didática” do curso de Licenciatura em Dança da Unicamp em 1991, a autora propôs utilizar os próprios professores de suas alunas como tema gerador para aula, fazendo com que as alunas narrassem suas memórias em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem vivenciado até aquele momento, criando uma interpretação artístico-reflexiva para as marcas – ou a falta delas - deixadas em seus corpos pela relação professor-aluno (MARQUES, 2012). Neste sentido, percebo e comprovo que a criação de sentidos e significados do conteúdo para os alunos se dá pelas estratégias de aproximação estabelecidas entre o aluno e o conhecimento em questão, fazendo com que as produções intelectuais sejam oriundas da mais crítica reflexão presente no próprio aluno.

Diante disso, entendo o filtro didático como uma espécie de lente de aumento. Cada lente de aumento é composta por inúmeras estratégias metodológicas que, quando combinadas com o contexto e com a faixa etária no qual são aplicadas, geram diferentes respostas ao conteúdo, novas interpretações e críticas ao mesmo. No caso do ensino de dança para crianças, a Pedagogia do Imaginário proposta por Marques (2012) é uma excelente estratégia a ser utilizada pela relação estabelecida com as imagens, proposição na qual revela novos sentidos e significados a partir da comparação, análise e formação das mesmas em relação a um conhecimento previamente delineado, revelando, obviamente, certas preferências da autora em seu filtro didático.

Nesse filtro, também podemos incluir toda a experiência dos professores que, não menos importantes do que os procedimentos metodológicos adotados, atuam de forma totalmente acoplada a toda e qualquer ação – com finalidade educativa ou não -adotada pelo professor. Diante disso, precisamos perceber que esse filtro possui uma parcela escolhida pelo professor, na qual ele seleciona os conteúdos e procedimentos a serem usados no entendimento do conhecimento pelos alunos, e uma parcela involuntária à vontade do mesmo, a qual é construída pelas vivências, emoções e percepções adquiridas pelo seu corpo ao longo de toda sua trajetória.

É importante ressaltar também que esse conhecimento fortemente atuante em qualquer que seja o filtro escolhido pelo professor acontece como uma via de mão dupla, na qual os conhecimentos enraizados nos alunos também são importantes para que essa troca ocorra de maneira sadia e verdadeira. Como posso eu me atrever a uma aplicação didática sem levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos por meus alunos? Nenhum ser humano está em sala de aula de forma vazia, desincorporado de suas vivências, gostos e ideologias para simplesmente iniciar uma trajetória cognitiva a partir dos ensinamentos acadêmicos. Assim, os conhecimentos trazidos pelos alunos são tão importantes quanto os do professor.

Um dos meus maiores esforços didáticos é “embarcar no barco” da cultura jovem a fim de escutar e experimentar seus anseios (MARQUES, 2012), atuando como “viajantes do mundo”, “prontos a abandonar territórios familiares quando o entendimento e a comunicação humana parecem requerê-los” (Bordo, 1993, p. 287, *apud* MARQUES, 2012, p.131) em um contexto prático, onde muitas vezes somos massacrados enquanto professores pelas necessidades conteudistas e pela tentativa de controle total da aula, buscando torná-la visivelmente organizada e produtiva.

Diante do impasse, percebo que a resposta correta ao problema citado está nas possibilidades entranhadas na própria prática da dança, que, sendo direcionada pelo professor, pode ou não utilizar o “embarque ao mundo do aluno” como o próprio instrumento didático que cria laços, gera inquietações e interpretações artísticas às relações estabelecidas entre o aluno e o conhecimento.

A partir dessa relação entre o universo do aluno e o conteúdo programático a ser trabalhado, torna-se importante refletirmos a respeito da faixa etária da turma em questão. Na elaboração das aulas, sempre busco me ater às possibilidades psíquicas e motoras da turma, com bastante cautela para evitar o subestimo as capacidades das crianças. Ao analisar o cenário de ensino de dança para crianças encontro na maioria das vezes uma visão de que “[...] a criança é educada para ser alguém no futuro, como se fosse ninguém no presente, enquanto o adulto, esbanjando experiência, define previamente o que é melhor para ela” (ALMEIDA, 2016, p.38).

Partindo desse pressuposto, a utilização de denominações como “dança criativa”, “dança educação” surgem na maioria das vezes em uma tentativa de ressaltar a

possibilidade contida neste ensino de libertação à expressividade interna de cada criança, a qual, certas vezes, é confundida com a prática do *laissez-faire*, isto é, “(deixar fazer) sem ordenação, sistematização, consciência e/ou elaboração do processo criativo em si” (MARQUES, 2010, p. 45).

Todavia, acredito que o ensino de dança para crianças pode e deve ultrapassar as barreiras do *laissez-faire*, proporcionando aos pequenos, desde o início de sua formação educacional, vivências corporais que os permitam perceberem-se de diferentes formas enquanto seres atuantes da/na sociedade. Ressalto que minha pesquisa surgiu neste sentido de negação ao *laissez-faire*. Desde que me aprofundei no estudo da dança na escola carrego um profundo incômodo em relação à minimização da importância desta no ambiente escolar. E mais, da negligência e ignorância por parte de professores e dirigentes das instituições em relação à potência educativa advinda da prática da dança.

Assim, esta pesquisa atua como elemento ratificador de que a Linguagem Dança pode, precisa e deve estar apartada das outras linguagens da arte, sendo trabalhada como disciplina específica dentro do currículo escolar obrigatório. A análise da prática das aulas de dança que veremos posteriormente também atua neste sentido. Analisar resultados, neste caso, significa ressaltar os benefícios sociais, psicomotores e estéticos advindos da vivência da dança na escola, bem como a educação da sensibilidade dos alunos advinda das vivências propostas.

3. A LINGUAGEM DANÇA NA CONSTRUÇÃO CURRÍCULO-ESCOLAR.

Por estabelecer uma relação direta entre dança e educação escolar nesta pesquisa, trago na seção três um recorte da conflitante relação entre a dança e o currículo escolar em um histórico no qual a arte tenta, mesmo que com pequenas e vagarosas vitórias, conquistar seu espaço nas escolas brasileiras a partir de inserções nos documentos legalizadores da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, entendo o currículo escolar como o produto de uma ideologia fundamentadora das escolas, as quais revelam, por suas escolhas curriculares, os valores adotados nesse contexto social.

Nesta seção, também trago reflexões a respeito da construção de um Programa de Ensino para o ensino da dança frente à turma do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da UFPA, propondo a adoção de uma prática de dança que perceba esta arte enquanto linguagem artística pautada em conteúdos específicos que necessitam estar presentes no contexto escolar.

3.1 Dança e currículo escolar: documentos legais e dificuldades de inserção que regem essa conflitante relação.

No contexto atual, de fato, há uma relação excludente entre dança e escola no que tange a elaboração do currículo formal das escolas brasileiras. Apesar do apoio legal necessário para a inserção da dança nos ser ofertado minimamente, por meio de incisos presentes na Lei de diretrizes e Bases da educação nacional, como o inciso II do Art.3º (BRASIL, 1996), o ensino de dança no âmbito escolar ainda encontra-se vinculado diretamente com o ensino de arte. Assim, ainda que não seja uma obrigação legal, certas vezes os professores sentem-se responsabilizados a executar a difícil e praticamente impossível tarefa de lecionar as quatro linguagens da arte – música, teatro, artes visuais e dança - em uma única disciplina, visto que as considerações legais dos documentos que regem o fazer da arte na escola indicam essa compactação de linguagens.

Nesse cenário, muitas vezes os professores optam por ministrar conteúdos da linguagem que rege sua formação pessoal, visto que os cursos superiores de graduação não compilam as quatro vertentes da arte em uma única formação. Sem muitas opções, os professores buscam desenvolver uma linguagem artística em detrimento das outras, e a

dança, por ser historicamente uma área da arte mais recentemente incorporada no ambiente escolar - em comparação com as artes visuais, por exemplo-, fica, na maior parte das vezes, carente de uma prática madura nas escolas, limitando-se na maioria dos casos a coreografias pontuais para eventos comemorativos, em uma situação bastante apartada de abordagens criativas e críticas enquanto linguagem humana.

Em situações de ensino e aprendizagem da dança, nem sempre ela é entendida como linguagem, às vezes tampouco como arte. Ao contrário, a dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como “danças prontas que devemos aprender” (MARQUES, 2012, p.16).

Outro instrumento regulamentador da educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais buscam fornecer orientações para o desenvolvimento dos componentes curriculares na escola. No que diz respeito ao ensino da arte, há em separado dos outros componentes curriculares o PCN artes, que visa detalhar os objetivos para o ensino da arte dentro da escola a partir do destrinchamento de suas quatro vertentes, tendo em vista as competências e habilidades necessárias a cada linguagem. O documento divide-se em dois blocos: o primeiro foca na abordagem do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental (primeiro ao quarto ano) e o segundo foca no segundo ciclo do Ensino Fundamental (quinto ao nono ano).

Há também um documento mais recente que busca fundamentar a arte enquanto prática social, a chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que busca suscitar a utilização da “prática investigativa como modo de produção e organização dos conhecimentos em arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2017). O documento visa proporcionar uma base nacional que oriente os currículos das escolas do país por meio de diretrizes pedagógicas que orientem a educação básica. Após mais de doze milhões de contribuições da sociedade por meio da internet para a primeira versão da BNCC, surge a segunda versão fruto da análise da versão anterior, a partir de contribuições de cerca de nove mil professores especialistas. Com isso, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, em 2017, a terceira versão, que será discutida em cinco audiências públicas espalhadas pelo país.

O objetivo da Base Nacional seria, supostamente, regulamentar ainda mais o ensino em nosso país, na tentativa de torná-lo cada vez mais eficaz e de qualidade para

todos, sendo um documento ainda mais detalhado que os PCN's, composto por diversas contribuições de professores e de cidadãos brasileiros.

Contudo, sabemos que apesar da existência de uma diversa equipe técnica para a elaboração dos documentos legalizadores e das contribuições ofertadas pela população, poucas são as diretrizes de fato aplicáveis a realidade cotidiana das escolas adotadas pelas versões finais dos documentos fundamentadores da educação. Geralmente, as indicações presentes nesses textos restringem-se a utopias educacionais, não conseguindo abarcar as diversidades brasileiras, tampouco os conteúdos específicos das diferentes linguagens, tornando-se vazios na estrutura do documento.

No caso do conhecimento artístico, apesar da compilação deste em um único componente no currículo escolar, enfatizo que as diretrizes em relação ao ensino da dança na escola são ofertadas pelo PCN arte e pela BNCC. Então, porque a dança encontra-se em uma posição de inferioridade em relação à música, teatro e artes visuais no que diz respeito a sua presença no desenvolvimento escolar?

Conforme definido por Strazzacappa e Morandi (2011, p.16) “A *dança* situa-se no *Terceiro Mundo da Arte*”, posição que revela a dificuldade de inserção dessa linguagem no âmbito escolar, refletida pelo próprio Ministério da Educação que, apesar de reconhecer a dança desde 1970 como um “curso superior com diretrizes próprias, sua fiscalização é feita por profissionais formados, em sua maioria, na área de teatro e/ou educação” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2011, p. 16). Se analisarmos também a prática da dança no contexto escolar a partir das outras linguagens da arte, como a música, a dança muitas vezes serve como suporte para o ensino destas linguagens mais amadurecidas em âmbito escolar, sem que seus conteúdos sejam devidamente destrinchados, analisados e estudados. Um claro exemplo disso é a relação estabelecida entre a música popular e as danças populares nas escolas, a qual escancara a aplicação da dança – neste caso, das danças populares – na escola como ferramenta de ensino para a música, haja vista seu envolvimento histórico no contexto escolar ser bastante anterior à prática da dança.

Acredito que a explicação para tal fenômeno de carência da dança nas escolas se dá pela construção cultural da sociedade que fundamenta a construção curricular da escola brasileira. Desde as propostas curriculares idealizadas por Bobbit (1876-1956) e Tyler (1902-1994), a educação ganha caráter científico, rígido e regrado, sendo o reflexo da economia

de sua época. Paralelamente, a dança que inicialmente não possui qualquer influência no âmbito escolar, também ganha (e mantém por muito tempo depois) uma visão rigorosa, exigente e impiedosa que marca profundamente o contexto social na qual está inserida.

Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80 (SILVA, 2010, p. 24).

Diante do exposto, os objetivos dos conhecimentos articulados dentro do currículo escolar começam a concretizar-se enquanto afirmação acadêmica, ganhando moldes que, concebidos por Bobbit e Tyler, manipulam a educação ao gosto das classes sociais dominantes. Neste cenário, a dança ainda era vista como algo destinado à classe alta, detentora de um enorme poder aquisitivo esbanjado com figurinos exuberantes e enorme virtuosidade nas produções coreográficas da época.

Se as discussões a respeito do que seria adequado ou não ensinar na escola em relação às áreas de conhecimento apartadas da arte já eram fervorosas, o envolvimento das vertentes artísticas nesse contexto era ainda mais polêmico. A dificuldade de estabelecer um currículo bem fundamentado ganhava mais vigor, visto que além de se tratar de uma área que não é tida como científica, o objetivo da dança na escola ainda se encontrava extremamente escorregadio nas mãos dos que os concebiam. Nesse sentido, apesar da enorme dificuldade de inserção da arte na escola, a música é uma das primeiras linguagens a despontar neste âmbito, alicerçando-se na importância cultural dada a esta vertente artística que se instala efetivamente na escola intitulada como “educação musical”.

Em música, a partir dos anos 30, dominou o Canto Orfeônico, que teve à frente o compositor Villa-Lobos. [...] esse projeto pretendia levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo país. [...] Depois de cerca de 30 anos de atividades em todo Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60 (MEC, 1998, p. 24)

Para a dança, então, restava, inicialmente, o contexto do Ballet Clássico apartado da escola, o qual, dentro de sua estruturação tradicionalista adotada, não proporcionava brechas para que a dança a penetrasse, visto que

Por muito tempo, o universo da arte esteve atrelado à transmissão de conhecimentos das culturas predominantes. Assim, no começo do século XX, somente desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico eram considerados conteúdos artísticos das escolas de ensino básico. O manuseio

técnico e a reprodução de modelos faziam da arte uma atividade muitas vezes vista pela sociedade da época como um simples entretenimento e lazer (TADRA; VIOL; ORTOLAN; MAÇANEIRO, 2009, p.45).

É curioso o fato de que, ainda que o Ballet Clássico corresponda sócio-estruturalmente às exigências das primeiras teorias curriculares produzidas, sua inserção na escola não foi imediata. A política do “não movimento” prevalecia fervorosamente nas escolas do início do século XX, resumindo as poucas e escassas práticas corporais às aulas de educação física e recreios, sempre as tendo como uma moeda de troca, como um prêmio para os que apresentavam bom desempenho escolar.

A partir da década de 1930, a arte ganha seu primeiro e mísero espaço no âmbito escolar como atividade extracurricular (BARBOSA, 2003), criando espaços em que as crianças pudessem produzir desenhos, pinturas e esculturas como representação de sua espontaneidade, longe das influências dos adultos. A arte passa a ser vista como uma ferramenta de expressão da liberdade emocional e como objeto de consolidação da “experiência consumatória”, ou seja, utilizada para ajudar na fixação de conhecimentos apreendidos nas outras áreas do conhecimento (BARBOSA, 2003). É nítido que a arte é posta em segundo plano em relação aos conteúdos curriculares, não sendo admitida como área de conhecimento. Neste contexto, a dança permanece como um sonho distante para os que acreditavam na necessidade de sua inserção na escola.

Foram necessárias novas e, mais uma vez, polêmicas discussões sobre o currículo escolar para que a dança começasse, como um embrião concebendo suas primeiras células ainda no ventre da mãe, a ser enxergada com lentes que percebessem o seu gigantesco potencial artístico e educativo. Com o surgimento das teorias críticas de currículo que questionavam os objetivos e benefícios do rígido enquadramento no qual a escola se encontrava, surgiu uma série de movimentos ao redor do mundo que questionavam cada um à sua maneira e contexto, as dominações exacerbadas aplicadas pelas classes dominantes.

Acredito que neste momento, no início da década de 1960, um novo pensamento ideológico começou a dominar as esferas curriculares e os questionamentos surgidos refletiam mais profundamente sobre o papel da escola, tendo-a como um fortíssimo aparelho ideológico de domínio não somente dos que ali se encontravam em formação, mas de todo o contexto social que estava em formação por essas pessoas. Percebe-se então

que os aspectos influenciadores da formação do currículo eram e ainda são extremamente profundos e abrangentes, isto é, envolvem todos os aspectos de nossa vida pessoal, social e cultural, o que torna necessária a presença extrema da criticidade nesta elaboração.

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente, e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade (SILVA, 2010, p.46).

Nesse contexto, começam a surgir uma série de movimentos liderados por arte-educadores que acreditam em uma proposta eficiente para o ensino da arte na escola. Surgem propostas de conteúdos específicos relacionados à arte e, neste caso, a linguagem artística Dança, que deverão compor o currículo escolar.

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p.21).

Partindo das primeiras manifestações dos arte-educadores, destaco a importância do envolvimento cultural da comunidade e escola com os conteúdos desenvolvidos pela prática da dança no âmbito escolar, com o intuito de conscientizar o público leigo a respeito da real importância da dança na formação do cidadão, principalmente quando a presença desta linguagem se dá na escola. Diante disso, faz-se necessário que percebamos as influências da construção cultural do corpo e de suas modificações ao longo da história em relação à dança, para que possamos refletir sobre a melhor maneira de agregar de forma natural o fazer da dança já existente em alguns segmentos culturais do país com o ensino escolar.

Durante a história da humanidade o ser humano modificou não só o modo de ver o mundo a sua volta, mas também o modo de perceber o seu próprio corpo no mundo. Dessa forma, a sociedade é uma das responsáveis por, além de compartilhar significados com o indivíduo, elaborar a cultura de forma que esta se renove de acordo com as descobertas e evoluções do homem.

O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade, passível de leituras diferenciadas por atores sociais distintos. Sua postura, forma, disposição, suas manifestações e sensações geram signos que são compreendidos por uma imagem construída e significada pelo interlocutor (SIQUEIRA, 2006, p.42).

Percebo o quão forte é a influência de nossos costumes sobre nossas vivências artísticas e o quão forte e influenciadora poderia ser uma aliança bem consolidada entre cultura, dança e escola. Destaco que as dificuldades de inserção da dança na escola também se dão pela dificuldade de aceitação da dança enquanto área de conhecimento autônoma, dotada atualmente de seu próprio curso de graduação com disciplinas próprias que formam, assim como qualquer outra área de conhecimento, o profissional capacitado para exercer tal função. Neste sentido, o primeiro curso de Graduação em Dança do Brasil surge somente no ano de 1956 na Universidade Federal da Bahia (SILVA, 2016). Anteriormente a esta implantação, a formação do professor capacitado para lecionar dança se dava apenas por suas experiências de cunho artístico, as quais não apresentavam necessariamente a abordagem pedagógica necessária ao processo de ensino e aprendizagem.

Com a implantação do curso de dança, ainda que tardia, instala-se no Brasil uma dificuldade de abarcar o número de profissionais formados, principalmente entre os anos de 2002 e 2012, período em que “observou-se um aumento significativo no número das graduações em dança no país, que de dez passaram a somar mais de 30” (SILVA, 2016, p.31). Neste cenário, há uma necessidade latente de modificação nas leis federais que regulamentam a prática da dança na escola, proporcionando espaço para que os novos professores de Dança possam adentrar a escola, contribuindo para a educação de crianças e jovens com o ensino desta linguagem.

Com intuito de fortalecer a importância da dança no ambiente escolar, nós, professores, precisamos estar cientes que nossos objetivos e ações em relação aos conteúdos e metodologias do ensino da dança precisam estar definidos de forma clara e consciente, evitando uma possível imersão no comodismo, no clichê que envolve a maior parte das práticas de dança em contexto escolar.

É importante ressaltar que os conteúdos da dança devem ser utilizados como importantes meios para professores e alunos que almejam a formação desta aliança. Assim, acredito que a abordagem da dança enquanto linguagem seja a chave para a criação do laço

entre cultura e o ensino de dança na escola, visto que esta prática é deturpada muitas vezes pela falta de comprometimento das famílias das crianças com o processo educacional, dentre outros exemplos, partindo do princípio de que o fazer da dança não gera um “produto material”, palpável.

Nas aulas de dança não há algo palpável para se “levar para casa”. O resultado do trabalho técnico de dança é cênico. Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim. Dessa forma, não há o que se “mostrar” aos pais ao final de cada aula de dança. Então, como tornar visível esse aprendizado artístico? (STRAZZACAPPA, 2003, p.82).

Ao analisar a força influenciadora da cultura, percebo o quão benéfica para a educação pode ser sua relação com a prática de dança. Destaco, então, a importância de ressaltarmos as peculiaridades e especificidades inerentes à dança que, quando relacionadas à cultura, produzem naturalmente um processo educativo diferente dos já instalados na escola.

3.2 A dança como linguagem: diálogos e caminhos para uma construção curricular na Escola de Aplicação da UFPA.

A função educacional da arte se diferencia dos processos escolares por não estar associada aos processos de ensino e aprendizagem. A arte não precisa estar atrelada a processos pedagógicos para que seja educacional. Não é preciso – nem desejável – pedagogizar a arte. A arte em si, por ser *arte*, já educa (MARQUES, 2007, 2008, *apud* MARQUES, 2010, p.70).

Diante da eminente complexidade na construção dos currículos das escolas e a relação dificultosa entre a dança e estes currículos, proponho a ratificação desta linguagem enquanto área de conhecimento que possui ferramentas para a educação diferentes das utilizadas pelas outras áreas, gerando uma forma de visualização do mundo completamente nova e peculiar, que não busca provar superioridade em relação aos outros saberes, mas sim clama por uma articulação mútua dos conhecimentos desenvolvidos no âmbito escolar, a fim de que o bom desenvolvimento educacional das crianças ocorra.

Assim, acredito que a adequada proposição da dança para esse contexto seria de uma suposta “dança-mãe” que, ao tratar dos conteúdos específicos da dança possa, caso seja a escolha do professor, destringir-se em diferentes gêneros, sempre priorizando a clareza na indução de seus conteúdos específicos. No contexto escolar, a “dança-mãe” atuaria não especificamente como uma metodologia de trabalho, mas sim como uma ideologia fundamentadora do fazer dançante neste âmbito, tendo como foco principal a

apresentação dos conteúdos específicos da dança aos alunos. Assim como o objetivo da presença da matemática na escola não é formar um matemático profissionalmente, por exemplo, a dança também não possui a intenção de extrair, necessariamente, bailarinos profissionais da escola.

Contudo, sua presença neste lugar tem o objetivo de estimular a educação dos alunos a partir de indutores estético-artísticos oriundos do fazer em Dança, os quais, a partir de suas potências educacionais podem contribuir de forma peculiar para o aumento das experiências motoras e estéticas dos educandos, tendo em vista que a escola é o lugar que, pela diversidade de conhecimentos, experiências e vivências proporcionadas aos alunos, busca formá-los enquanto seres humanos.

Assim, quando pautado na ideologia da “dança-mãe”, o professor concentraria o seu trabalho na clareza de indução dos conteúdos específicos da dança, podendo utilizar-se de qualquer abordagem metodológica, seja ela pré-determinada por um gênero de dança específico ou não. A “dança-mãe” poderia, caso fosse a escolha didática do ministrante, abraçar os mais diversos gêneros de dança no desenvolvimento de seu trabalho – fato que justifica o termo “mãe” empregado -, possuindo sempre o objetivo de suscitar o conhecimento oriundo do conteúdo de dança em questão. Na escola, a “dança-mãe” revela uma relação direta com o entendimento de dança enquanto linguagem, propondo assim, uma articulação intrínseca entre dança e educação.

Há então uma cadeia metodológica embrionariamente sendo formada. É preciso perceber o lugar em que se encontram os conteúdos da dança, bem como seus objetivos e potenciais resultados para a educação do ser humano e, em seguida, propor modos de articulação desses conteúdos, os quais variam de acordo com a faixa etária de cada aluno, seu contexto regional, social e com os preceitos filosóficos da escola em questão.

Acredito que a mais difícil, porém não impossível tarefa a ser realizada no decorrer desta cadeia seja situar o local onde estão fincados os conteúdos da dança, isto é, essa conscientização precisa ocorrer, tanto pelo professor como pelo aluno. O educando precisa (re) conhecer o que está sendo abordado na aula, bem como a importância de cada conteúdo para o seu desenvolvimento, aprofundando-se em tais ensinamentos a partir da perspectiva de campo de conhecimento. Assim, proponho, a partir do entendimento de dança enquanto linguagem, a adoção de uma epistemologia da dança para o

desenvolvimento na escola, a qual trata “de uma compreensão mais ampliada de epistemologia, que cobre todos os saberes de interesses práticos, da mecânica à escultura, à dança” (KATZ, 2010, p.214).

No desenvolvimento desta pesquisa tive como estímulos fundamentais alguns importantíssimos setores de estudo. Dentre eles, o Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação: Estratégias metodológicas para o ensino da dança na escola”, que busca identificar, compreender e propor conteúdos para o ensino da dança na escola. O conceito de “dança-mãe” é oriundo deste lugar. Uma dança que, assim como uma mãe, sempre abraça todos os seus filhos - as vertentes de dança - de forma a não fazer diferença de gosto entre eles. Ou seja, uma dança que trabalhe aspectos globais do aluno por meio do olhar artístico da dança enquanto LINGUAGEM.

Durante os estudos no Projeto elencamos alguns objetivos a serem trabalhados pela linguagem Dança – compreender, sentir, interpretar, elaborar. Com esta ação, já selecionamos automaticamente algumas ações para a prática da dança na escola, tais como: fruição de obras (interpretar); criação artístico/coreográfica (elaborar); análise/compreensão de conteúdos de dança (compreender/sentir); desenvolvimento de consciência corporal sensível (sentir).

Além dessas ações, algumas outras estão imbricadas na interpretação dessas palavras-chave; no entanto, a escolha por essas fundamenta-se em nossa pretensão de alcançar um caminho para a dança na escola baseada na construção de diferentes olhares da linguagem Dança que ultrapassem as barreiras da prática dentro de sala. Ressalto também que essas ações relacionadas diretamente aos objetivos escolhidos devem estar abertas à diversidade de possibilidades, isto é, aos diversos tipos de interpretação, elaboração e sentidos da dança, a depender da faixa etária e do contexto que os alunos estudantes da área se encontrarão.

Diante do exposto, nada adiantaria a potencialidade da dança para o contexto escolar se não houvesse, em paralelo, um olhar sensível do professor para o desenvolvimento da criatividade e criticidade. A metodologia adotada é uma ferramenta essencial para que o aluno possa perceber suas individualidades nesse mundo de informações e opções e reinventar-se a partir do mesmo.

O estudo dos elementos da linguagem da dança, portanto, não está na base, não são as raízes ou os troncos de uma grande árvore da qual toda a dança se desenvolve”. [...] A compreensão e a incorporação dos signos e componentes da linguagem sistematizados por Laban têm, a meu ver, o potencial de articular e atualizar em nossos corpos técnicos possibilidades de outras relações entre o já conhecido (no passado) e o recentemente corporeificado (no tempo presente) (MARQUES, 2010, p. 90).

Neste sentido, a linguagem Dança nos oferece as potencialidades de atualização do corpo, a qual somente será realizada sob a ótica sensível do docente - daí a importância da seleção e articulação dos conteúdos da dança de acordo com os níveis de ensino no currículo escolar. Apesar dessa eminente necessidade, destaco aqui a dificuldade de catalogação de conteúdos de acordo com as séries do ensino regular. A estratificação do currículo em relação às outras disciplinas é feita de maneira extremamente categorizada, já apresentando a série em que o aluno deverá aprender determinado conteúdo.

Já a dança, por ser uma área de conhecimento subjetiva – não confunda subjetiva com indefinida –, tendo em vista seu trato com o ser humano e com os conhecimentos do corpo, pode e deve ter seus conteúdos ensinados em diferentes séries da formação escolar baseados em diferentes metodologias. Assim, ainda que um conteúdo seja reincidente em diferentes séries, sua abordagem não será a mesma, sendo este o real propósito de abordá-lo mais de uma vez. Conhecer um conteúdo a partir de diferentes metodologias engrandece a compreensão do aluno a respeito do mesmo, o qual poderá criticá-lo e reinventá-lo de maneira mais apropriada.

Portanto, um dos objetivos do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação” é propor uma cartilha de conteúdos para o ensino na dança na escola, de forma que os professores de arte/dança possam ter uma proposta de catalogação desses conteúdos ao longo das séries escolares. Fundamentando-me nesse objetivo principal do Projeto de Pesquisa, também selecionei conteúdos da dança para a prática mais específica de minha pesquisa com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da UFPA. Tenho minha pesquisa, então, como uma proposta compactada de execução prática dos conteúdos da dança adotados no Projeto de Pesquisa a partir de uma faixa etária específica.

Além dos estudos do Projeto de Pesquisa da UFPA, outra abordagem a respeito dos conteúdos da dança também é vista por mim com bastante cuidado. O PPCED é o documento que fundamenta o exercício das aulas de dança como ferramenta encadeadora

no Núcleo da Companhia Moderno de Dança desde o Clube Escolar de Dança até hoje no Espaço Companhia Moderno de Dança. O documento baseia-se em uma série de combinações de conteúdos, nos quais cada combinação possui dois conteúdos a serem trabalhados dentro de uma mesma aula com a duração de quarenta e cinco minutos. O objetivo ao desenvolver dois conteúdos em apenas uma aula não é, de forma alguma, a tentativa de esgotar todas as possibilidades enquanto complexidade do conteúdo, mas sim cumprir um determinado objetivo no que diz respeito à habilidade corporal do aluno, visto que as combinações são sempre revisitadas a partir das demandas e necessidades das turmas.

Nesse sentido, há cinco combinações básicas de conteúdos que me possibilitam duas opções de abordagem: seguir as combinações à risca ou criar novas combinações a partir da mistura dos conteúdos das combinações base, sempre desenvolvendo dois conteúdos por aula. Também fica a cargo da escolha do professor decidir o número de vezes que o mesmo conteúdo será abordado, buscando um desenvolvimento igualitário entre os conteúdos.

A estruturação de conteúdos por aulas também pode variar de acordo com o desenvolvimento da turma em questão. Assim o professor, apesar de ter uma estruturação prévia de dois conteúdos por aula para seguir, elaborando um planejamento prévio, também pode quebrar certas vezes a logística de dois conteúdos e trabalhar somente com um em determinada aula. Dessa forma, as combinações de conteúdos e suas diferentes possibilidades de conexão atuam como uma ferramenta de segurança na qual o professor tem múltiplas possibilidades de caminhos de ensino-aprendizagem para seguir, sempre com o intuito de organizar e criar uma cronologia de maturação do conhecimento em dança de seus alunos. Todavia, é importante ressaltar que a escolha de utilização da estrutura pré-estabelecida não ultrapassa o cuidado e atenção com o desenvolvimento do aluno, de forma que a mesma possa sempre se adaptar às condições de aprendizagem estabelecidas na práxis com cada turma.

É importante ressaltar que o direcionamento do PPCED é voltado para um contexto particular de ensino da dança, pois se trata de uma escola de dança e, especificamente, do Espaço Companhia Moderno de Dança, o qual tem suas atividades voltadas para a filosofia e estética da Dança Imanente, já citada em momento anterior.

Trago aqui esta articulação apenas como um dos princípios norteadores de minha pesquisa, visto que o foco principal da execução prática aqui evidenciada acontece dentro de uma escola de ensino formal. No entanto, acho válido utilizar o PPCED como fundamento, tendo em vista o seu cuidado com o trato de o **que** e **como** ensinar a dança sob o pensamento da contemporaneidade, procurando sempre a inovação no que diz respeito à combinação de conteúdos e metodologias para estimular o corpo dançante a desenvolver sua poética enquanto criador.

Partindo do diálogo com a estrutura de composição da cartilha de conteúdos do Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação” e do PPCED adotado atualmente no Espaço Companhia Moderno de Dança, embarquei na desafiadora tarefa de compor um currículo-metodológico para desenvolver frente ao segundo ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, documento que passei a chamar de Programa de Ensino de Dança. O documento é composto pela estrutura conteudista ministrada para a turma, acompanhado de um catálogo de metodologias utilizadas na aplicação dos conteúdos, estratégias que podem ser adotadas ou modificadas por outros professores caso queiram adotar o Programa como diretriz de trabalho em suas escolas.

Com o objetivo de estruturar um currículo que proporcionasse o desenvolvimento da criatividade da criança a partir de experiências sensíveis na produção crítica de conhecimento, analiso o documento criado como o resultado de um processo docente mergulhado de influências de minha trajetória didático-artística. Assim, utilizando-me da infinidade de possibilidades de abordagem da dança enquanto prática subjetiva humana destaco o processo de composição do Programa como a expressão do saber, identidade e poder de quem compõe o currículo, neste caso, eu enquanto pesquisadora.

[...] O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p.147-148).

Então, reconheço o Programa em questão como fruto de minhas escolhas ideológicas enquanto professora inserida em uma sociedade capitalista localizada na cidade de Belém-PA. Destaco o PODER por este se localizar em minha escolha delimitativa. É necessário escolher o que ensinar. E, quando se escolhe, o ponto de partida está na bagagem de conhecimentos trazida pelo professor que, pelas ideologias adotadas em sua

IDENTIDADE artística, seleciona quais conteúdos estarão presentes no SABER dos alunos.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa, vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.150).

Adotando o currículo como esse lugar de tamanha responsabilidade, por delimitar conhecimentos a partir de um contexto sociopolítico, entendo que o que torna o documento real é a prática em si e na prática estão inseridos professores e alunos em um processo contínuo de ensino-aprendizagem. A materialização do currículo enquanto conhecimento se dá pela via de mão dupla construída entre professores e alunos. Tendo isso em vista, optei por uma composição curricular que tivesse o seu bom andamento pautado em um dinâmico processo de ensino-aprendizagem, no qual busquei trocar experiências com os alunos por meio de atividades que exigiram uma entrega individual para a construção de conhecimento crítico e criativo, entrega esta que se torna a ação definitiva para a construção de um bom currículo.

4. METODOLOGIAS TRAÇADAS NA COMPOSIÇÃO DE UM PROGRAMA DE DANÇA.

Entendendo a dança como área de conhecimento que trata de forma ímpar a relação entre arte e movimento, elucido nesta seção os primeiros passos que me levam a trilhar o caminho da construção de um Programa de Ensino para a turma do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da UFPA, o qual é responsável pela estruturação metodológica da pesquisa. Trato do caminho teórico-metodológico percorrido em relação à escolha de uma estrutura conteudista e programática pautada no estudo de pensadores importantes do conhecimento e da dança-educação.

4.1 A construção do Programa de Ensino de Dança: primeiros passos.

Em se tratando do processo de construção de um Programa para o ensino de dança e da pesquisa por estratégias metodológicas que subsidiassem sua aplicação, adotei um documento fruto desta ação chamado de Programa de Ensino de Dança, o qual visa fundamentar o ensino da dança enquanto linguagem necessária no contexto da Escola de Aplicação da UFPA. Trato de uma proposta currículo-programática para o ensino da dança que venha acompanhada de apontamentos metodológicos para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

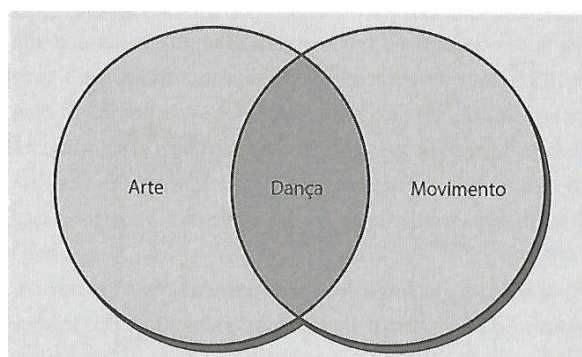
Por meio de uma experiência prática com os alunos da escola em questão, seria possível evidenciar, mais uma vez, a necessidade do ensino e aprendizagem desta linguagem artística na escola bem como sugerir alguns caminhos para que o aprendizado em dança ocorra da melhor forma possível. Há também uma proposta de encontros com os pais que atua em consonância com as vivências em dança. Possibilitar aos pais o acompanhamento do processo difunde em maior escala os benefícios da prática da dança, atuando de forma positiva para a mudança da ideia oriunda do senso comum que trata a dança apenas como diversão, jogo de brincadeiras, atividade “livre”.

Para a criação de tal proposição, reflito a respeito de quais são as contribuições únicas da dança para o desenvolvimento infantil. Digo únicas porque nenhuma outra área de conhecimento poderia trabalhar com a mesma propriedade os conteúdos suscitados pela prática da dança. Assim, reconheço uma dança extremamente necessária em contexto escolar que adote o movimento humano “[...] como forma de investigação, expressão e comunicação de ideias, percepções, conceitos ou sentimentos, quer o movimento seja

iniciado por elas ou por outras pessoas” (CONE; CONE, 2015, p.11). A dança é uma área de conhecimento que trata de forma ímpar a experiência motora e estética simultaneamente. A riqueza dos processos de ensino-aprendizagem neste contexto está na relação estabelecida entre movimento e arte.

A dança não enfatiza somente questões técnicas do movimento com um fim específico, assim como acontece nos esportes e suas variedades de jogos, por exemplo. Também não nos enquadrados nas outras vertentes da arte, pois tratamos o movimento de forma bastante peculiar, que não se encaixa nas artes visuais, nem na música ou no teatro. Dança é o movimento do corpo humano convertido em arte, cuja independência inata nos mostra a potencialidade de seus conteúdos específicos. Essa relação é exemplificada na figura 1.

Figura 1 - A dança como componente independente resultante da relação entre movimento e arte.



Fonte: CONE, Thereza Purcell; CONE, Stephen L, 2015, p. 05.

Assim, retorno minha atenção para o contexto de aplicação da dança na escola, enfatizando o público com o qual tive o privilégio de trocar experiências pela proposição das aulas: O segundo ano do Ensino Fundamental I. Friso que, diferentemente dos adultos, as crianças possuem uma relação extremamente peculiar com o movimento, e, conseqüentemente, com a dança.

A expressão das ideias através dos movimentos é um recurso que elas conhecem bem. Simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem oral, as crianças lançam mão de movimentos [...] para sustentar e enfatizar o que estão querendo dizer. Essa forma natural de uso dos movimentos para a expressão e comunicação é a base do aprendizado da dança (CONE; CONE, 2015, p.09).

Diante disso, busquei desenvolver alguns aspectos que valorizam a facilidade e a entrega das crianças para com o movimento corpóreo, a fim de que o autoconhecimento

corpóreo dos alunos seja cada vez mais aprofundado pelo trabalho da dança. Ao caminhar neste sentido, percebo o emprego de movimentações para expressão pessoal das crianças desenvolvendo-se de maneira cada vez mais inteligente, clara e consciente. Sendo assim, são estes alguns dos objetivos elucidados na prática em dança com a turma do segundo ano: Possibilitar a permissão para tomada de decisões; favorecer o contato com novos padrões de movimento; conduzir o mergulho em um processo peculiar de ensino e aprendizagem que relacione corporalmente a crítica com a criação (CONE; CONE, 2015).

A vivência de diversas experiências estéticas também foi um dos principais objetivos de minha atuação na Escola de Aplicação da UFPA, e por experiência estética trato dos mais simples aos mais complexos contatos com a linguagem Dança. A escolha por dinâmicas de movimento; diferentes graus de amplitude; de duração; as formas de utilização do espaço, por exemplo, que revelam preferências estéticas tanto dos professores como dos alunos. Nesse sentido, procuro oportunizar as crianças o contato com diferentes sensações oriundas destas experiências, para que possam definir gostos, preferências e personalidades em relação à composição artística.

A dança aqui proposta apresenta-se como área de conhecimento autônoma e específica que pode ser estudada por qualquer pessoa independente de sua cor, peso, altura, classe social, religião. As crianças aprendem, por meio da dança, a criar e criticar esteticamente tendo a escola como

[...] um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos (COUTINHO, 2009, p.174).

Partindo dessa educação estética noto uma gigantesca e importante tarefa da dança/arte dentro da escola. Educar sensivelmente uma criança trata da ação de provocar nela reflexões a respeito dos processos artísticos presentes em nossa sociedade, bem como fornecer subsídios para que aquela criança possa recriar-se a partir do contato com a dança. Recriar-se, neste caso, significa aplicar um olhar sensível às práticas cotidianas, mesmo aquelas que não apresentam caráter artístico.

Uma educação artística que possa recuperar a função da arte como meio de expressão pessoal, a partir de uma perspectiva cognitiva integradora dos paradigmas empírico, teórico e interpretativo, capaz de superar os limites de espaço e de tempo que nos são impostos e que têm como centro diretriz a pessoa – suas necessidades, sua realidade social e seu contexto – provavelmente está

próxima de algumas práticas artísticas contemporâneas (COUTINHO, 2009, p.100).

Fazer da dança/arte um instrumento de expressão, criação, reflexão e interpretação sensível sobre o mundo possibilita a criação de uma sensibilidade estética no aluno, o qual é capaz de interpretar, produzir e criticar obras de arte com base em suas próprias concepções oriundas de conhecimentos teóricos e práticos que, quando intercruzados a partir da ecologia dos saberes¹⁹ pode gerar novos e críticos processos artísticos.

No contexto em que a dança é tratada como prática da educação faz-se necessário que professores preocupem-se com as divisões de conteúdo que proporcionarão a aproximação entre a linguagem da dança e o aluno, situação esta que me motivou a abordar a dança na escola como pesquisa. Partindo do que Nicholas Serota propõe para museus, uma “educação pela experiência” (BARBOSA, 2009), reverto o mesmo pensamento para a prática da dança. Educar pela experiência, no nosso caso, significa oportunizar ao aluno o máximo de práticas possíveis em determinada linguagem da arte e por meio delas poder criar novas experiências e criticar as já vividas, de forma que o corpo seja um meio de avaliação, crítica, e criação, gerando uma espécie de respiração interpretativa, a qual é oriunda da educação do sensível promovida pela presença da dança na escola.

Não obstante, ressalto que o entendimento a respeito das necessidades presentes no desenvolvimento da dança na escola trata também do aprofundamento dos conhecimentos advindos da formação sociocultural, política, econômica, religiosa dos alunos. A dança pode tornar-se conteúdo a partir de diversas abordagens que tratam com importância os conhecimentos trazidos pelos alunos. A não hierarquização de saberes é a proposta da pesquisa, partindo do princípio de que tudo é dança em potencial. O conhecimento acadêmico e o empírico trabalham em uma relação mútua para a construção do saber. Na obra *Conversações* organizada por Cássio Hissa (2011), o autor Boaventura de Sousa Santos aborda a emergência de uma “ecologia do saber”, a qual “vai para além da transdisciplinaridade porque já não parte das disciplinas de todo. Porque há um diálogo entre conhecimento científico e outros conhecimentos” (Santos *apud* HISSA, 2011, p.20).

Assim, na construção curricular e sua consequente aplicação na E/AUFPA, proponho ultrapassar a criação de elos entre os diferentes componentes escolares ao atingir uma abordagem de dança que possibilite a ampliação das fronteiras do saber.

¹⁹ Este conceito será aprofundado posteriormente, ainda nesta seção.

“Afirmo: a solução é realizar uma dupla ruptura epistemológica - uma segunda ruptura - que leve o conhecimento científico a se transformar num novo senso comum, que seja aberto a outras camadas, a outras realidades” (Santos *apud* HISSA, 2011, p. 21). Apesar de esta pesquisa situar-se na proposição de conteúdos e metodologias específicas da área de conhecimento Dança, engana-se aquele que acredita no encarceramento dos conteúdos dos mais diversos componentes curriculares em suas respectivas áreas. A escola é o lugar de criação de múltiplas redes de conhecimento que eduquem um ser múltiplo e amplamente atravessado por conhecimentos que conversem e complementem-se.

Alguns conteúdos, como a relação entre simetria e assimetria, ângulos, velocidades de movimento, relação entre peso e tempo, por exemplo, podem ser tratados de diferentes maneiras pela matemática, pela dança, pela geografia. E se nos propuséssemos a ecologizar esses conhecimentos durante a formação estudantil? Quais os conhecimentos empíricos produzidos por estes conteúdos? Essa ecologização envolve uma espécie de desterritorialização dos saberes, de forma que os limites entre um conhecimento e outro sejam borrados, a fim de que os conhecimentos atuem no desenvolvimento das subjetividades humanas.

Esses processos de “se pôr a ser” dizem respeito apenas a certos subconjuntos expressivos que romperam com seus encaixes totalizantes e se puseram a trabalhar por conta própria e a subjugar seus conjuntos referenciais para se manifestar a título de indícios existenciais [...] (GUATARRI, 2001, p.28).

Nesse sentido, proponho uma relação entre o conceito de ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos, referendado em HISSA (2011), e o conceito de desterritorialização de Guatarri, o qual trata do conhecimento como uma subjetividade, que rompe com as barreiras de suas próprias conceituações em prol de desenvolver uma ecosofia (GUATARRI, 2001) que pretende reinventar suas práticas a partir do conhecimento já existente, enxergar com outros olhos o conhecimento produzido, e reinventar-se, tal qual podemos fazer ao utilizar os conteúdos que inicialmente seriam exclusivos da matemática, na prática artística.

Além disso, a ecosofia envolve a reinvenção de todo e qualquer tipo de conhecimento (tal qual a ecologia dos saberes prega) transbordando a fronteira do conhecimento científico e acadêmico visando à construção do ser enquanto subjetividade e coletividade.

A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc [...]. A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo (GUATARRI, 2001, p.15-16).

Nesse sentido, a ecologia dos saberes é como uma bomba-potência: está à espera de diferentes e inteligentes metodologias de trabalho para que o potencial presente na criação desta rede exploda em novos conhecimentos na construção do ser humano. Partindo desse conceito, proponho a elaboração de um Programa de Ensino acompanhado de estratégias metodológicas de aplicação para a dança em contexto escolar nas quais a atitude do aluno seja peça fundamental para o andamento do trabalho. É pela ação originada da interação com o conhecimento que as metodologias vão se adequando ao desenvolvimento curricular. Assim, é importante ressaltar que os processos metodológicos precisam ter um grau de maleabilidade que funcione de acordo com a atitude ativa dos alunos.

No percurso da construção deste documento atentei para que as possibilidades e impossibilidades dos alunos em relação a sua faixa etária não se perdessem pelo meu encantamento nesta proposição inicialmente teórica. O nível de compreensão sobre o próprio corpo assim como o grau de coordenação e propriedade de certos repertórios de movimentos atuam diretamente na disponibilidade do aluno, tanto para as experimentações propostas pelo professor como para a criação de seus próprios movimentos.

Assim, no caso do segundo ano do Ensino Fundamental I, procurei ultrapassar as fronteiras do desconhecido de acordo com os limites psicomotores da turma. Utilizar estratégias que coloquem o aluno como atuante em primeiro plano é uma das chaves para ultrapassar essas fronteiras. Fazer concessões e combinar ideias; atingir o consenso por meio de votação e dar oportunidade para que todos possam compartilhar suas opiniões; essas foram algumas das posições adotadas com intuito de estabelecer uma atmosfera de cooperação e trabalho mútuo (CONE; CONE, 2015).

Para fins metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa por trabalhar com a “[...] obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58).

Assim, a obtenção dos dados descritivos citada é revelada pelo processo de ensino-aprendizagem da dança na escola, o qual nos mostra as contribuições desta linguagem para a formação educacional da criança. Destaco que por se tratar de uma pesquisa qualitativa a atenção dada ao estudo do processo, isto é, ao estudo contínuo das vivências em dança é muito maior do que a atenção dada ao produto final apresentado - apresentação artística, visto que o segundo é apenas uma consequência do primeiro.

Partindo desse princípio, meu interesse enquanto investigadora nesta pesquisa deu-se em “[...] verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (GODOY, 1995, p.63), isto é, utilizar as vivências propostas como espaço de experimentação que proporcionasse o contato do corpo infantil com a arte, a fim de perceber como se dá a relação entre a criança e o conhecimento em dança a partir de uma prática que visasse à interação entre os educandos sob uma abordagem lúdica.

Em face do exposto, destaco que a metodologia adotada conseguiu contribuir para o alcance dos objetivos almejados a partir do contato direto entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, segundo a ótica da pesquisa de campo inserida dentro da própria pesquisa qualitativa. Neste sentido, considera-se como o campo de estudo adotado a Escola de Aplicação da UFPA, mais especificamente a turma do segundo ano do Ensino Fundamental I.

A escolha do local para aplicação das vivências e análise dos resultados justifica-se porque, além deste lugar ser um dos espaços destinados para o desenvolvimento da educação, é também um ambiente natural de socialização entre as crianças, com o qual estas já possuem uma familiaridade que se torna facilitadora na introdução de novos saberes. É também neste lugar que os alunos aprendem a produzir conhecimento a partir de suas próprias ferramentas psicomotoras que, quando desenvolvidas pela dança, ganham características altamente autônomas.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a aplicação das vivências, as quais traduzem-se pelo planejamento de aulas para a turma do segundo ano. Houve também a coleta de imagens a respeito do desenvolvimento do processo para que, em nível de registros, estas pudessem auxiliar no processo de análise dos dados obtidos a partir do caráter eminentemente expositivo imbricado nas fotografias.

Antes de apresentar as vivências que atuaram como instrumento de coleta de dados da pesquisa, analiso esta monografia inserida na técnica de pesquisa-ação, visto que esta estabelece uma ligação direta entre conhecimento e ação (THIOLLENT, 1986) que, no caso desta pesquisa, relacionam-se respectivamente ao meu conhecimento enquanto futura professora licenciada em dança, proponente da prática em questão, e a ação propriamente dita de aplicação das vivências. Partindo desse princípio, a pesquisa-ação preocupa-se com a função social da pesquisa, isto é, a ação proposta deve ser transformadora da realidade na qual foi inserida, a partir de discussões e avaliações dos pesquisadores a respeito de suas propostas de ação (THIOLLENT, 1986).

A metodologia Pesquisa-Ação de Desenvolvimento Gerencial deve ser vista como uma forma de ligar teoria e prática ou de conhecer o que acontece, na medida em que acontece. Consequentemente, ao mesmo tempo em que ela se pauta pela afirmação do mundo da ação - e, portanto, do fazer - deve ser vista como um instrumento concreto de mudança (NUNES; INFANTE, 1996, p.99).

Utilizando esta metodologia, o entrelace citado entre teoria e prática acontece no ato de aplicação das vivências, visto que essas são o resultado prático da culminância de diversos estudos teóricos que tive ao longo de minha formação acadêmica, dos quais cito minha formação artística frente ao Grupo de Dança Moderno em Cena, a atuação nos Projetos de Pesquisa e Extensão “Escola, Dança e Educação” e a estadia na UFPA enquanto discente do curso de Licenciatura em Dança.

As vivências realizadas frente ao segundo ano do Ensino Fundamental I da EA/UFPA necessitam, para sua excelência de realização e, consequentemente, contribuição à formação escolar, de uma relação direta entre o professor e os alunos, haja vista que há, entre esses agentes da educação, uma relação mútua de aprendizagem, gerando um clima de troca de saberes. Dessa forma, não há construção de conhecimento unilateral. Educador e educando precisam colocar-se juntos a disposição do desenvolvimento do trabalho.

Para designar o tipo de colaboração que se estabelece entre Pesquisadores e participantes do meio observado, é algumas vezes utilizada a noção de "estrutura de aprendizagem conjunta" [...]. De modo geral, as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos (THIOLLENT, 1986, p. 66).

Em face do exposto, na técnica de pesquisa-ação a aprendizagem é desenvolvida segundo a ação que desenrola a investigação, neste caso, as vivências ministradas. As

exigências dessa ação atuam como o elemento enriquecedor da aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, possibilitando aos alunos e ao professor a participação em todo o processo de investigação, discussão e resultados (THIOLLENT, 1986).

Ainda em relação à metodologia citada, friso que a necessidade de aplicação de uma ação social bem como do envolvimento dos agentes de tal ação – educador e educando – não diminuem o caráter científico da técnica de pesquisa. “A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da Pesquisa-Ação não fogem do espírito científico” (NUNES; INFANTE, 1996, p.99).

Partindo da cientificidade da pesquisa-ação voltada para a relação intrínseca entre os agentes da ação destaco o caráter educacional desta técnica, a qual funciona como “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445).

Baseando-me nessas estratégias, elaborei um Programa de Ensino para o ensino de dança para a turma do segundo ano a ser aplicado em um período de quatro meses. Intitulo o documento de Programa de Ensino por este se dividir em duas etapas: a primeira diz respeito aos conteúdos, competências e habilidades agrupadas por unidades regidas por um subtema traduzido pelo título da unidade. Considero esta primeira etapa como o espaço teórico do documento no qual são delimitados os conteúdos, competências e habilidades que serão atingidos pela segunda etapa.

A etapa seguinte do Programa trata da questão prática da dança, do ensino propriamente dito, do modo como foi feita a operacionalização da parte teórica anterior, o qual buscou transformar os objetivos elucidados em realidade educacional. Assim, a etapa programática do documento refere-se às vivências elaboradas e aplicadas frente ao segundo ano da Escola de Aplicação da UFPA, cujos resultados serão analisados em seção posterior. De fato, a maioria das proposições conteudistas que envolvem dança e educação não costumam envolver simultaneamente a questão teórica (currículo) e a prática (vivências). No entanto, busco trabalhar as duas propostas de maneira articulada, de forma

tal que uma seja o resultado da outra, isto é, a prática seja o resultado da aplicação do currículo, o que justifica a escolha do nome Programa de Ensino.

Na maior parte das elaborações curriculares dos componentes escolares os programas de ensino têm a duração de um ano. No entanto, em virtude de se tratar de uma pesquisa externa às práticas cotidianas da escola, elaborei o documento para uma aplicação mais curta, a fim de que a aceitação desta pudesse ocorrer de forma mais fácil frente à logística existente na escola com organizações já pré-determinadas. Assim, o Programa contou com a elaboração da aplicação distribuída ao longo de quatro meses, divididos em quatro unidades, nas quais cada uma possui a duração de cinco encontros, de forma que ao final das unidades somassem-se vinte encontros ao trabalho da pesquisa.

Este Programa de Ensino é regido por uma temática escolhida, a qual sugere subtemas para cada unidade, de forma que, ao final do processo, o material artístico-coreográfico seja o resultado de uma construção contínua e natural ao longo das aulas. Utilizo uma metáfora referente a uma estrada de pedras como exemplificação da construção da pesquisa. As pedras – conhecimento referente aos conteúdos da dança – vão sendo colocadas aos poucos em seus devidos lugares. Algumas pedras podem ser realojadas pelo caminho em prol da melhor construção da estrada – produto artístico-coreográfico. No entanto, todas as pedras apresentam novos desafios em seu alojamento e sempre possuem um porquê de ser e de estar ali naquele lugar, próximo a outras pedras específicas também engajadas no mesmo processo de construção que culminará no acabamento da estrada. Friso que a criação de um produto final não é o foco principal deste processo de ensino-aprendizagem. A construção coreográfica está presente como uma etapa do processo, que se solidifica à medida que o aprofundamento nos conteúdos da dança acontece.

Neste sentido, a elaboração do Programa de Ensino para o segundo ano da E/AUFPA atua como o documento macro que, de acordo com seus aprofundamentos específicos, sugere conteúdos e, posteriormente, metodologias de aula. Assim, a elaboração desse documento é a primeira e importante tarefa na construção da aprendizagem, visto que este nos mostra de forma global, o caminho a ser seguido ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a faixa etária em questão – sete e oito anos – percebo que esta trata da continuação daquilo que foi iniciado no despertar do corpo durante as fases iniciais da infância, isto é, no que diz respeito à mobilidade corporal. Nessa fase há maior precisão e isolamento, bem como uma possibilidade mais desenvolvida de entender questões espaciais e dinâmicas do movimento (DAMASIO, 2000). Então, elenquei os conteúdos que seriam desenvolvidos em consonância com as habilidades e resultados esperados de acordo com a prática das aulas. Destaco que, todas as atividades propostas no Programa são dotadas de um determinado objetivo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que a cada aula, novas experiências, conteúdos e informações sejam vivenciados a fim de desenvolver uma educação pelo gosto à aptidão.

Posteriormente à escolha dos conteúdos, optei por definir uma temática fundamentadora do Programa como um todo e subtemas para cada unidade, estas que, por sua vez, têm relação direta com o tema escolhido. Assim, cada unidade apresenta um subtema norteador e dois conteúdos específicos – também dotados de subdivisões – a serem desenvolvidas ao longo dos cinco encontros.

CONTEÚDOS → TEMA → SUBTEMAS → SUBCONTEÚDOS

A aproximação entre conteúdos para uma mesma unidade se deu por alguns fatores: em primeiro lugar, o tipo de relação que pretendi estabelecer entre os conhecimentos. Certos conteúdos requerem um prévio conhecimento de outros para que o entendimento aconteça com maior profundidade. Assim, considerei alguns como fundamentos para outros, de forma a criar uma ordem entre eles. Vislumbrando esta ordem, propus conexões entre dois conteúdos específicos para cada unidade, de forma a criar uma complementariedade entre os conhecimentos presentes nos conteúdos específicos.

Essa complementariedade também se deu a partir da quantidade de subconteúdos de cada conteúdo. A quantidade refere-se ao cuidado que busquei em não agrupar conteúdos com grande quantidade de subdivisões, a fim de que uma unidade não exija um maior número de encontros do que outra ou que não fique a desejar no aprofundamento de seus conhecimentos. Diante disso, procurei relacionar conteúdos mais trabalhosos, dotados de mais subdivisões com conteúdos que exigem menor destrinchamento.

Em se tratando da aplicação dos conteúdos, noto que podemos fazer diversas combinações a partir do objetivo a ser desenvolvido com a turma e do grau de aprofundamento que podemos suscitar nas crianças de acordo com a maturidade do grupo, em uma espécie de análise combinatória da dança. Assim, volto a referenciar o conceito de plasticidade em dança destacado em seção anterior. A maleabilidade subjetiva presente nesta linguagem nos possibilita focar em diferentes subdivisões de cada conteúdo a partir do agrupamento em questão. Assim, ressalto que dificilmente todos os subconteúdos serão trabalhados em uma unidade específica. Esse é um dos motivos que justificam minha escolha por unidades de dois conteúdos relacionados, visto que a própria relação já aponta quais subdivisões serão destacadas ao longo do estudo.

Quadro 1 - Esboço do Programa de Ensino de Dança.

PROGRAMA CURRICULAR DE DANÇA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA
TEMA: <i>DIVERSIDADE</i>
UNIDADE 1: <i>O CORPO COMO EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS.</i> Conteúdos: Corpo e Expressividade.
UNIDADE 2: <i>NOSSOS ESPAÇOS, NOSSAS DANÇAS.</i> Conteúdos: Espaço e Ações.
UNIDADE 3: <i>A CENA REVELA RELAÇÕES.</i> Conteúdos: Relacionamento e Elementos da Cena.
UNIDADE 4: <i>RITMOS E TEMPEROS DA DANÇA ESCOLAR</i> Conteúdos: Fatores do Movimento e Musicalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha de um tema como norteador do trabalho visa aproximar as crianças às práticas de dança. Desenvolver atividades partindo de um assunto que não é estranho ao público infantil, mas que seria abordado de maneira inovadora, desperta a curiosidade dos alunos para o trabalho e, conseqüentemente, uma natural disponibilidade corporal. No programa, a temática abordada é a DIVERSIDADE. De fato, o conceito apresenta enorme grau de abrangência. No entanto, por meio da escolha de subtemas, especificamos algumas

abordagens para a temática em questão. Assim, a partir de cada unidade pude utilizar os conteúdos delimitados para o desenvolvimento de um aspecto da diversidade.

Refletir a respeito da diversidade por meio de vivências em dança é uma porta aberta para a transversalidade de conteúdos escolares. Não obstante, a primeira articulação que pretendo fazer se dá com as outras linguagens da arte. Não se trata de abordar conteúdos dessas áreas de conhecimento no Programa de Dança, mas sim apresentar ao aluno diferentes formas de entendimento da arte enquanto prática rizomática, isto é, uma espécie de “teia” de relações em que diversos conceitos e ideologias se cruzam e influenciam-se mutuamente, gerando novas concepções a partir dos encontros rizomáticos provocados. Segundo Gilles Deleuze,

Rizoma é precisamente um caso de sistema aberto [...]. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. Mas, por um lado, os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos [...] (1992, p.45).

O caráter rizomático adotado atua como a porta de entrada para a transversalidade na arte, uma vez que a escolha temática também favorece este tipo de relação entre conteúdos. O tema foi propositalmente abordado de maneira bastante ampla, tendo em vista as diferentes possibilidades de abordagem que podem ser utilizadas dentro do tema Diversidade. O aprofundamento de cada unidade se dá pela adoção de subtemas e subconteúdos, os quais, em articulação mútua, propõem a produção de conhecimento em dança de forma criativa e nova.

Para a elaboração de tal proposição, ressalto meu entendimento de currículo enquanto o terreno fértil que impulsiona a criação de novos conhecimentos. Pautado por relações rizomáticas, o currículo é a origem de um trabalho que nunca se finda, sempre continua a fertilizar novas sementes de conhecimento que originam outras práticas, valores e conceitos distintos.

4.2 Tecendo metodologias.

A partir da estrutura do Programa previamente construída por unidades, subtemas e conteúdos, iniciei a produção de metodologias, isto é, de planos de aula que deram vida à aplicação do Programa em questão. Para a composição dos planos destaco alguns elementos elucidados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como documento que,

apesar de encontrar-se ainda em fase de análise, trata de conteúdos curriculares para o âmbito escolar. Assim, analisei as chamadas “dimensões do conhecimento” referendadas na BNCC e divididas em seis categorias: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Diante disso, o documento sugere áreas do conhecimento em arte a serem trabalhadas em sala de aula em articulação com algumas competências no campo da linguagem (envolvendo língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa) também tratadas no documento. Paralelamente, tive contato com os tripés de Ana Mae Barbosa (LER, PRODUZIR, CONTEXTUALIZAR) e Isabel Marques (ARTE, ENSINO E SOCIEDADE), e fiz algumas associações entre os tripés e as diretrizes da BNCC para prosseguir em minha construção metodológica.

Em primeiro lugar, associo os seis componentes das dimensões do conhecimento da BNCC com os três vértices do tripé de Ana Mae: LER (crítica e fruição); PRODUZIR (expressão, criação e estesia); CONTEXTUALIZAR (reflexão). Partindo disso, considero a leitura como o meio de nos tornarmos conscientes da existência da arte, nos apropriando do conhecimento e interpretando-o de acordo com nossa visão de mundo e as experiências de vida construídas até então (COUTINHO, 2009). A leitura é inerente ao homem e acontece ainda que inconscientemente. Imagino, então, um aluno do Ensino Fundamental assistindo a um espetáculo de dança. Suas interpretações poderão ser infinitas e dependem tanto do público quanto do elenco, em diferentes proporções.

É impossível prever ou direcionar fielmente a leitura sobre dança, principalmente por se tratar de uma linguagem extremamente subjetiva, e é nesse sentido que a leitura é a estratégia fomentadora da fruição e crítica. Ao ler uma obra, os alunos aprendem a ter contato com a prática artística, definem gostos, preferências, e interpretam de acordo com o seu conhecimento de mundo. Com a prática da fruição e o direcionamento do professor, os alunos transformam essa simples interpretação em opiniões críticas, as quais possuem fundamentos em vivências artísticas e fruições anteriores. Aos poucos o conhecimento de mundo que um dia subsidiou as primeiras fruições em dança é modificado pelo próprio contato com a arte que amplia essas concepções, tornando o processo de leitura, fruição e crítica sempre dinâmico, variante e vivo. Diante disso, um dos componentes fundamentais de minha proposição metodológica trata da leitura de danças.

Na sequência, observo que a contextualização surge como fruto da leitura crítica e passa a ser um mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (dança). Criam-se várias camadas de contextualização que envolvem o contexto pessoal dos alunos e professores enquanto individualidade e coletividade, bem como o contexto escolar específico no qual essa dança é inserida. Esse contexto no qual a dança se instala como um dos processos educativos é fruto da união de milhares de outros contextos que influenciam fortemente o andamento das aulas bem como o poder de influência daquela prática na vida dos alunos. Poderíamos questionar: Por que certas vezes alguns alunos têm dificuldade de relacionar-se com determinados conteúdos da dança enquanto outros apresentam extrema facilidade? Certamente o contexto familiar, social, e também escolar influenciam no processamento da arte, o qual pode ser aprimorado e desenvolvido com a ajuda do professor mediador.

Percebo, então, uma cadeia se formando onde as funções, inicialmente bem delineadas, começam a mesclar-se: a leitura de dança gera naturalmente interpretações, as quais produzem e são influenciadas pelos diferentes contextos presentes no entorno do trabalho. Assim, os diferentes contextos que podem ser abordados na prática da dança na escola devem ser mencionados a partir da reflexão sobre suas mútuas influências, bem como a influência destes para o processo de ensino-aprendizagem em dança.

Por fim, a produção de danças em ambiente escolar é o momento prático da consolidação deste conhecimento. A experiência estética é materializada pelo momento de estesia, a qual

[...] refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2017, p. 152).

A sala de dança torna-se por excelência o lugar desta prática. A vivência da linguagem Dança em si já é essencialmente educativa ao aluno, o qual descobre por meio do corpo novas formas de expressão e criação.

Nesse sentido, trato a criação artístico-coreográfica como uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem em dança de valor igual às outras. A construção de coreografias não é o ponto final, mas sim um dos caminhos que, tal qual como a leitura e contextualização, também educam esteticamente o aluno. Se abordado de maneira criativa,

o processo coreográfico pelo seu caráter lúdico, musical e envolvente, marca artisticamente as crianças e as faz pensar espontaneamente, revelando potenciais educativos na prática de coreografias.

Diante do exposto, proponho uma aplicação metodológica que esteja pautada nas ações de ler, contextualizar e produzir danças, as quais possuem as subdivisões destacadas acima, referendando a BNCC. É importante destacar que não estabeleço uma relação hierárquica entre as ações, mas sim as utilizo como elemento norteador que, em articulação aos conteúdos e unidades por mim delimitados, dão origem as atividades práticas de dança desenvolvidas.

Neste caso, a abordagem triangular passa, então, a ter um caráter muito mais epistemológico do que metodológico, admitindo uma pluralidade de soluções e respostas no exercício escolar reprodutivo (BARBOSA; CUNHA, 2010) que não seguem uma lógica fechada de filosofia nem de ações concretas, mas sim se espelham nos aspectos vitais do ser humano, influenciadores de seu fazer artístico, desenvolvendo o “olhar ativo” citado por Ana Mae:

A alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa – sem acaso, familiar a de Paulo Freire – se realiza pelo exercício de “leitura” como análise crítica articulada ao contexto. Esse seria o caminho para o exercício e desenvolvimento de um “olhar ativo” sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido o aluno é considerado leitor, intérprete e autor (BREDARIOLLI, 2010, p. 35).

Não obstante, relaciono o tripé de Ana Mae Barbosa com o tripé Arte, Ensino e Sociedade de Isabel Marques enquanto embasamento teórico-prático da construção do Programa de Ensino de Dança. No vértice Arte, Isabel propõe o reconhecimento dos textos e subtextos da dança. Os subtextos dizem respeito às “ [...] tramas necessárias ao dançar/apreciar/contextualizar, mas que não são visíveis à primeira vista” (MARQUES, 2010, p.150). São os componentes essenciais para que possamos conhecer, perceber e organizar nosso corpo, articulando os signos da dança que, quando relacionados, dão origem aos subtextos da dança. Já os textos dizem respeito ao que temos de mais “palpável” na dança. Na maioria das vezes trata-se das coreografias pré-concebidas, mas também há os textos improvisacionais e os em processo de composição.

Os textos da dança são, portanto, entrelaçamentos de corporeidades, de signos e de seus componentes que se ordenam em improvisações, composições, repertórios. A articulação [...] dos campos de significação da linguagem da dança geram a construção de textos [...] (MARQUES, 2010, p.154).

No vértice Ensino, a articulação da proposta triangular também é clara, precisa e necessária. A autora trata do ensino como o processo global de ensino-aprendizagem que, apesar de ter neste caso seu foco voltado para o âmbito escolar, também é capaz de ocorrer em outras instâncias sociais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de uma troca mútua e constante, tece diálogos e compartilha singularidades em um trânsito de conhecimentos entrelaçados intencionalmente nos contextos que se somam ao processo.

No caso de minha aplicação metodológica na Escola de Aplicação da UFPA, utilizo-me deste vértice para refletir a respeito de como busco suscitar o processo de ensino-aprendizagem com os alunos do segundo ano, tendo em vista que tanto eles como eu estamos embarcados em uma via de mão dupla que se aprofunda à medida que cooperamos mutuamente.

Já no vértice Sociedade, o real objetivo trata da tentativa de articular as vivências sociais ao conhecimento da arte Dança que por sua vez já diz respeito a uma parcela das relações estabelecidas socialmente.

Aprendemos a dançar ao mesmo tempo que aprendemos sobre nós mesmos e dialogamos com as transformações espaçotemporais da sociedade, pois nossos corpos já são, em si, tessituras sociais. A arte da dança, eminentemente corporal, portanto, é uma importante ramificação das vivências sociais para que possamos entender, problematizar, articular, criticar e, eventualmente, transformar as relações sociais (MARQUES, 2010, p. 174).

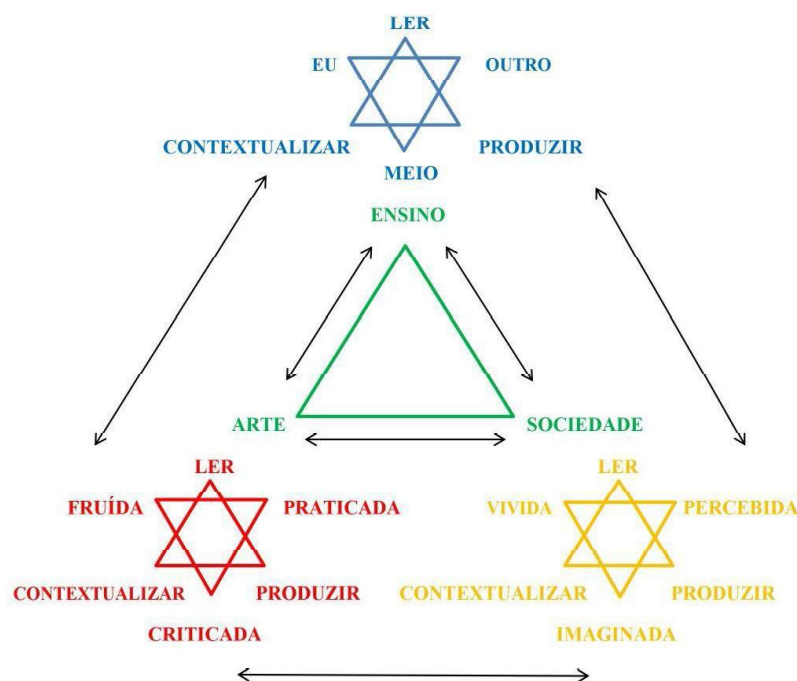
Neste caso, a autora não pretende tratar da sociedade como “socialização”, ainda que este ponto seja importante para o ensino da dança na escola. A sociedade aqui tratada diz respeito aos temas transversais à sociedade que pareiam a experiência de vida de alunos e professores, às dinâmicas sociais, as quais devem ser “abordadas simultaneamente e não separadamente do conhecimento específico de dança/arte” (MARQUES, 2010, p. 176). Sendo assim, a sociedade em questão seria transformada e discutida pelas próprias vivências proporcionadas pelos conteúdos da dança que, quando articuladas à produção – mais uma vez, a abordagem triangular se faz presente – reflete sobre sua própria existência, gerando confrontos de uma sociedade percebida, vivida e imaginada.

Neste cenário, percebo que o cruzamento das reflexões sobre arte/educação das duas autoras complementam-se no que diz respeito à abordagem de todas as instâncias que permeiam este processo, isto é, refletindo sobre a leitura, contextualização e produção da dança enquanto Arte, Ensino e Sociedade, obtemos uma série de caminhos metodológicos

possíveis a fim de que os conteúdos da dança, atuantes como meio de interseção entre os dois tripés, possam transformar a realidade em que se inserem.

Utilizando-me, então, deste cruzamento de reflexões, proponho a criação de uma imagem representativa da união das imagens pré-estabelecidas individualmente de cada tripé, de forma que essa relação de troca possa ser cada vez mais aprofundada, dando subsídios para articular metodologias que se inspirem nesta crítica proposta de ensino para arte/educação, aplicando sempre os conteúdos da dança como elementos norteadores.

Gráfico 01 - Relacionando tripés.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desta imagem, destaco que na prática da dança no contexto da Escola de Aplicação, qualquer ponto das estrelas pode relacionar-se com outra estrela ou com o tripé fundamentador que se encontra ao centro, estabelecendo uma espécie de “teia” na construção do conhecimento. Diante das associações de tripés estabelecidas juntamente com as informações destaque da BNCC, dei origem às estratégias metodológicas adotadas para a turma do segundo ano do Ensino Fundamental, divididas em vinte e quatro

encontros que ocorreram com a frequência de dois encontros semanais. Cada plano de aula é nomeado de Vivência, partindo do princípio de que tanto eu enquanto ministrante, como os alunos enquanto participantes, passamos, juntos, pela experiência da prática da educação pela dança. Compartilharei, então, na próxima seção, a estruturação dos planos na ordem em que foram ministrados.

5. O PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA: UM POUSO EM SOLO VIRGEM.

Nesta seção, aprofundarei a elaboração do Programa de Ensino de Dança analisando-o como um caminho de aprimoramento da formação escolar, tendo em vista a carência de aspectos artísticos nesse contexto. Assim, há a definição de competências e habilidades como objetivos a serem alcançados no desenrolar das atividades de cada unidade. Friso que, ao final de cada unidade, há a chamada “vivência coringa”, cujo planejamento é flexível de acordo com as necessidades de revisitação de algum conteúdo específico que tenha apresentado maior dificuldade no seu desenvolvimento frente à turma.

Destaco que o desenrolar desta pesquisa está diretamente atrelado ao desenvolvimento de minhas atividades enquanto bolsista de Iniciação a Produção Artística (PIBIPA/UFPa) ²⁰ pelo Projeto de Pesquisa “Escola, Dança e Educação”. Nesse sentido, tendo como uma das atividades finais referentes ao desenvolvimento da bolsa a elaboração de uma produção artística em dança, utilizo as “vivências coringa” como um momento de fechamento artístico-coreográfico da unidade finalizada, de forma que esta produção possa ser continuamente construída ao longo das aulas de maneira natural.

Assim, o planejamento desta aula não é pré-determinado, visto que este é constituído à medida que os alunos vão respondendo corporalmente às práticas desenvolvidas dentro da unidade, de forma que essa vivência final seja um momento de consolidação dos conhecimentos aprendidos e de fixação do trecho coreográfico montado, o qual será apresentado após a finalização da aplicação do Programa de Ensino de Dança frente à turma do segundo ano da EA/UFPa. Partindo do exposto, apresento as competências e habilidades definidas para cada unidade do Programa.

PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPa

TEMA: *DIVERSIDADE*

UNIDADE 1: *O CORPO COMO EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS.*

Conteúdos: Corpo e Expressividade.

Competências e Habilidades:

- Identificar o Esquema corporal;

²⁰ Tendo em vista que o caráter da bolsa PIBIPA é eminentemente artístico, optei por relacionar o trabalho desenvolvido durante esta pesquisa com o plano de trabalho da bolsa em questão, visto que, ao final, ambos teriam um produto coreográfico elaborado.

- Perceber as partes do corpo como propositoras de possibilidades de movimento;
- Identificar e executar relações de simetria e assimetria/centralidade e periferia no corpo
- Compreender e desenvolver movimentações por meio do isolamento das partes e congruência do corpo;
- Criar e executar formas corporais
- Executar e criar formas de apoio corporal a partir do entendimento do conceito de apoio;
- Compreender os elementos fundamentais para a criação de um personagem;
- Compreender e executar expressões faciais;
- Compreender o conceito de corpo em prontidão cênica;
- Relacionar jogos corporais à interpretação de personagens.

O princípio chave desta unidade é a compreensão do corpo e sua expressividade a partir dos diversos elementos presentes na relação entre esses dois conteúdos, para que assim o aluno saiba criar segundo as diversas combinações passíveis entre estes, isto é, a criança possa se apropriar conscientemente dos elementos constituintes desses conteúdos e ser capaz de combiná-los de maneira inovadora, (re) criando seu próprio corpo e suas expressividades.

UNIDADE 2: NOSSOS ESPAÇOS, NOSSAS DANÇAS.

Conteúdos: Espaço e Ações.

Competências e Habilidades:

- Identificar, distinguir direções e níveis;
- Identificar e criar trajetórias espaciais;
- Executar dimensões de amplitude de um mesmo movimento;
- Perceber e compreender o espaço geral (formas geográficas e suas ocupações) e individual (kinesfera).
- Identificar e executar ações corporais;
- Identificar e executar ações básicas;
- Criar novas ações corporais;
- Identificar e executar ações em dança.

Nesta unidade, o princípio que rege o embasamento cognitivo para que o aluno possa inventar suas próprias danças é a relação entre ação e espaço. Suscitar no aluno o entendimento do espaço nas suas mais variadas dimensões em articulação com as ações corporais, sejam elas cotidianas ou extra cotidianas, possibilita ao aluno ampliar seu arcabouço de movimentos considerados dança. Assim, a relação estabelecida objetiva engrandecer a percepção dos alunos a respeito do que pode vir a ser dança, aumentando, conseqüentemente, sua capacitação para novas criações.

UNIDADE 3: A CENA REVELA RELAÇÕES.

Conteúdos: Relacionamento e Elementos da Cena.

Competências e Habilidades:

- Compreender e utilizar o corpo do outro como parceiro para a experimentação de danças;
- Utilizar objetos não usuais para o relacionamento na prática da dança;
- Criar danças a partir da necessidade do relacionamento corporal;
- Compreender e reconhecer a utilização dos elementos da cena em uma composição coreográfica;
- Interpretar a utilização dos elementos da composição coreográfica da turma;
- Relacionar os elementos da cena dentro de uma composição coreográfica.

Como fundamentador desta unidade, utilizo o corpo do outro como o lugar de descoberta do improvável. É pela relação com o outro, seja este uma pessoa ou um objeto, que o aluno descobrirá novas formas de movimentação. Assim, as competências e habilidades destacadas tem o objetivo de suscitar maneiras inusitadas de criar dança. Em articulação com o conteúdo relacionamento, utilizo os elementos da cena como o próprio elemento que se relacionará com o aluno. Por meio da compreensão desses elementos bem como suas inúmeras possibilidades estéticas, as crianças podem iniciar novas invenções, utilizando-se do pensamento de dança enquanto ato cênico.

UNIDADE 4: RITMOS E TEMPEROS DA DANÇA ESCOLAR

Conteúdos: Fatores do Movimento e Musicalidade

Competências e Habilidades:

- Identificar e executar os fatores do movimento e seus desdobramentos;
- Criar danças a partir da combinação de fatores;
- Reconhecer o ritmo e andamento musical em diferentes músicas;
- Relacionar a trajetória rítmica com o movimento corporal;
- Identificar e executar pausas corporais a partir do reconhecimento de pausas musicais;
- Perceber o corpo como produtor de som.

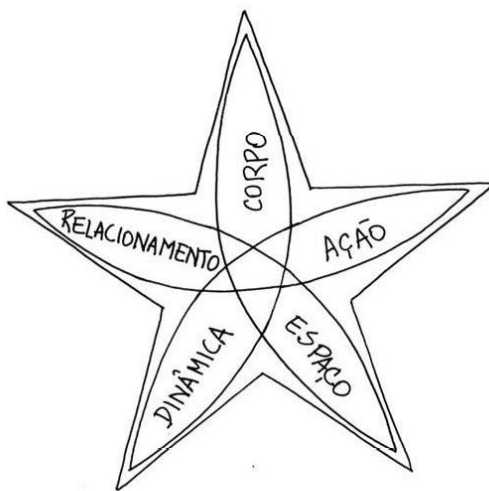
Tendo em vista que a relação entre música e dança é um elemento de fundamental importância, o ponto chave desta unidade é descobrir caminhos para a criação de novas danças com base no entendimento de corpo como produtor de sons, isto é, como componente passível de construção sonora. Em articulação com os fatores do movimento, os quais tornam a movimentação única e dinâmica, a musicalidade exacerba as possibilidades do corpo enquanto criador, visto que o capacita ainda mais a dinamizar suas criações a partir de uma relação de conhecimentos ainda não estabelecida.

Para a construção do documento, procurei nutrir-me da concepção de alguns autores que tratam sobre dança e educação, mais especificamente no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos da dança. Busquei compreender as especificidades de cada autor estudado para que pudessem me auxiliar na construção do Programa de Ensino de Dança. Assim, apresentá-los-ei a fim de que se possa compreender o lugar de onde parte o pensamento para elaboração do documento, tanto no que diz respeito à parte teórica, de competências e habilidades, quanto a parte prática de aplicação das vivências em dança. São eles: Rudolf Laban, Lenora Lobo, Cássia Navas, Fernanda Almeida, Thereza Cone e Stephen Cone.

Meu primeiro inspirador é o austríaco Rudolf Von Laban (1879-1958) que, entendendo o movimento humano como linguagem humana que transborda as fronteiras de uma área de conhecimento específica, contribui imensamente para a seleção de conteúdos do Programa de Ensino pela não adoção de uma dança específica, mas sim pelo seu entendimento de movimento humano como comunicador. Laban desenvolve a percepção da dança enquanto coreologia, isto é, a “ordem oculta da Dança”, correspondente “[...] àquilo que não se apresenta de maneira óbvia ao leitor, [...] descoberta no cruzamento entre a experiência corporal (o fazer), a compreensão dos fatos (o pensar) e a experiência sensória (o sentir)” (Hodgson; Preston-Dunlop, 1990 *apud* MARQUES, 2010, p.100).

Utilizo-me também dos estudos das autoras Lenora Lobo e Cássia Navas (2007) que, ao interpretarem a obra de Laban, desenvolvem uma imagem proposta ao estudo do movimento, a estrela labaniana, partindo de cinco componentes vitais: corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento. Ao entrar em contato com esses componentes ainda no início do curso de Licenciatura em Dança, percebi as diferentes articulações possíveis entre os componentes inseridos na execução de movimentos, de forma que inúmeras combinações possam ser feitas a partir desses componentes estruturais, dando-se origem a frases e vocabulários de movimentos diversos (LOBO; NAVAS, 2007).

Figura 2 - A estrela labaniana



Fonte: LOBO; NAVAS, 2008, p. 58

A partir da interpretação da estrela labaniana também analisei a perspectiva de outros autores no que diz respeito ao desenvolvimento dos diversos componentes presentes em cada ramificação da estrela, principalmente em relação ao ensino de dança para crianças. Ou seja, ainda que minhas outras fontes de reflexão a respeito dos conteúdos da dança não destaquem diretamente a estrela labaniana, procurei sempre compreender determinada abordagem conteudista com base nos conhecimentos já adquiridos com o estudo de outros autores, como Laban.

No caso da autora Fernanda Almeida (2016), destaco sua contribuição para a construção do Programa de Ensino de Dança por meio do formato de suas proposições metodológicas voltadas para crianças, estabelecendo uma espécie de *pocket* para cada vivência em dança organizada cronologicamente a partir de um todo que compõe a referida metodologia, atuando como modelo de inspiração principalmente no que diz respeito ao nome e formato das práticas propostas por minha pessoa no Programa. O modelo referendado pela autora também possui um caráter lúdico, semelhante ao que busquei alcançar em minha composição.

Assim, suas estratégias giram em torno da proposição de diversas vivências relativamente curtas que, partindo de um objetivo específico, dão liberdade ao professor para utilizá-las de maneira individual em uma única aula ou de forma coletiva,

proporcionando mais de uma vivência por aula. Em se tratando do conteúdo “corpo”, a autora destaca por meio da “vivência 4: o espelho do contra” a diferenciação eu-outro:

Vivência 4: o espelho do contra

Conhece o jogo do espelho (aquele em que uma criança imita a outra como se fosse seu espelho)? Você pode inspirar-se nessa característica de oposição elencada por Wallon e sugerir “o espelho do contra”.

Peça para que os pequenos se organizem em duplas e escolham o número que irá identifica-los: 1 ou 2. Sugira um dos números e a criança correspondente comandará o jogo, enquanto a outra deve se opor. Por exemplo, se o colega Dançar em pé, o espelho deve baixar (Dançar deitado, ajoelhado, agachado) e vice-versa. Se o colega for para um lado, o espelho deve ir para o outro, e assim sucessivamente.

Você pode propor inúmeras ideias para ampliar as possibilidades de criação e descoberta de movimentos das crianças (ALMEIDA, 2016, p.51).

Nesse sentido, percebo que apesar de Laban e Almeida cruzarem seus caminhos em diversos entendimentos sobre dança, os dois apresentam estruturas cognitivas distintas a respeito dos mesmos assuntos, de forma que eu, enquanto professora-aprendiz, pudesse me apropriar desses distintos olhares, isto é, desses filtros didáticos presentes nas entrelinhas dos autores em questão, para construir, em minha relação com meus alunos, nossa própria estruturação didática de dança.

As autoras Thereza e Stephen Cone (2015) também se apropriam de elementos já estudados por Laban para desenvolvê-los a partir de uma nova ótica; então, fundamento-me na obra desenvolvida pelas autoras Cone como inspiração para a adoção de competências e habilidades no desenvolvimento do Programa, visto que sua obra também reflete a respeito da elaboração de um Programa de Dança. Em se tratando de Espaço, Theresa e Stephen Cone o evidenciam a partir de uma ótica diferente, ressaltando elementos antes não evidenciados nutridos de intensa ludicidade. A utilização de trajetórias e de formas geográficas, por exemplo, são elementos frisados pelas autoras que busquei elucidar no Programa.

Na dança, ocorrem dois tipos de trajetória. A primeira, no solo, [...] e a segunda, no ar [...]. Se um aluno caminhar em uma poça d'água e depois correr em um círculo, o resultado será a forma da trajetória definida pelas marcas dos pés no caminho percorrido pelo corpo. Todas as trajetórias são compostas de combinação de linhas retas e curvas. Na dança, os alunos decidem a trajetória para os movimentos ou aprendem uma trajetória específica que foi criada para aquela dança (CONE; CONE, 2015, p.26).

Além disso, as autoras propõem uma interessante relação entre outras produções artísticas e o desenvolvimento da dança na escola, sugerindo a composição de desenhos e escritas artísticas durante o processo, os quais também busquei evidenciar no Programa de Ensino de Dança da Escola de Aplicação. Então, comparando as produções das autoras percebo que Almeida, por exemplo, possui um processo bastante objetivo de proposição de vivências, e as autoras Cone buscam uma maior metodização da aula como um todo, de forma a propor momentos de aula com objetivos distintos, os quais serão preenchidos pelo procedimento metodológico escolhido pelo professor/leitor.

Trago também alguns pensamentos desenvolvidos pela autora Isabel Marques (2010) que, por ser uma estudiosa das contribuições trazidas por Rudolf Laban, utiliza estes conhecimentos em articulação com elementos atuais, promovendo assim seu entendimento de dança pautado no tripé Arte, Ensino e Sociedade. Na sua abordagem, Marques opta pela adoção do conceito de paisagem sonora, sendo esta uma coleção de sons que compõem um ambiente (Schafer, 1991):

Ao escolher o conceito de paisagem sonora, acredito estar ampliando também as possibilidades de relações entre a arte da dança e os espaços sonoros contemporâneos: o conceito de paisagem sonora já implica relação direta com o espaço que se faz cênico na presença das danças dançadas pelos intérpretes; entendidos como paisagem, creio que os elementos sonoros dos textos coreográficos traçam relações mais próximas e mais abertas com as construções cênicas implícitas na arte da dança (MARQUES, 2010, p. 122).

Percebo, então, que Marques utiliza-se de elementos previamente estudados por Laban, como o espaço, para desenvolver novos estudos a partir deste, como o entendimento de paisagem sonora. Além disso, por meio do contato com a disciplina “Fundamento dos elementos cênicos” do curso de Licenciatura em Dança, pude entender as potencialidades dos componentes da cena para a criação coreográfica, adquirindo conhecimentos a respeito da sonoplastia, do figurino e da cenografia como construções culturais que acompanham o desenvolvimento tecnológico da época na qual se instalam.

Sendo assim, destaco a utilização da cenografia que, por ser a “[...] composição em um espaço tridimensional – o lugar teatral” (MANTOVANI, 1998, p. 6) relaciona-se diretamente com os outros conteúdos da dança, como o espaço e o relacionamento, estudados por outros autores. Ao nutrir-me dos estudos supracitados em articulação com minhas práticas acadêmicas e pedagógicas, dei origem ao Programa de Ensino de Dança. Ressalto que, por mais benéfico que seja o mergulho no estudo de autores já consagrados,

o professor de dança precisa utilizar-se de sua própria criatividade para reinventar o já descoberto, adequando a abordagem aos conteúdos ao contexto que o cerca.

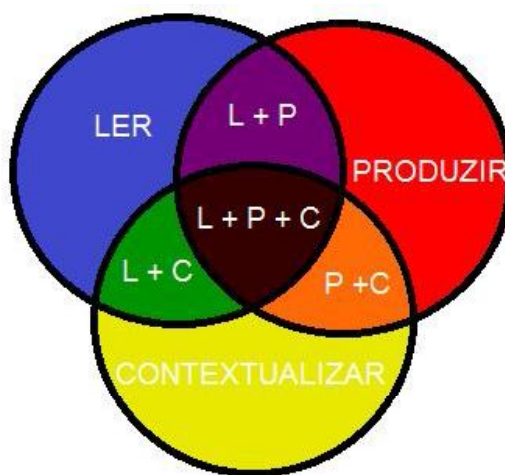
Em se tratando do desenvolvimento das crianças da Escola de Aplicação com as vivências em dança, destaco que o aprofundamento de cada competência e habilidade varia de acordo com o envolvimento do aluno com o conteúdo, de forma que, quanto maior o grau de dificuldade em determinado aspecto, maior é o foco na melhoria deste. Contudo, é importante lembrar que, tal qual o exposto em seções anteriores, o objetivo da dança neste contexto não é a formação de bailarinos profissionais, mas sim de seres humanos pensantes que, pelo contato com a arte, possam construir novos conhecimentos de forma mais crítica e criativa. Sendo assim, a exigência em relação ao alcance do desenvolvimento máximo das competências e habilidades expostas não ultrapassa as possibilidades motoras e psicológicas que as crianças do segundo ano, isto é, na faixa etária entre sete e oito anos, podem ofertar.

Também em relação ao Programa de Ensino de Dança, friso que cada conteúdo escolhido possui uma série de subconteúdos que não foram adotados em sua totalidade em virtude do pequeno período de trabalho com os alunos. Nesse sentido, foram adotados os subconteúdos considerados com maior relevância para o desenvolvimento da faixa etária em questão. Assim, apresento a segunda parte do Programa de Dança, o qual diz respeito à elaboração das vivências ministradas à turma. Denomino os encontros como “vivências” por acreditar que o termo escolhido faz referência a um processo mútuo de ensino e aprendizagem em que eu, enquanto ministrante, e os alunos, enquanto participantes da atividade, nos encontramos mergulhados em prol da construção de novos conhecimentos.

Vale ressaltar que para a elaboração das atividades propostas tive como base as ações presentes no tripé de Ana Mae Barbosa – ler, produzir, contextualizar – principalmente em virtude do contexto no qual a prática está inserida. Acredito que uma dança desenvolvida em âmbito escolar a partir de práticas corporais que frise os elementos destacados pelo tripé trata, de maneira mais eficaz, da complexidade existente nas produções artísticas enquanto obras de arte, as quais possuem elementos que transbordam as fronteiras da linguagem em que estão inseridas, relacionando-se diretamente também às artes visuais, ao teatro e à música.

Na tentativa de tornar esta relação entre as linguagens ainda mais evidente, proponho uma divisão de atividades dentro das vivências expostas a partir da utilização da teoria das cores que apresenta o azul, amarelo e vermelho como as cores primárias que, de acordo com a mistura dessas em diferentes composições, dá origem às cores secundárias: verde, laranja e roxo, as quais se relacionam diretamente à existência da leitura, produção e escrita no decorrer de cada vivência, tal como retrata a imagem a seguir:

Figura 3 - O tripé de Ana Mae Barbosa aplicado à teoria das cores²¹.



Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização das cores também retrata uma tentativa de suscitar um mergulho cada vez mais profundo no universo infantil para que, a partir das lentes dos educandos, nós, professores de arte e especificamente de dança, possamos nos apropriar das características essencialmente educativas presentes no ambiente lúdico vivido pelo ser criança. Ressalto que a escolha pela utilização das cores também é oriunda da busca pelo intercruzamento de fronteiras não só entre as linguagens da arte, mas também entre a arte e outros componentes já inseridos no currículo escolar, visto que a imagem trabalha diretamente com a noção de conjuntos desencadeada pelo estudo da matemática. Na sequência, apresento o desenvolvimento das vivências propostas.

²¹ Ao utilizar a cor pigmento, isto é, a substância material presente nos objetos que ocasiona a absorção e refração de todas as cores e a reflexão ao olho humano apenas da cor que o caracteriza, na definição da imagem destacada, a soma de todas as cores, tal como mostrada no ponto de interseção dos três conjuntos, é o preto. No entanto, para fins didáticos da pesquisa, o preto foi substituído pelo marrom escuro com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor, visto que a cor preta é empregada na fonte de todo o texto conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Quadro 2 - Programa de Ensino de Dança (unidade 1).

VIVÊNCIA 1: CONHECENDO UM UNIVERSO CHAMADO DANÇA (PARTES DO CORPO E SENTIMENTOS)		
- O PRIMEIRO CONTATO CONVERSA COM OS ALUNOS PARA MÚTUA APRESENTAÇÃO (PROFESSORES E ALUNOS): O QUE É DANÇA? O QUE VOCÊ CONHECE DE DANÇA? CONHECER AS IMPRESSÕES TRAZIDAS NA BAGAGEM INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS.	- IMAGENS QUE DANÇAM MOSTRAR IMAGENS SOBRE DANÇA E OUTRAS QUE NÃO SEJAM SOBRE DANÇA. VERIFICAR O QUE OS ALUNOS ENTENDEM POR DANÇA; ANÁLISE DE IMAGENS PARA IDENTIFICAR PREFERÊNCIAS ESTÉTICAS; O QUE OS BAILARINOS PRETENDEM TRANSMITIR? QUAIS AS CARACTERÍSTICAS NAS IMAGENS QUE LHE ATRAEM? QUAIS NÃO LHE ATRAEM? POR QUE?	- MEU CORPO TAMBÉM DANÇA! CONVERSA A RESPEITO DO CARÁTER ABRANGENTE DE DANÇA; TODOS PODEM DANÇAR (DESTAQUE PARA AS DIFERENÇAS FÍSICAS DOS CORPOS) DINÂMICA COM AS PARTES DO CORPO: 1 – TOCAR NA PARTE DO CORPO SOLICITADA; 2- MEXER A PARTE DO CORPO SOLICITADA ATÉ O PROFESSOR TROCAR DE PARTE; 3- MEXER A PARTE DO CORPO SOLICITADA DE ACORDO COM UM SENTIMENTO ESPECÍFICO: EX: BRAÇOS E ALEGRIA; 4 - ESCOLHER UMA PARTE DO CORPO EM EVIDÊNCIA EM UMA DAS IMAGENS E CRIAR 2 MOVIMENTOS COM ELA.
VIVÊNCIA 2: CORPO E EXPRESSÕES (OSSOS, ARTICULAÇÕES, MÚSCULOS E EXPRESSÕES FACIAIS)		
- O MEU CORPO É FEITO DE QUE? MOSTRAR AOS ALUNOS 3 FOTOS DO CORPO HUMANO (SISTEMA ÓSSEO, SISTEMA ARTICULAR E SISTEMA MUSCULAR) E FALAR BREVEMENTE SOBRE CADA SISTEMA FAZENDO ASSOCIAÇÕES IMAGÉTICAS (EX: ARTICULAÇÕES = MOLAS). DIVIDIDOS EM DUPLAS OS ALUNOS ESTUDARÃO NO CORPO DO OUTRO O SISTEMA INDICADO PELO PROFESSOR A PARTIR DE AÇÕES COMO TOCAR À PROCURA DOS OSSOS; MEXER AS ARTICULAÇÕES E APERTAR OS MÚSCULOS. FAZER UMA BREVE COMPARAÇÃO ENTRE OSSOS, MÚSCULOS E ARTICULAÇÕES DE CADA INTEGRANTE DA DUPLA.	- O ROSTO TAMBÉM FAZ PARTE DO CORPO! FAZER UMA BREVE IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL DAS PARTES DO ROSTO E DOS TIPOS DE MOVIMENTAÇÃO QUE PODEMOS FAZER COM O MESMO (FAZER CARETAS). MÁSCARA DA EXPRESSÃO: A CADA PALMA, OS ALUNOS DEVERÃO EXECUTAR UMA EXPRESSÃO FACIAL DE ACORDO COM A SENSÇÃO SOLICITADA (EX: SUSTO). ESCOLHER SEMPRE UM ALUNO PARA OBSERVAR AS EXPRESSÕES E AS DIFERENÇAS ENTRE ELAS, DE FORMA QUE TODOS OS ALUNOS POSSAM, A SUA VEZ, OBSERVAR A ATIVIDADE PROPOSTA.	- JUNTANDO CORPOS NA PRODUÇÃO DE MOVIMENTOS LEMBRAR DOS DOIS MOVIMENTOS INDIVIDUAIS CRIADOS NA AULA PASSADA E DIZER QUAL SISTEMA CORPORAL ESTÁ SENDO UTILIZADO. RETORNAR A DUPLA DO INÍCIO DA AULA E JUNTAR OS DOIS MOVIMENTOS DE CADA INTEGRANTE DA DUPLA EM UMA SEQUÊNCIA QUE A UTILIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES FACIAIS SEJA INCLuíDA. TODAS AS DUPLAS COMPARTILHARÃO SUAS SEQUÊNCIAS COM OS COLEGAS. BREVE CONVERSA FINAL SOBRE AS IMPRESSÕES DA AULA.
VIVÊNCIA 3: CORPO (IN)DIVISÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS (SIMETRIA, ASSIMETRIA E INTERPRETAÇÃO)		
- DIVIDINDO CORPOS DESENHAR UMA LINHA IMAGINÁRIA NO MEIO DO PLANO VERTICAL DO CORPO DE TODOS OS ALUNOS. O PROFESSOR EXPLICARÁ BREVEMENTE O QUE É SIMETRIA E ASSIMETRIA. ASSIM, OS ALUNOS IRÃO EXECUTAR AS POSES COMANDADAS PELO PROFESSOR, TENDO QUE CATEGORIZÁ-LAS EM ASSIMÉTRICA OU SIMÉTRICA. O MESMO ACONTECERÁ TAMBÉM COM MOVIMENTOS AO INVEZ DE POSES. APÓS ISSO, CADA ALUNO PODERÁ EXPERIMENTAR CRIAR SUA PRÓPRIA POSE OU MOVIMENTO SIMÉTRICO E ASSIMÉTRICO.	- SEQUENCIANDO LATERALIDADES OS ALUNOS APRENDERÃO UMA SEQUÊNCIA UNILATERAL TRAZIDA PELO PROFESSOR E, DEPOIS DE APRENDÊ-LA, A EXECUTARÃO-A COM O LADO DO CORPO QUE NÃO FOI UTILIZADO. UNIR AS DUAS VERSÕES DA SEQUÊNCIA (UMA COM CADA LADO DO CORPO) EM UMA ÚNICA SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS.	- O MOVIMENTO NARRA A HISTÓRIA COM A TURMA DIVIDIDA EM 3 GRUPOS, CADA GRUPO RECEBERÁ UMA MINI HISTÓRIA QUE CONTA A TRAJETÓRIA DE UM PERSONAGEM. OS ALUNOS TERÃO UM PEQUENO TEMPO PARA ESTUDAR COMO ENCARNAR O PERSONAGEM PARA EXECUTAR A SEQUÊNCIA APRENDIDA ANTERIORMENTE (O PROFESSOR IRÁ DAR DICAS DE ADEQUAÇÃO COMO MUDANÇAS NA VELOCIDADE, QUALIDADE DE MOVIMENTO, AMPLITUDE). OS TRÊS GRUPOS EXECUTARÃO, CADA UM A SUA VEZ, A SEQUÊNCIA DE ACORDO COM A NARRATIVA DE SEU PERSONAGEM.
VIVÊNCIA 4: FORMA E DESFORMA EM PRONTIDÃO (PRONTIDÃO CÊNICA E FORMAS CORPORAIS)		
- PRONTIDÃO CÊNICA: ATIVAR! JOGOS DE PRONTIDÃO CÊNICA: JOGO DO GATO E RATO; JOGO DA PALAVRA AO CENTRO E JOGO DO "POU". CONVERSAR BREVEMENTE SOBRE O ESTADO DE CORPO NECESSÁRIO PARA A CENA.	- UM CORPO, DIFERENTES FORMAS MONTE UM QUADRO: A PARTIR DO COMANDO DA PROFESSORA OS ALUNOS TERÃO DE MONTAR UM QUADRO CORPORAL REFERENTE À IMAGEM SOLICITADA (EX: PARQUE DE DIVERSÃO). NO SEGUNDO ESTÁGIO DO MESMO JOGO, A PROFESSORA ESCOLHERÁ UM ALUNO PARA MONTAR O QUADRO COM SUAS PRÓPRIAS MÃOS, DELIMITANDO O PAPEL DE CADA ALUNO NO QUADRO CORPORAL. A VOZ NÃO PODE SER UTILIZADA NESTA DINÂMICA. POR ÚLTIMO, OS ALUNOS IRÃO EXECUTAR FORMAS CORPORAIS INDIVIDUALMENTE, DE ACORDO COM O COMANDO DADO (EX: CÍRCULO, QUADRADO, "X" LINHA)	- A EXPRESSIVIDADE REVELADA NA ANÁLISE DE DANÇAS OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR 3 VÍDEOS DE DANÇA E PRECISARÃO ESCOLHER 3 PALAVRAS QUE TRADUZAM A EXPRESSIVIDADE DOS BAILARINOS EM CADA UM DOS VÍDEOS (RODA DE CONVERSA SOBRE OS VÍDEOS). DESTACAR A PRONTIDÃO CÊNICA E AS FORMAS CORPORAIS EXECUTADAS PELOS MESMOS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Programa de Ensino de Dança (unidades 1 e 2).

VIVÊNCIA 5: APOIA O DIFERENTE NA CRIAÇÃO DE CENAS (APOIOS E INTERPRETAÇÃO DE CENA)		
- APOIA, APOIO, APOIANDO EXPLICAR BREVEMENTE O QUE É UM APOIO. DINÂMICA COM APOIOS: ANDANDO PELA SALA OS ALUNOS DEVERÃO PARAR E FAZER UM APOIO NO MOMENTO QUE FOR SOLICITADO. CAMINHO DOS APOIOS: ATRAVESSAR A SALA UTILIZANDO UM APOIO ESPECÍFICO (FAZER ISSO ALGUMAS VEZES TROCANDO OS APOIOS). EXPERIMENTAR TAMBÉM APOIOS SOBRE A PAREDE E SOBRE O COLEGA (EM DUPLAS)	- QUE TAL CRIAR CENA? ORGANIZAÇÃO DE CENA A PARTIR DO TRABALHO DESENVOLVIDO NESTA UNIDADE MOMENTO 1: TODOS EXECUTAM A SEQUÊNCIA FEITA NA VIVÊNCIA 3 (LATERALIDADE) MOMENTO 2: TODOS MONTAM UM QUADRO (OS ALUNOS IRÃO DECIDIR QUAL SERÁ. PRECISA SER UM QUADRO RELACIONADO AO CONTEXTO DELES) MOMENTO 3: ALUNOS SE REÚNEM NAS DUPLAS E EXECUTAM SUAS SEQUÊNCIAS DE POSES (ATIVIDADE REALIZADA NA VIVÊNCIA 2) MOMENTO 4: TODOS CAMINHAM EM 2 E 4 APOIOS PARA UM GRANDE CÍRCULO	- OS DIFERENTES TORNAM-SE IGUAIS AO DANÇAR CONVERSAR SOBRE AS DIFERENÇAS NA EXECUÇÃO DOS MOVIMENTOS (NÃO PRECISA TODOS OS ALUNOS EXECUTAREM DE FORMA IDÊNTICA. BASTA ESTAREM DISPOSTOS PARA FAZER CENA). REFLETIR SOBRE DIFERENTES INTERPRETAÇÕES AO LONGO DA CENA: EM QUE MOMENTOS DA VIDA VOCÊ ENTRA EM CONTATO COM O QUADRO DANÇADO? E AS EMOÇÕES PRESENTES NAS POSES EM DUPLAS? DIFICULDADES E FACILIDADES ORIUNDAS DO PROCESSO.
VIVÊNCIA 1: ESPAÇO, AÇÃO, DANÇA! (NÍVEIS DO ESPAÇO E AÇÕES COTIDIANAS)		
- O QUE É O ESPAÇO? CONVERSAR BREVEMENTE SOBRE OS ESPAÇOS QUE OCUPAMOS AO LONGO DA VIDA: CASA, ESCOLA, HOSPITAL, IGREJA E SUBESPAÇOS: SALA, QUARTO, ETC. PERCEBER A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO MACRO AO MICRO (UTILIZAR IMAGENS). DINÂMICA DOS NÍVEIS: CADA NÍVEL ESPACIAL É UM NÚMERO (BAIXO=1, MÉDIO=2, ALTO=3). TODOS DEVERÃO ANDAR PELO ESPAÇO E, QUANDO SOLICITADO, EXECUTAR UMA POSE NO NÍVEL DETERMINADO REFERENTE À UTILIZAÇÃO DE UM DOS ESPAÇOS MENCIONADOS)	- QUE AÇÕES FAZEMOS NESSES ESPAÇOS? OS ALUNOS CODIFICARÃO, JUNTOS, UMA AÇÃO PARA CADA ESPAÇO. APÓS ISSO, A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM 3 GRUPOS (CADA UM COM UM NÍVEL DO ESPAÇO), SENDO CADA GRUPO RESPONSÁVEL POR TRANSFORMAR AS AÇÕES CODIFICADAS EM UMA VERSÃO PARA SEU NÍVEL ESPECÍFICO. TODOS COMPARTILHARÃO SUAS TRANSFORMAÇÕES.	- AÇÕES QUE CRIAM TRAJETÓRIAS ESPACIAIS UNIR AS AÇÕES CRIADAS PELOS ALUNOS EM DIFERENTES NÍVEIS EM UMA HISTORINHA QUE AS UTILIZE EM DIFERENTES ESPAÇOS. ESTABELECEER UMA TRAJETÓRIA PELA SALA PARA QUE A HISTÓRIA SE PASSE AO LONGO DE TODO O ESPAÇO. A HISTÓRIA SERÁ ESCRITA NO QUADRO E OS ALUNOS A EXECUTARÃO ENQUANTO A PROFESSORA A LÊ.
VIVÊNCIA 2: AÇÕES DIRECIONADAS (SALTO, ROLAMENTO, EQUILÍBRIO E DIREÇÕES BÁSICAS)		
- QUE TAL CONHECER NOVAS AÇÕES? EM RODA, OS ALUNOS EXECUTARÃO 3 AÇÕES BÁSICAS: SALTO, ROLAMENTO E EQUILÍBRIO. PRIMEIRAMENTE TODOS EXECUTAM JUNTOS E DEPOIS CADA UM FAZ DE FORMA INDIVIDUAL. ENFATIZAR O FUNDAMENTO DE CADA UMA DAS AÇÕES	- DIREÇÕES MÚLTIPLAS COM UM QUADRADO DESENHADO NO CHÃO COM FITA CREPE, A PROFESSORA EXPLICARÁ QUAIS SÃO AS DIREÇÕES BÁSICAS DO ESPAÇO. TREINAREMOS A NOÇÃO DE DIREÇÃO COM OS ALUNOS, SEMPRE INICIANDO DE FRENTE PARA A MESMA DIREÇÃO E DANDO UM PASSO PARA A DIREÇÃO PEDIDA (PRIMEIRO DE OLHOS ABERTOS E DEPOIS DE OLHOS FECHADOS).	- DIRECIONA AÇÃO A PROFESSORA ENSINARÁ UMA SEQUÊNCIA COM AS AÇÕES APRENDIDAS NA AULA E A MESMA DEVERÁ SER EXECUTADA EM DIFERENTES DIREÇÕES (PRIMEIRO A TURMA TODA JUNTA, DEPOIS DIVIDIDA EM GRUPOS QUE DANÇARÃO SIMULTANEAMENTE INICIANDO DE FRENTE PARA DIREÇÕES OPOSTAS, AUMENTANDO A DIFICULDADE DO EXERCÍCIO).
VIVÊNCIA 3: QUE ESPAÇOS MEU CORPO OCUPA? (OCUPAÇÃO/PREENCHIMENTO E DESLOCAMENTO)		
- SER PEDRA, SER RIO EM DUPLAS, FAZER O JOGO DA PEDRA E DO RIO (UM ALUNO É PEDRA E O OUTRO É RIO). DESTAQUE PARA CARACTERÍSTICAS EXTREMAMENTE DIFERENTES ENTRE OS DOIS. JOGO DA COMPOSIÇÃO DE FIGURAS: AINDA NAS DUPLAS, UM ALUNO COMPÕE UMA FIGURA CORPORAL E O OUTRO SE ADOPLA NOS ESPAÇOS DEIXADOS E VICE-VERSA. FAZER ISSO EM DUPLA E COLETIVAMENTE (JOGO DA MÁQUINA PARADA)	- DESLOCAR-SE PESQUISAR DIFERENTES MANEIRAS DE PERCORRER O ESPAÇO. A CADA PALMA, UM NOVO DESLOCAMENTO. DESENHAR TRAJETÓRIAS NO ESPAÇO E PERCORRÊ-LAS DE ACORDO COM OS COMANDOS DADOS PELA PROFESSORA. (EX: MOVIMENTOS PEQUENOS, MOVIMENTOS AMPLOS, NÍVEL BAIXO).	- TROCA O ESPAÇO OS ALUNOS EXECUTARÃO A SEQUÊNCIA DA AULA PASSADA EM DIFERENTES GEOGRAFIAS ESPACIAIS (LINHA, FILA, RODA, SEMICÍRCULO). NA MUDANÇA DE UMA GEOGRAFIA PARA OUTRA OS ALUNOS DEVERÃO REALIZAR UM ROLAMENTO ESCOLHIDO PELA PROFESSORA DE ACORDO COM O QUE FOI EXPERIMENTADO NO MOMENTO ANTERIOR.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Programa de Ensino de Dança (unidades 2 e 3).

VIVÊNCIA 4: A GESTUALIDADE EM DIFERENTES AMPLITUDES (AMPLITUDE DE MOVIMENTO E GESTOS (CODIFICADOS E NÃO CODIFICADOS))		
- QUAL O TAMANHO DO MEU MOVIMENTO? PARA CADA PARTE DO CORPO (BRAÇOS, PERNAS E TRONCO) A PROFESSORA IRÁ SUGERIR 2 MOVIMENTOS QUE DEVERÃO SER EXECUTADOS PELOS ALUNOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE AMPLITUDE: (1=AMPLITUDE MÍNIMA; 2=AMPLITUDE MÉDIA; 3=AMPLITUDE MÁXIMA). DESTACAR A IMPORTÂNCIA DA AMPLITUDE PARA A QUALIDADE DO MOVIMENTO.	- GESTOS E COTIDIANO: O CORPO FALA! A PROFESSORA MOSTRARÁ IMAGENS SOBRE GESTOS E FALARÁ BREVEMENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO SUBTEXTO PRESENTE NO GESTO. EM SEGUIDA, ESCOLHERÁ 3 AMBIENTES DO COTIDIANO INFANTIL E OS ALUNOS ESCOLHERÃO UM MOVIMENTO QUE REPRESENTA CADA UM DOS AMBIENTES. EM UMA ESPÉCIE DE CIRCUITO, AS CRIANÇAS PASSARÃO POR TODOS OS AMBIENTES EXECUTANDO CADA MOVIMENTO/GESTO REPRESENTATIVO DO AMBIENTE EM QUESTÃO A PARTIR DE DOIS NÍVEIS DE AMPLITUDE DISTINTOS.	- GESTO, DANÇA, ESPAÇO OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR UM TRECHO DE ESPETÁCULO COREOGRÁFICO QUE SE UTILIZE DE UM ESPAÇO ALTERNATIVO PARA DANÇAR E QUE TENHA SUA PESQUISA DE MOVIMENTO VOLTADA PARA A GESTUALIDADE. EM SEGUIDA, FARÃO UM DESENHO REPRESENTATIVO DE UM TIPO DE ESPAÇO QUE GOSTARIAM DE DANÇAR E ESCREVERÃO O POR QUÊ DE TAL PREFERÊNCIA.
VIVÊNCIA 5: QUANDO O CORPO-BOLHA DANÇA (TRANSFERÊNCIA DE PESO, CONTRAÇÃO E EXPANSÃO E KINESFERA)		
- TRANSFERE BRINCANDO ESCOLHER UMA BRINCADEIRA QUE UTILIZE A TRANSFERÊNCIA DE PESO E EXECUTA-LA BREVEMENTE INTRODIZINDO O CONTEÚDO EM QUESTÃO. DESTAQUE PARA A TRANSFERÊNCIA DE PESO DENTRO DA BRINCADEIRA. APÓS ISSO, PESQUISAR MANEIRAS DE TRANSFERIR O PESO (PARADO E EM DESLOCAMENTO) EM UMA TRAJETÓRIA ESPECÍFICA DE ACORDO COM O COMANDO DA PROFESSORA. FINALIZANDO A EXPERIMENTAÇÃO, A PROFESSORA ENSINA 3 TRANSFERÊNCIAS DE PESO ÀS CRIANÇAS.	- MEU CORPO-BOLHA AO RELACIONAR O CORPO DO ALUNO COM UMA GRANDE BOLHA (KINESFERA), A BOLHA BRINCARÁ COM CARACTERÍSTICAS DE CONTRAÇÃO E EXPANSÃO DESLOCANDO-SE PELO ESPAÇO. AS BOLHAS AFASTAM-SE E UNEM-SE AO COMANDO DA PROFESSORA QUE BRINCA COM A RELAÇÃO PROXIMAL ENTRE AS BOLHAS. DESTACAR A AÇÃO DE CONTRAIR E EXPANDIR DENTRO DA KINESFERA. ESCOLHER UMA SITUAÇÃO DO CONTEXTO INFANTIL EM QUE A KINESFERA EXPANDE-SE E OUTRA EM QUE SE CONTRAI PARA CONSTRUIR RELAÇÕES CONTEXTUAIS.	- BOLHAS E TRANSFERÊNCIAS NA CRIAÇÃO DIVIDIDOS EM TRIOS, OS ALUNOS TERÃO DE CRIAR UMA SEQUÊNCIA QUE CONTENHA A CONTRAÇÃO E EXPANSÃO DAS KINESFERAS INTERCALADA COM MOVIMENTOS DE TRANSFERÊNCIA DE PESO FORNECIDOS PELA PROFESSORA. TODOS OS TRIOS COMPARTILHAM SUAS CRIAÇÕES.
VIVÊNCIA 1: RECONHECENDO O NÓS (RELACIONAMENTO COM O OUTRO)		
- VÁCUO DO (RE)CONHECIMENTO OS ALUNOS SERÃO DIVIDIDOS EM DUAS FILAS LOCALIZADAS UMA DE FRENTE PARA A OUTRA. A PRIMEIRA PESSOA DE CADA FILA ANDARÁ EM DIREÇÃO AO CENTRO DA SALA ATÉ SE ENCONTRAREM E TROCARÃO DE LUGAR, SEMPRE SE OLHANDO. O MESMO ACONTECERÁ COM A SEGUNDA PESSOA DE CADA FILA E ASSIM SUCESSIVAMENTE. AO TROCAREM DE LUGAR OS ALUNOS DEVERÃO RESPONDER A PERGUNTA INICIAL DITA PELA PROF COM "SIM" E "NÃO". (EX: VOCÊ GOSTA DE ALFACE?). A CADA RODADA A PERGUNTA IRÁ MUDAR	- JOGO DOS GÊMEOS SIAEMES OS ALUNOS DEVERÃO COLAR-SE OMBRO A OMBRO (SEMELHANTE AOS GÊMEOS SIAEMES) DE ACORDO COM A QUANTIDADE DE PESSOAS SOLICITADA. EX: GRUPOS DE 3 PESSOAS. INICIALMENTE O JOGO ACONTECERÁ PARADO E DEPOIS EM MOVIMENTO.	- VÁRIOS CORPOS. UMA REPRESENTAÇÃO DIVIDIDOS EM 2 GRUPOS, OS ALUNOS TERÃO QUE REPRESENTAR O OBJETO SOLICITADO PELA PROFESSORA (EX: RELÓGIO), UTILIZANDO O TOQUE COMO ELEMENTO OBRIGATÓRIO.
VIVÊNCIA 2: CONHECENDO E (RE)CRIANDO ELEMENTOS DA CENA (OCUPAÇÃO/PREENCHIMENTO E DESLOCAMENTO)		
- ELEMENTOS DA CENA: ALGUÉM JÁ OUVIU FALAR? CONVERSA COM OS ALUNOS A RESPEITO DOS ELEMENTOS DA CENA: O QUE É FIGURINO, CENÁRIO, E ILUMINAÇÃO? QUEM JÁ TEVE CONTATO COM ESSE TIPO DE ELEMENTO?	- CONHECENDO UM POUCO MAIS DE CENÁRIO E FIGURINO OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR A UM VÍDEO QUE TENHA COMO FOCO A UTILIZAÇÃO DE CENÁRIO E FIGURINO E, EM SEGUIDA, CADA UM DIRÁ O QUE ACHOU MAIS INTERESSANTE NO VÍDEO EM RELAÇÃO AOS ELEMENTOS.	- QUE TAL RECRIAR SUAS ROUPAS? OS ALUNOS SERÃO DIVIDIDOS EM DUPLAS E MANIPULARÃO O ELEMENTO BLUSA. CADA DUPLA PRECISA CRIAR 4 MOVIMENTOS COM ESTE OBJETO UTILIZANDO SUA CRIATIVIDADE. TODOS COMPARTILHARÃO SUAS CRIAÇÕES.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Programa de Ensino de Dança (unidades 3 e 4).

VIVÊNCIA 3: CORPO, CENÁRIO E FIGURINO MÚLTIPLOS (FIGURINO, CENÁRIO E RELACIONAMENTO COM O OUTRO)		
- APRENDENDO A DANÇAR JUNTO NAS DUPLAS DA VIVÊNCIA ANTERIOR, OS ALUNOS APRENDERÃO UMA SEQUÊNCIA CRIADA PELA PROFESSORA QUE NECESSITE OBRIGATORIAMENTE DO CONTATO VISUAL OU CORPORAL ENTRE OS ALUNOS PARA SER EXECUTADA.	- ROUPA CENÁRIO, ROUPA ELEMENTO, ROUPA FIGURINO EM SEGUIDA, UTILIZANDO AS BLUSAS, OS ALUNOS MONTARÃO UM CENÁRIO AO CHÃO E CADA DUPLA TERÁ DE ENTRAR NO CENÁRIO PARA EXECUTAR A SUA SEQUÊNCIA. PRIMEIRAMENTE AS DUPLAS A EXECUTARÃO DE FORMA INDIVIDUAL DENTRO DO CENÁRIO E, AOS POUCOS, O NÚMERO DE DUPLAS QUE ESTARÃO SIMULTANEAMENTE DENTRO DA FORMA IRÁ AUMENTANDO. APÓS TODOS ESTAREM DENTRO DO CENÁRIO A PROFESSORA IRÁ BATER UMA PALMA E TODOS DEVERÃO FORMAR AS DUPLAS DA VIVÊNCIA ANTERIOR E EXECUTAR AS 4 MOVIMENTAÇÕES	- O FIGURINO CRIA O PERSONAGEM UTILIZANDO ACESSÓRIOS E RUPAS TRAZIDOS PELOS ALUNOS, CADA CRIANÇA IRÁ ESCOLHER UM PERSONAGEM PARA SE TRAJAR. APÓS ESTAREM VESTIDOS, TODOS ANDARÃO PELA SALA E, AO SOM DA PALMA COMANDADA PELA PROFESSORA, FICARÃO ESTÁTICOS EM UMA POSE QUE REPRESENTA O PERSONAGEM. CADA ALUNO, NA SUA VEZ, PODERÁ OLHAR O PERSONAGEM DOS COLEGAS E O PASSEIO PELA SALA CONTINUARÁ. APÓS TODOS OS ALUNOS TEREM OBSERVADO OS PERSONAGENS, SERÁ FEITA UMA RODA DE APRESENTAÇÃO ONDE CADA ALUNO, AO CENTRO DA RODA, IRÁ REVELAR QUEM É O SEU PERSONAGEM. VALE FALAR, DANÇAR, ENCENAR E PERFORMAR COMO QUISER!
VIVÊNCIA 4: CADEIRAS-CASTELO E O MUNDO DE CAMPONESES E PRISIONEIRO (RELACIONAMENTO COM OBJETO E COM O OUTRO, CENÁRIO E ELEMENTO CÊNICO)		
- DANÇA DA CADEIRA TODOS ANDARÃO AO REDOR DAS CADEIRAS E QUANDO A MÚSICA PARAR TODOS TERÃO DE IR EM DIREÇÃO A UMA CADEIRA, DE FORMA QUE O ALUNO QUE FICAR SEM CADEIRA SAÍ DA BRINCADEIRA. INICIALMENTE FAREMOS A BRINCADEIRA NA FORMA TRADICIONAL, POSTERIORMENTE, O CONTATO COM A CADEIRA NO SILÊNCIO TERÁ DE SER FEITO DE UMA FORMA DIFERENTE QUE NÃO SEJA SENTANDO. CADA ALUNO EXPERIMENTA A FORMA QUE QUISER, SEMPRE ALTERNANDO A RELAÇÃO COM O OBJETO CADEIRA. EM SEGUIDA, AS CADEIRAS SERÃO ESPALHADAS PELA SALA E, A CADA PALMA, UM NOVO CONTATO COM O OBJETO CADEIRA DEVERÁ SER ESTABELECIDO.	- CASTELO DE CADEIRAS: PRISIONEIRO X CAMPONÊS CADA ALUNO NA SUA VEZ IRÁ COLOCAR SUA CADEIRA NO ESPAÇO DA SALA DE FORMA A CONSTRUIR UM CASTELO DE CADEIRAS. APÓS A CONSTRUÇÃO, A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM DOIS GRUPOS: OS PRISIONEIRO (DENTRO DO CASTELO) E CAMPONESES (FORA DO CASTELO). OS PRISIONEIRO EXPERIMENTARÃO MOVIMENTAÇÕES FORTES E RÁPIDAS, JÁ OS CAMPONESES EXECUTARÃO MOVIMENTOS LENTOS E SUAVES. TODA VEZ QUE A PROFESSORA FALAR "TROCA" PELO MENOS UM CAMPONÊS E UM PRISIONEIRO PRECISAM TROCAR DE LUGAR, ATÉ QUE TODOS TENHAM EXPERIMENTADO ESTAR NOS DOIS GRUPOS.	- PRISIONEIRO E CAMPONÊS NA CRIAÇÃO COREOGRÁFICA AS CRIANÇAS SERÃO DIVIDIDAS EM DUPLAS (UM PRISIONEIRO E UM CAMPONÊS) E CADA DUPLA TERÁ DE CRIAR DUAS MOVIMENTAÇÕES (UMA PARA O PRISIONEIRO E OUTRA PARA O CAMPONÊS) DE TAL FORMA QUE OS DOIS INTEGRANTES DA DUPLA SAIBAM EXECUTAR AS DUAS MOVIMENTAÇÕES. AS MOVIMENTAÇÕES CRIADAS NECESSARIAMENTE PRECISAM ESTABELECEER ALGUM TIPO DE CONTATO ENTRE A DUPLA. TODAS AS DUPLAS ENSINARÃO SUA SEQUÊNCIA AOS DEMAIS COLEGAS DE FORMA QUE, AO FINAL, A TURMA APRENDA UMA GRANDE SEQUÊNCIA COREOGRÁFICA.
VIVÊNCIA 5: CRIA CENA, ENCENA A LUZ (ILUMINAÇÃO, RELACIONAMENTO COM OBJETO E COM O OUTRO)		
- QUE SENSações A LUZ ME CAUSA? CONVERSAR SOBRE A INFLUÊNCIA DA LUZ PARA O MOVIMENTO (LUZ DA LANTERNA EM UMA HISTÓRIA DE TERROR; LUZES DE UM PARQUE DE DIVERSÃO; LUZ DO SOL). E O PALCO? CONVERSAR SOBRE AS LUZES DO PALCO. FOCO, LUZ LATERAL, LUZ COLORIDA (MOSTRAR FOTOS).	- E... LUZ EM CENA? ESTRUTURAR PEQUENA CENA PENSANDO NA UTILIZAÇÃO DE FOCOS (UTILIZAR SEQUÊNCIA DA AULA PASSADA DO PRISIONEIRO E CAMPONÊS E A SEQUÊNCIA DA VIVÊNCIA 3, FINALIZANDO COM AS MOVIMENTAÇÕES INDIVIDUAIS CRIADAS COM AS BLUSAS NA VIVÊNCIA 1). DEFINIR A LUZ A SER UTILIZADA EM CADA MOMENTO ESPECÍFICO	- EMOÇÕES NO PAPEL OS ALUNOS FARÃO UM DESENHO A RESPEITO DAS SENSações EXPERIMENTADAS DURANTE A CENA CRIADA. VALE DE TUDO!
VIVÊNCIA 1: PESO E TEMPO NAS AÇÕES COTIDIANAS (FATORES DO MOVIMENTO (PESO E TEMPO))		
- CAMINHA NA LINHA DO TEMPO O PROFESSOR IRÁ DESENHAR NO QUADRO UMA LINHA QUE VARIE DE 1 A 10 E MARCARÁ O NÚMERO 5 COMO O MEIO DA LINHA. ENTÃO, OS ALUNOS DEVERÃO CAMINHAR PELA SALA NA VELOCIDADE 5, DE ACORDO COM O COMANDO DO PROFESSOR, O QUAL VARIARÁ A ESCOLHA DOS NÚMEROS PARA MAIS (VELOCIDADE MAIS RÁPIDA) OU PARA MENOS (VELOCIDADE MAIS LENTA), MODIFICANDO ASSIM O RITMO DA CAMINHADA DOS ALUNOS.	- DESVENDANDO PESOS E TEMPOS POR IMAGENS EM SEGUIDA, SERÃO MOSTRADAS AOS ALUNOS IMAGENS QUE RELACIONEM METAFORICAMENTE OS FATORES DO MOVIMENTO COM AMBIENTES (EX: CÉU CHEIO DE NUVENS= MOVIMENTO LEVE E LENTO; CALDEIRÃO QUENTE= MOVIMENTO FORTE E RÁPIDO). ASSIM, SERÃO TRAÇADOS DOIS CAMINHOS DISTINTOS COM FITA CREPE NO CHÃO DA SALA, E OS ALUNOS EXPERIMENTARÃO O DESLOCAMENTO UTILIZANDO OS DOIS TIPOS DE MOVIMENTAÇÃO. POSTERIORMENTE, A SALA SERÁ DIVIDIDA EM DOIS AMBIENTES (CADA AMBIENTE SEGUNDO UM TIPO DE MOVIMENTO) E OS ALUNOS TERÃO DE TRANSITAR ENTRE ELES QUANDO SOLICITADO POR MEIO DA PALAVRA "TROCA".	- AÇÕES EM PESO E TEMPO A SALA SERÁ DIVIDIDA EM 4 ESTAÇÕES E, AO PASSAR POR CADA ESTAÇÃO, A CRIANÇA DEVERÁ EXECUTAR UM MOVIMENTO PRÉ-DETERMINADO PELA PROFESSORA QUE EXPLORE AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE PESO E TEMPO NAS AÇÕES COTIDIANAS. EX: DOBRAR ROUPA E PENTEAR O CABELO (PESO LEVE E TEMPO LENTO); PULAR CORDA E ASSUSTAR O COLEGA (PESO FORTE E TEMPO RÁPIDO). APÓS ISSO, CADA CRIANÇA ESCOLHERÁ UMA AÇÃO QUE NÃO FOI MENCIONADA ANTERIORMENTE PARA MOSTRAR AOS COLEGAS E DIZER QUAL O PESO EMPREGADO.

Quadro 6 - Programa de Ensino de Dança (unidade 4).

VIVÊNCIA 2: CAMINHOS DO SOM (ESPAÇO, RITMO E ANDAMENTO MUSICAL)		
- RITMOS NO CORPO OS ALUNOS TERÃO DE BATER PALMAS NO RITMO DA MÚSICA ESCOLHIDA PELA PROFESSORA, DE TAL FORMA QUE TODA VEZ QUE A MÚSICA MUDE, O ANDAMENTO DA PALMA TAMBÉM MUDE. APÓS MARCAR O ANDAMENTO COM AS MÃOS, OS ALUNOS TERÃO DE FAZER ISSO COM OS PÉS E, POSTERIORMENTE, COM A BOCA. POR FIM, OS ALUNOS PODERÃO VARIAR NA UTILIZAÇÃO DE MÃOS, PÉS OU BOCA PARA A MARCAÇÃO, UTILIZANDO O MÁXIMO DE COMBINAÇÕES POSSÍVEIS.	- CONSTRUINDO SONORIDADES A PROFESSORA DIVIDIRÁ A TURMA EM DOIS GRUPOS. UM GRUPO SERÁ RESPONSÁVEL PELO ANDAMENTO LENTO (PÉ) E O OUTRO PELO ACELERADO (MÃO). ASSIM, OS ALUNOS TERÃO QUE MARCAR SIMULTANEAMENTE O ANDAMENTO DE SEU GRUPO, FAZENDO COM QUE AS SONORIDADES SE CRUZEM. OS ALUNOS DEVERÃO TROCAR DE GRUPO PARA EXPERIMENTAR MOVIMENTAÇÕES NAS DUAS QUALIDADES TRABALHADAS. DESTAQUE PARA DIFERENTES ANDAMENTOS INSERIDOS NA MESMA MÚSICA.	- CORPO RETO, CORPO CURVA O PROFESSOR DESENHARÁ NO QUADRO DOIS CAMINHOS DISTINTOS (UM RETO E UM CURVO) E EXEMPLIFICARÁ DESLOCAMENTOS RETOS (DESTAQUE PARA A INTENÇÃO DO MOVIMENTO) E CURVOS (SEM DESTINO DEFINIDO) E OS ALUNOS OS EXPERIMENTARÃO. APÓS ISSO, O COMANDO PARA A EXPERIMENTAÇÃO DOS TIPOS DE DESLOCAMENTOS SERÁ FEITO POR MEIO DO SOM. A PROFESSORA ESCOLHERÁ UMA PALAVRA PARA SER REPETIDA DE FORMA LENTA (DESLOCAMENTO INDIRETO) OU RÁPIDA (DESLOCAMENTO DIRETO). O MESMO EXERCÍCIO SE REPETIRÁ UTILIZANDO MOVIMENTAÇÕES FIXAS EM UM PONTO DA SALA (ESPAÇO DIRETO OU INDIRETO NO PRÓPRIO CORPO)
VIVÊNCIA 3: SONS NO CORPO, SONS NO ESPAÇO (PERCUSSÃO CORPORAL E PAISAGENS SONORAS)		
- MOVIMENTO-SOM EM RODA, CADA ALUNO, A SUA VEZ, TERÁ DE EXPLORAR UM SOM PRODUZIDO PELO CORPO DE ACORDO COM O COMANDO DADO PELA PROFESSORA (EX: 1ª RODADA: SONS COM A BOCA; 2ª RODADA: SONS COM OS PÉS; 3ª RODADA: SONS COM AS MÃOS). POR FIM, CADA ALUNO ESCOLHERÁ UM MOVIMENTO DE CADA RODADA, CONSTRUINDO UMA ORDEM DE EXECUÇÃO DE FORMA QUE AO FINAL, TODOS TENHAM UMA PEQUENA CÉLULA COREOGRÁFICA CONSTITUÍDA DE 3 MOVIMENTOS SONOROS QUE UTILIZEM BOCA, MÃOS E PÉS.	- QUE TAL CRIAR PAISAGENS SONORAS? DIVIDIDOS EM DOIS GRUPOS, CADA GRUPO RECEBERÁ UMA PALAVRA DA PROFESSORA QUE REPRESENTA UMA PAISAGEM E, POR MEIO DA PRODUÇÃO DE SONS, TERÃO QUE REPRESENTAR ESSE LUGAR AO OUTRO GRUPO QUE TENTARÁ ADIVINHAR DE QUE LOCAL SE TRATA	- BRINCANDO COM PERSONAGENS E PAISAGENS OS ALUNOS E O PROFESSOR ESCOLHERÃO UMA DAS PAISAGENS PARA SER RETRATADA E A TURMA SERÁ DIVIDIDA EM 3 GRUPOS DE PERSONAGENS QUE CONTENHAM NO LUGAR EM QUESTÃO. (EX: FLORESTA - ÁRVORES, PASSARINHOS, FORMIGA). DE ACORDO COM SEUS GRUPOS, OS ALUNOS IRÃO FAZER UMA LISTINHA DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE MOVIMENTO DO SEU PERSONAGEM E ENCENARÃO, POR MEIO DA IMPROVISACÃO, A PAISAGEM EM QUESTÃO, COMPARTILHANDO-A COM OS OUTROS ALUNOS.
VIVÊNCIA 4: DINÂMICAS DO MOVIMENTO E A CRIAÇÃO DE PAISAGENS (PESO, TEMPO, FLUXO E PAISAGENS SONORAS)		
- TROCA PESO, TROCA TEMPO, TROCA FLUXO A PROFESSORA ENSINARÁ UMA SEQUÊNCIA COM PESO, TEMPO E FLUXO DEFINIDOS. APÓS ISSO, TODOS BRINCARÃO, AO COMANDO DA PROFESSORA, COM AS DIVERSAS FORMAS DE EXECUTAR A COREOGRAFIA, MODIFICANDO CARACTERÍSTICAS REFERENTES AO PESO, TEMPO E FLUXO.	- COMO SE MOVIMENTA O MEU PERSONAGEM? AS CRIANÇAS SE DIVIDIRÃO NOS GRUPOS DA AULA ANTERIOR (PAISAGEM SONORA) E ESCOLHERÃO A FORMA DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA QUE MAIS TENHA A VER COM O TIPO DE MOVIMENTAÇÃO DE SEU PERSONAGEM. ALÉM DE ESTENDER A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA JÁ CRIADA A PARTIR DE MOVIMENTAÇÕES ESPECÍFICAS DO SEU PERSONAGEM, AS QUAIS DEVEM SER GUIADAS PELA LISTA DE CARACTERIZAÇÃO FEITA NA AULA ANTERIOR. TODOS COMPARTILHARÃO SUAS PRODUÇÕES.	- FATORES DO MOVIMENTO NA PRODUÇÃO DE OBRAS A TURMA ASSISTIRÁ A ALGUNS VÍDEOS REFERENTES A PRODUÇÕES ARTÍSTICAS QUE POSSUAM DIFERENTES APLICAÇÕES DO CONTEÚDO FATORES DO MOVIMENTO E DISCUTIRÃO A RESPEITO DE SUAS PRODUÇÕES ESTÉTICAS EM RELAÇÃO A APLICAÇÃO DESTES FATORES, BEM COMO AS SENSACÕES CAUSADAS PELO CONTATO COM OS MESMOS.
VIVÊNCIA 5: CORPO E SOM NA CONSTRUÇÃO DE CENAS (RITMO E FATORES DO MOVIMENTO)		
- TSH, TUM, TÁ A PROFESSORA MOSTRARÁ CARTAS COM 3 SÍMBOLOS (CÍRCULO, TRIÂNGULO E ASTERISCO) E, CADA SÍMBOLO TERÁ UM SOM DIFERENTE. APÓS APRENDEREM OS 3 SONS, OS ALUNOS FORMARÃO FRASES SONORAS COM OS SÍMBOLOS, COLOCANDO EM SEQUÊNCIA AS CARTAS DOS MESMOS. A PROFESSORA IRÁ DIZER QUANTOS SONS CADA FRASE PRECISA TER E, APÓS FORMAREM AS FRASES, CADA ALUNO REPRODUZIRÁ OS SONS DA SUA FRASE, A SUA VEZ. APÓS ISSO, OS ALUNOS IRÃO REPRODUZIR AS FRASES SONORAS DOS OUTROS ALUNOS, ATÉ QUE TODOS TENHAM EXPERIMENTADO A FRASE MUSICAL DE TODOS.	- FAZENDO CENA A PROFESSORA ESCOLHERÁ DUAS DAS SEQUÊNCIAS SONORAS MONTADAS PELOS ALUNOS E TODOS A APRENDERÃO. EM SEGUIDA, ESSA SEQUÊNCIA SERÁ INSERIDA NA SEQUÊNCIA DA AULA ANTERIOR (TODOS JUNTOS + GRUPOS DIVIDIDOS + SEQUÊNCIAS SONORAS) DE FORMA A CONTINUAR COM A PRODUÇÃO DE CENA.	- E SE A DANÇA VIRAR PAINEL? POR FIM, FAREMOS UM PAINEL ARTÍSTICO COM OS MATERIAIS TRAZIDOS PELA PROFESSORA. O PAINEL SERÁ MONTADO A PARTIR DAS SENSACÕES E SENTIDOS SUSCITADOS PELA CRIAÇÃO DA CENA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face do exposto, destaco que a relação estabelecida entre os conteúdos de cada unidade suscita novas e curiosas atividades para o desenvolvimento destes, os quais, dependendo da relação estabelecida com outros conteúdos, provocam um tipo de abordagem específica. Por exemplo, se no Programa de Ensino aqui proposto o conteúdo “corpo” estivesse inserido na mesma unidade do conteúdo “espaço” provavelmente existiriam outras atividades que abordassem uma relação direta entre esses, revelando vivências diferentes das elaboradas, visto que, nesta proposta curricular, o conteúdo “corpo” está associado ao conteúdo “expressividade” na unidade 1, e o conteúdo “espaço” está relacionado ao conteúdo “ações” na unidade 2. Diante disso, dependendo da relação estabelecida entre os conteúdos segundo a escolha do docente, a dança enquanto área de conhecimento revela-nos diferentes possibilidades de abordagem e de estruturação curricular.

Optei por relacionar conteúdos a partir de um olhar cauteloso para a faixa etária em questão, cujas necessidades de desenvolvimento educacional nortearam a escolha das atividades. Neste sentido, a quantidade de atividades voltadas para a leitura, produção e contextualização foi dosada de acordo com as necessidades e possibilidades da turma, com base em sua inserção em um universo infantil pautado pela presença do lúdico na construção educacional. A elaboração das vivências busca, por meio do contato com a área de conhecimento Dança, desenvolver o educando enquanto ser psicossocial dotado de habilidades motoras que, quando compreendidas a partir de um viés artístico, proporcionam novas e peculiares experiências para a construção da formação estudantil.

Em relação aos processos/experimentações obtidos a partir das vivências propostas, os quais serão evidenciados a seguir, destaco que a análise realizada se enquadra como interpretativa e crítica por

Procurar associar as ideias expressas pelo autor, com outras de conhecimento do estudante, sobre o mesmo tema. A partir daí fazer uma crítica, do ponto de vista da coerência interna e validade dos argumentos empregados no texto e da profundidade e originalidade dada à análise do problema; realizar uma apreciação pessoal e mesmo emissão de juízo sobre as ideias expostas e defendidas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.32).

Ressalto que a proposição de atividades que buscam relacionar a leitura, produção e contextualização da dança ao longo das vivências é justificada pela necessidade de desenvolvimento dos conhecimentos empíricos dos estudantes, os quais, quando relacionados ao conhecimento em dança, produzem críticas sobre suas produções. Assim, a

produção artística que surge como a culminância do trabalho é gerada a partir da compreensão dos próprios estudantes em relação a sua prática durante as atividades, visto que o resultado coreográfico é construído com base no encaixe de pequenos conhecimentos produzidos durante cada vivência, os quais se originam não só das diretrizes dadas pelo professor, mas principalmente de escolhas estéticas dos alunos oriundas da emissão de juízos sobre a prática vivenciada, partindo de um mergulho na profundidade e originalidade do conhecimento abordado.

6. A TEORIA SE TRANSFORMA EM PRÁTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DE DANÇA

Nesta sessão, após apresentar por completo o planejamento prévio das vivências em dança frente ao segundo ano da Escola de Aplicação da UFPA, destaco a realidade da aplicação em si que transborda a elaboração programática e torna real a existência da dança enquanto componente curricular da escola durante o período de aplicação das atividades desta pesquisa.

6.1 A realidade da prática: obstáculos, soluções e relações vivenciadas.

A turma 2003 conta com quinze alunos regulares. Durante o processo das vivências em dança utilizamos três principais espaços: a sala de aula, a sala de teatro e o salão vermelho. Como já esperado, o espaço da sala de aula nos determinava diversas barreiras no que tange a utilização do espaço. Além de termos de afastar as carteiras escolares, o espaço era pequeno para a realização de atividades de dança com o quantitativo de alunos da turma, além de que o piso também não era adequado e, quando entravam em contato com este, as crianças tinham suas roupas bastante sujas.

A sala de teatro foi o ambiente mais utilizado ao longo do processo. Apesar de também não possuir um piso adequado para tais atividades, havia um espaço maior do que o da sala anterior, além de ser consideravelmente mais limpo e climatizado. Por se tratar de uma sala de teatro, o acesso a alguns materiais como lápis de cor, tesoura, cola, também era mais fácil. Além disso, a professora que me auxiliava no processo, prof^a M.Sc. Maridete Daibes²² é formada em teatro, tendo livre acesso ao espaço.

Destaco, ainda, que a sala de teatro se localiza em um setor da escola chamado de “complexo artístico”. Infelizmente, neste complexo não há salas de dança. Contudo, há pelo menos mais duas salas - das quais não tive acesso - e um pequeno palco ao centro. Em uma próxima oportunidade de contato com a escola, gostaria de propor atividades que aumentassem o uso desse local, haja vista que este pode ser a porta de entrada para uma maior participação efetiva da arte na formação dos alunos da Escola de Aplicação. Por fim, o último espaço utilizado pela prática de dança, ainda que em momentos esporádicos, foi o

²² É mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará. É professora da Universidade Federal do Pará atuando na unidade de ensino Escola de Aplicação da UFPA. (<http://lattes.cnpq.br/9079936808549133>).

salão vermelho. Tendo este nome pela cor característica do piso, também não adequado para as atividades, é um espaço aberto e bastante amplo no pátio da escola que possibilita a integração entre diferentes turmas. Nesse sentido, o utilizamos somente duas vezes no que chamamos de “ensaio aberto”, para que outras turmas pudessem conhecer o trabalho desenvolvido pela 2003.

Ainda sobre o espaço, também não posso deixar de relatar que, apesar de não ter sido utilizada ao longo desta prática, a escola possui sala de dança. No início do processo ainda tentei consegui-la frente à profª Maridete, contudo, a coordenação deste espaço era regida por outro professor, formado em Educação Física, que ministra aulas de *ballet* clássico durante o turno da tarde. Percebo esta situação como um reflexo do atual cenário de conflito entre os domínios da dança e da educação física. Com a crescente dos cursos de Dança, o espaço que nos é de direito começa a ser requisitado, e a educação física, que historicamente manteve o domínio das questões artístico-motoras do corpo, perde este espaço a um enorme contragosto.

Infelizmente, na realidade da Escola de Aplicação a educação física ainda domina um ambiente que, por direito, é da dança. Todavia, eu enquanto professora externa não podia fazer muito para modificar esse quadro. Tive de aceitar o espaço cedido pela profª Maridete para o desenvolvimento da pesquisa que, por mais que não fosse totalmente adequado, não era, definitivamente, um dos piores espaços.

Em se tratando do contato com as crianças, não posso deixar de ressaltar a receptividade dos pequenos. Aliás, é esse espírito infantil, sem medo do desconhecido, pronto para conhecer novos horizontes e, principalmente, impressionantemente inteligente em sua ludicidade que me alimentou para desenvolver o trabalho frente à faixa etária em questão. Assim, já no primeiro contato com o segundo ano, percebi um imenso espaço emocional, cedido pelas próprias crianças, para que eu entrasse ali e pudesse, por meio da dança, apresentá-los a novas formas de ser e estar no mundo.

Ressalto que algumas alterações no planejamento prévio foram necessárias para que a proposta pudesse casar com o tempo estipulado pela escola para o desenvolvimento das atividades bem como com o planejamento didático da instituição. Caso a elaboração do Programa de Ensino fosse feita por um professor efetivo da escola, o documento teria de ser desenvolvido em conjunto com a coordenação, para que este pudesse estar de acordo

com possíveis solicitações da instituição em relação ao calendário escolar, eventos e momentos de avaliação.

No entanto, tendo em vista o fato de minha pesquisa ser uma atividade externa à prática cotidiana da escola, meu contato mais direto com a Escola de Aplicação da UFPA no que tange a pesquisa iniciou-se com a estrutura programática pronta, isto é, com unidades, conteúdos, competências, habilidades e temas definidos, necessitando apenas da combinação prévia em relação ao calendário de aplicação das vivências, o qual já possuía um número prévio de encontros estipulados, isto é, vinte e quatro encontros. Nesse sentido, algumas adaptações foram necessárias para que a experiência em dança pudesse ocorrer.

Inicialmente, a estrutura programática elaborada contava com vinte e quatro encontros, dos quais vinte eram destinados para o desenvolvimento das quatro unidades e quatro encontros eram considerados “encontros coringas”, para revisão e ajuste de possíveis questões advindas do processo, desenvolvendo toda a aplicação da pesquisa, desde o início até o fim das vivências em dança, em um período de quatro meses dissolvidos em um encontro semanal às quintas-feiras. Contudo, para melhor articulação do tempo de realização das vivências em dança frente à disponibilidade e solicitações da escola, os encontros ocorreram em um menor tempo de duração (dois meses). Dependendo da programação semanal da escola, em algumas semanas eu consegui que tivéssemos dois encontros semanais (terça e quinta-feira), extrapolando para duas horas/aula a vivência, a fim de que todas as demandas de trabalho apontadas no Programa de Ensino de Dança pudessem ser cumpridas a partir do novo período indicado.

Durante os encontros ocorridos às terças-feiras, percebi que o desenvolvimento das dinâmicas foi, de certa forma, prejudicado pelo horário de aula da escola. Neste mesmo dia as crianças possuíam aula de educação física. Assim, quando ocorriam atividades de dança e educação física no mesmo dia, as crianças não conseguiam se dedicar de forma total para as duas atividades, fazendo com que uma das aulas saísse desfavorecida no seu rendimento. Considerando a faixa etária da turma do segundo ano, acredito que duas práticas corporais como dança e educação física não deveriam ser alocadas no mesmo dia, haja vista que ambas exigem bastante entrega dos corpos que, sendo ainda imaturos pela idade, apresentam dificuldades em mergulhar profundamente em ambos os processos.

Durante as terças, além de chegarem à aula de dança bastante eufóricos pelas práticas que se antecederam (educação física e recreio) os alunos já apresentavam indícios de cansaço, executando poucas atividades de dança até chegarem ao seu limite físico. Assim, alguns elementos cruciais para o bom desenvolvimento das vivências foram lesados, como a atenção aos comandos da professora e a prontidão corporal para a entrega à dinâmica proposta.

Em se tratando do tema Diversidade escolhido previamente, também houve adaptações quanto a sua aplicabilidade. Apesar de já definido, o tema foi escolhido propositalmente pelo seu caráter genérico, passível de adaptação a qualquer outra temática específica. Na etapa da elaboração do documento, minha intenção não era amarrar temáticas que induzissem uma obrigatoriedade na adoção de determinadas metodologias. Então, o objetivo era fazer com que o próprio processo de contato com a linguagem Dança pudesse definir as especificidades temáticas, as quais também poderiam ser escolhidas a partir de exigências da escola, buscando sempre que toda e qualquer escolha referente às vivências em dança pudesse ter uma abordagem natural, fluida, estando de acordo com as necessidades e peculiaridades estético-motoras da faixa etária em questão.

Após iniciar a prática das vivências frente à turma do segundo ano, deparei-me com a temática “Seringueiros na Amazônia”, sugerida pela professora como assunto a ser abordado no produto coreográfico a se desenrolar pelo processo das vivências em dança. O tema tem como ponto chave o personagem “seringueiro”, trabalhador amazônico do período da borracha que, pelo seu ofício de extração do látex das árvores, situa-se na base de uma forte cadeia de enriquecimento, urbanização e modificação da Amazônia, e em especial, da cidade de Belém-PA.

Ao abordar a temática, o contexto histórico do povo paraense também é destacado. Nesse sentido, o objetivo do estudo do tema por meio da arte, neste caso a dança, é fazer com que os alunos possam conhecer aspectos sociais, históricos e culturais da região a partir de um olhar sensivelmente estético. A utilização do personagem em questão como marco central da história torna-se o elemento norteador para a produção coreográfica.

Como já mencionado anteriormente, a construção coreográfica existente ao longo do trabalho é caracterizada como uma das etapas do desenvolvimento da pesquisa que,

além de ser formalizada pela escrita de minha monografia de conclusão de curso frente à Licenciatura em Dança da UFPA, também está vinculada ao desenvolvimento de minhas atividades de bolsista PIBIPA (Programa de Iniciação à Produção Artística), cujo objetivo tem por finalidade promover a iniciação artística com os alunos da UFPA.

Sendo uma das etapas do processo de contato com a dança no âmbito escolar, a elaboração de um produto não se torna mais importante do que os outros momentos de discussão, fruição e experimentação. A composição coreográfica é o resultado da aliança estabelecida entre todos os momentos das vivências em dança. Para tanto, algumas adaptações em relação à ordem e tipo de metodologias adotadas ao longo das vivências precisaram ser realizadas a fim de que a pesquisa pudesse caminhar alicerçada na temática sugerida, desvinculando-se do tema Diversidade previamente elaborado.

Contudo, apesar da modificação no tema escolhido, meu objetivo enquanto facilitadora do processo foi alterar o menos possível a estrutura previamente organizada e utilizar os artifícios já existentes na metodologia estruturada para inserir o assunto em questão. Sendo assim, me deterei a discutir neste momento os resultados do processo das vivências em dança, destacando os pontos principais do trabalho.

6.2 O dia-a-dia das vivências em dança frente à turma 2003: retratos sobre o desenrolar das unidades.

Para entrelaçar o planejamento das vivências em dança com a temática “Seringueiros na Amazônia”, busquei evidenciar nos momentos de criação coreográfica já inseridos na elaboração das atividades características estético-motoras que poderiam supostamente dar origem a elementos que seriam inseridos na criação coreográfica, a fim de que a composição se desse por um processo natural. Ao tratar de apoios do corpo, por exemplo, procurei salientar os apoios utilizados pelos seringueiros; já nos momentos de experimentação do contato com objetos, utilizei objetos comuns a este trabalhador, como a cuia que colhe o látex. Assim, até mesmo durante as experimentações que não necessariamente possuíam a criação de frases coreográficas, os seringueiros da Amazônia eram referendados.

Tendo em vista a grande quantidade de vivências ministradas bem como a variação de momentos de cada uma, para tratar dos resultados do processo desmembrarei o

relato dos resultados a partir das unidades propostas a fim de destacar os momentos mais relevantes ocorridos neste período.

● **Unidade 01: Corpo e Expressividade**

Apesar da alta receptividade com que fui acolhida pela turma 2003, a unidade um foi a primeira a ser executada. Assim, encontramos alguns problemas no que diz respeito ao seu desenvolvimento, tais como o período de adaptação das crianças a uma nova direção, isto é, os alunos precisavam me conhecer e me reconhecer como professora para que algumas regras de respeito e boa convivência ocorressem de forma mais natural. Felizmente, tive o auxílio da professora de teatro da turma na maior parte dos momentos de desenvolvimento das vivências, sendo de fundamental importância para minha inserção no contexto da Escola de Aplicação.

As relações pessoais, sejam elas emocionais ou espirituais, são as urdiduras dessa teia para que o processo de criação articule a proposta desejada. As voltas e reviravoltas da psique humana, assim como encontros e desencontros de almas e espíritos para a realização de um trabalho comum, podem ser determinantes na qualidade não só de um resultado final, mas na articulação dos processos envolvidos na elaboração deste produto (MARQUES, 2011, p.113).

No que diz respeito à prática em si, destaco a importância de relacionarmos o corpo artístico e estético a ser desenvolvido no ambiente escolar com o corpo biológico já conhecido pelas crianças, as quais irão conhecê-lo novamente a partir de um novo olhar. Durante a dinâmica “meu corpo é feito de que?”, estabeleci metáforas entre os componentes principais do corpo humano (ossos, músculos e articulações) com materiais inanimados já conhecidos por eles, tratando os músculos como pequenas almofadas, as articulações como molas e os ossos como a parede que sustenta uma grande casa.

Nesta pesquisa, a compreensão de corpo fundamenta-se na concepção de Lenora Lobo e Cássia Navas, as quais retratam:

O corpo do dançarino é o fundamento, o território vivo onde se manifesta a arte da dança [...]. A organização do corpo é a maneira pela qual o mesmo é visualizado e coordenado no sentido de expressar sua dança. O todo do corpo do dançarino, dos pés à cabeça, está em atividade quando dança, mesmo em momentos de pausa (2007, p. 145).

Assim, relaciono o corpo com a expressividade por entendê-la como parte inerente da movimentação do corpo, isto é, a expressão é característica vital do movimento humano, por estar em constante externalização de pensamentos, ideias e opiniões.

Nesta prática percebi duas coisas muito importantes. Em primeiro lugar, apesar dos alunos conhecerem alguns dos processos biológicos vitais do corpo para a sobrevivência, como o ato de excreção e o ato da alimentação, eles não conhecem componentes básicos do corpo, como os músculos. Assim, a estratégia de metaforização tornou-se bastante eficaz para que os alunos pudessem compreender do que se tratava o componente humano sem a utilização de termos técnicos e funções minuciosamente destrinchadas, tornando o entendimento próprio à faixa etária das crianças.

Então, percebo que o professor tem de buscar estratégias para não deixar de explicar elementos cruciais do conhecimento aos alunos, mas sem que essa mediação se utilize de termos inadequados para a idade, comumente utilizados por adultos. Assim, para que a mediação ocorresse de forma natural, comparo esse conhecimento com um processo de conquista da pessoa amada. O conquistador (o professor) precisa utilizar estratégias para que o conhecimento conquiste a pessoa amada (o aluno), e o interesse pela apreensão do saber surja. A imaginação é uma ótima estratégia a ser utilizada, e no caso da metaforização em questão, a ação ocorreu de forma positiva. Assim, entendo que a imaginação é uma “reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, ideias e conceitos que vinculam a fantasia à realidade [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 92).

Outro ponto interessante a ser discutido é a dificuldade que os alunos possuem em realizar tarefas individualmente ou em duplas, necessitando sempre de um auxílio externo para que a atividade aconteça e os alunos não fiquem dispersos, perdendo o foco da ação delimitada. Esta dificuldade se dava principalmente em momentos de criação em duplas, nas quais os alunos teriam de propor, conversar e articular-se com o outro para a produção de um resultado em pequenas células coreográficas. Inicialmente acreditei que esta dificuldade se dava pela faixa etária da turma, no entanto, logo percebi que esse não era o real motivo.

No contexto da instituição, os alunos tinham contato com atividades que colocavam o corpo em evidência no que diz respeito ao desenvolvimento motor nas aulas de teatro e educação física. No entanto, eles não eram estimulados à criação de movimentos que necessitassem ultrapassar a fronteira da cópia e repetição, transformando o movimento em produto do conhecimento específico do componente curricular em

desenvolvimento. Assim, ao dividi-los em duplas, logo se dispersavam, muitas vezes nem se lembrando do comando dado, quando questionados. Minha estratégia de ação foi dividi-los em grandes grupos a fim de que eu pudesse auxiliá-los simultaneamente, sem que os alunos perdessem o foco da atividade. Nestes grandes grupos, algumas vezes pedia para que um aluno escolhesse a movimentação que seria adotada, por já tê-la experimentado em momento anterior, ou solicitava que, mesmo agrupados, cada um executasse o seu próprio movimento, em uma tentativa de mostrar a importância da atenção de todos para que a dinâmica fosse bem-sucedida.

Ainda na unidade um, percebi que havia uma dificuldade latente em separar conscientemente as partes do corpo, desde as maiores (como pernas, braços, tronco e cabeça) até as menores (dedos das mãos, dedos dos pés, ombros, olhos, boca, nariz). Digo conscientemente porque na maioria das vezes ocorria a concentração do movimento em uma única parte, no entanto, o aluno não sabia identificar de que região corporal se tratava, tampouco conseguia dominar uma quantidade considerável de movimentos com a mesma parte.

No desenvolvimento das máscaras faciais²³ na dinâmica “o rosto também faz parte do corpo” essa percepção era latente em mim. Os alunos mexiam os músculos da face desordenadamente, geralmente executando os mesmos movimentos sem ter a consciência do que estavam fazendo. Assim, busquei desenvolver nas crianças um olhar crítico para com o seu próprio corpo, em uma tentativa não só de aumentar a consciência corporal, mas também de instigar a invenção de novos padrões de movimentos.

Ressalto que, depois de algum tempo desenvolvendo as vivências em dança, percebi uma notável melhora na questão da consciência corporal, a qual auxiliou no desenvolvimento de outras atividades programadas. Na dinâmica “apoia, apoio, apoiando”, por exemplo, essa melhora foi latente. Assim, por compreender o estudo dos apoios como uma consciência extremamente necessária não somente no desenvolvimento de práticas artísticas, mas também no cotidiano das crianças, ressalto:

²³ De acordo com Lenora Lobo e Cássia Navas, a máscara facial trata da utilização das expressões faciais como máscaras, isto é, como formas mutáveis que podem, pela utilização restrita da face, expressar diferentes sentimentos, ideias, emoções. As máscaras podem ser categorizadas em: neutra, simétrica ou assimétrica, estreita ou larga, curta ou comprida, fechada ou aberta, extroversiva ou introversiva (2007). Na aplicação das máscaras ao trabalho com a turma 2003, desenvolvi somente alguns tipos de máscaras como a fechada, aberta, curta e comprida, focando a atividade em aprofundar o entendimento das crianças sobre as possibilidades e potenciais contidos na experimentação da face.

Se com a gravidade partimos do princípio que vivemos impelidos a cair, não é difícil constatar que como seres terrestres, necessitamos de apoios para nos locomover e, de uma forma geral, nos movimentar. Nosso movimento cotidiano nada mais é do que uma eterna transferência de pontos de apoio sobre a terra, produzindo, a todo instante, os movimentos de caminhar, sentar ou deitar, entre vários outros (LOBO; NAVAS, 2007, p.64).

Com base neste entendimento, durante a vivência cinco notei que a consciência das partes do corpo já estava bem mais desenvolvida. Na atividade com apoios percebi que os alunos possuíam dificuldades em ficar parados, isto é, estáticos no movimento quando necessário. Talvez isso seja uma postura oriunda da cultura do não-movimento pregada implícita ou explicitamente pelas escolas que, quando oferecem a oportunidade de um trabalho corporal para as crianças, fazem com que elas se sintam necessitadas do desenvolvimento de uma alta intensidade motora o tempo todo.

Foto 1 - Dinâmica “apoia, apoio, apoiando”.



Fonte: Arquivo pessoal.

No entanto, para a identificação dos apoios era necessário o momento estático por apenas alguns segundos a fim de que, tanto os alunos como eu pudéssemos perceber a aplicação da força, do peso corporal, no apoio utilizado. Assim, muitas vezes eu pedia para os alunos repetirem o exercício, visto que a falta do equilíbrio no apoio poderia estar camuflando a falta de entendimento do aluno a respeito do que seria o apoio.

Minha grande e positiva surpresa na prática da unidade um foi a aptidão dos alunos no que diz respeito à simetria e assimetria dos movimentos.

Simétrico é quando os dois lados realizam o mesmo movimento [...]. Geralmente trazem uma ideia de equilíbrio perfeito na mecânica do corpo [...]. **Assimétrico** é quando um lado realiza um movimento diferente do outro [...]. Não apresenta uma relação de equilíbrio perfeito entre os dois lados do corpo [...] (LOBO; NAVAS, 2007, p. 147-148).

Na dinâmica “sequenciando lateralidades” da vivência três, os alunos não demonstraram dificuldades em transpor a sequência que utilizou somente uma lateral do corpo para a outra lateral. Além da falta de dificuldade da grande maioria, as crianças ainda demonstravam gosto pela nova descoberta, considerando-se realmente produtores daquele conhecimento. Era lindo de se ver.

Foto 2 - Sequência de simetria em “sequenciando lateralidades”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Contudo, nem somente de vitórias vive um trabalho. Contraponto a atividade de simetria pontuada, o momento “monte um quadro” ocorrido durante a vivência quatro foi em sua maior parte um verdadeiro caos. As crianças não tinham paciência de aguardar o aluno montador dos quadros solicitar a sua presença na montagem, dispersando-se pela sala e por vezes até atrapalhando o bom andamento da atividade. No entanto, quando o

quadro se aproximava de sua finalização, as crianças demonstravam interesse pela situação, visto que a maior parte delas já estava inserida no quadro. Assim, tive bastante dificuldade no que diz respeito à conquista dos alunos nesta atividade. Talvez para uma próxima oportunidade fosse mais adequado escolher mais de um montador por vez, tornando a atividade mais dinâmica.

Foto 3 - Crianças em Jardim na dinâmica “monte um quadro”.



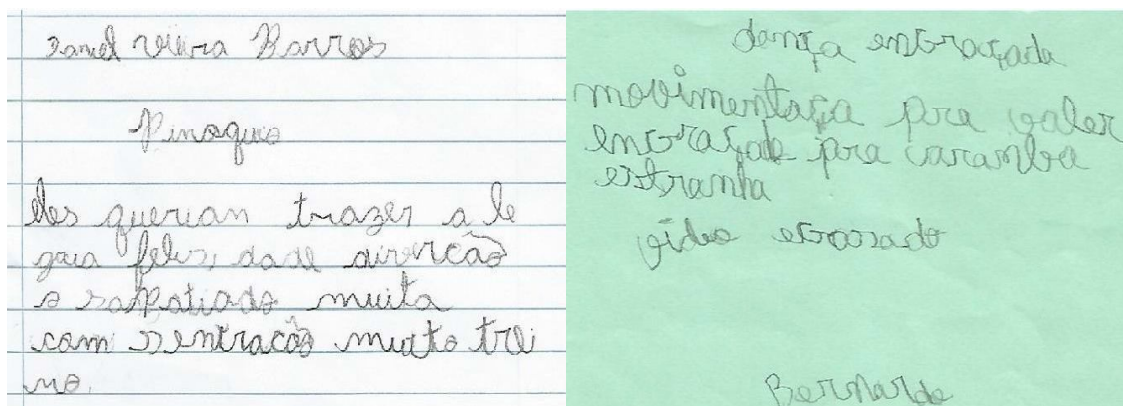
Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, ainda nesta unidade, destaco o momento de fruição de vídeos para análise posterior. Inicialmente, a análise seria feita por meio de roda de conversa tal como planejado, no entanto, no momento da fruição decidi modificar a estratégia de análise e adotar a escrita como ferramenta. Durante o estágio obrigatório que cumpri também na Escola de Aplicação, já havia percebido que as crianças, e mais especificamente as que se encontram no Ensino Fundamental possuem uma relação direta com imagens. A imagem é um forte comunicador aos alunos, pelas suas escolhas de cores, expressões e ambientação. No que diz respeito ao vídeo, a comunicação ainda aumenta, por este ser dotado de sonoridade e de movimentos semelhantes ao movimento em tempo real.

Outro ponto importante é o contato da criança com *as obras de arte e outros produtos artísticos*. Quando as obras são apresentadas às crianças que também fazem atividades artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios, principalmente aqueles referentes à sua região, seu país, sua comunidade e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 74).

Partindo desse princípio, muitos alunos no momento da análise me pediram para desenhar, ao invés de escrever. Naquele momento eu não permiti a execução de desenhos, pois gostaria de verificar qual o nível de maturidade da relação estabelecida entre imagem e escrita, mais precisamente entre vídeo e escrita. Assim, percebi uma grande dificuldade dos alunos em se expressarem por palavras, ultrapassando as fronteiras do “bonito ou feio”, “gostei ou não gostei”. Nesta atividade, cada aluno deveria escolher um dos três vídeos assistidos e responder a seguinte pergunta: O que você entendeu a respeito do vídeo? O que o vídeo transmitiu a você? Assim, a dificuldade de revelar suas interpretações em palavras era latente. Apesar de não ser permitido no momento, um aluno ainda desenhou, não por falta de disciplina ou obediência a atividade, mas sim por aquela relação com a imagem pulsar dentro de si. Abaixo estão alguns dos escritos dos alunos durante esta atividade.

Figuras 4 e 5 – Depoimento de alunos após fruição de vídeo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Também destaco o tipo de julgamento de valor feito pelas crianças, especialmente no segundo depoimento, do aluno Bernardo. Ao classificar a dança como “estranha”, percebo a carência de contato das crianças com formas de dança diversas que extrapolem os limites das coreografias de eventos comemorativos. Certamente, a intenção do aluno não foi insultar tal apresentação, contudo, a atividade de fruição e análise de obras ainda é

extremamente nova para os pequenos, estando em constante construção.

Os vídeos citados pelos alunos nas figuras acima foram uma coreografia de conjunto infantil de sapateado com o tema “Pinocchio”, e um trecho do espetáculo “Céu na Boca”, da Quasar Cia de Dança, que trazia uma atmosfera cômica ao público, citados respectivamente pelo primeiro e segundo alunos da imagem, Daniel Barros e Bernardo.

● Unidade 02: Espaço e Ações

O desenvolvimento da unidade dois iniciou com a roda de conversa da dinâmica “o que é o espaço?”, a respeito dos espaços cotidianos que ocupamos, desde os maiores (escola, casa, praça, igreja) até os menores (quarto, banheiro, sala de aula). Durante a conversa, algumas imagens em relação a esses espaços eram mostradas aos alunos, para que a relação com a imagem pudesse auxiliar no entendimento dos diversos tipos de espaço.

O espaço é o vazio. É o que nos cerca; o que nos rodeia. É o infinito do universo, o planeta que habitamos, a casa onde moramos, o espaço pessoal de nosso corpo. O espaço é vazio até que o dançarino o ocupe com seus desenhos corporais, seus percursos, suas imagens e conteúdos. O espaço é o contexto do dançarino. O corpo no espaço é o elemento escultural básico da coreografia. Para o corpo tornar-se escultural, é preciso tomar posse do espaço, engajar-se com ele, sentir-se com ele dançando (LOBO; NAVAS, 2007, p. 153).

Para minha surpresa, antes que eu adentrasse a subdivisão “espaço corporal”, um dos alunos questiona: “E o espaço entre os dedos, também é espaço?” Imediatamente percebi que o entendimento do aluno referente ao que poderia vir a ser espaço era mais ampliado do que eu imaginava.

Assim passei a vislumbrar outros espaços, como o espaço entre as pernas das cadeiras da sala, o espaço entre o chão e o teto e o espaço entre o queixo e o osso externo das crianças. Jamais imaginaria que um aluno pudesse analisar conscientemente a conceituação do espaço corporal de maneira tão rápida e natural. Diante disso, tornei-me ainda mais cautelosa para que não subestimasse as potencialidades cognitivas dos alunos, tendo em vista que a reflexão desta criança pode ter sido semelhante à de outra que não a exteriorizou.

Na sequência, entendendo as ações como “aquilo que o corpo executa. É a projeção externa de um impulso corporal que pode ser expressivo ou funcional. É uma categoria de movimento, uma unidade estrutural” (LOBO; NAVAS, 2007, p.150), defini atos para execução em trajetórias específicas na dinâmica “ações que criam trajetórias espaciais”. Utilizei sapatos para definir o lugar no qual as ações seriam executadas, sendo a trajetória o caminho entre um sapato e outro.

Além disso, também defini números para cada ação, sendo estas alusivas a três dos espaços escolhidos a partir da conversa anterior na qual foram citados (corredor, banheiro e parquinho). Dessa forma, as ações organizaram-se em: balançar no balanço=1, andar no corredor=2, lavar o corpo no banho=3. Nas primeiras execuções, as crianças criaram uma espécie de associação mental do sapato com o lugar no qual esse estava localizado para lembrar qual ação seria. Contudo, após algumas repetições, alterei a posição geográfica do sapato na sala, exigindo que os alunos saíssem da zona de conforto enquanto repetição do já aprendido, para que o movimento fosse executado no novo local.

Foto 4 - Ação “balançar no balanço” (parquinho).



Fonte: Arquivo pessoal.

Certamente, o inusitado faz pensar. A escolha por um novo local para os sapatos, que conseqüentemente requerem uma nova trajetória espacial, fez com que as crianças fossem surpreendidas por um elemento inusitado que modificou também sua trajetória

cognitiva. Assim, percebo que, além de lúdicas, situações ocorridas ao longo das atividades que não são esperadas pelos alunos exigem uma doação cognitiva maior, fazendo com que a aprendizagem se fixe de maneira mais eficiente.

Ao relacionar o espaço com as ações, percebo o espaço contendo o mesmo significado para o dançarino que uma tela tem para um pintor (CONE; CONE, 2015). O espaço é o local disponível para delineamento por ações determinadas, estas que, por sua vez, foram estudadas a partir das atividades cotidianas e extra cotidianas dos alunos. No que tange a habilidade das crianças com as direções primárias espaciais²⁴, percebo-as em dois momentos distintos: quando executadas em nível de treinamento (dinâmica direções múltiplas) e quando executadas em articulação a uma célula coreográfica específica (dinâmica direcional ação). Na primeira situação, a habilidade da turma 2003 apresentou-se de forma extremamente bem desenvolvida, com poucos alunos cometendo equívocos entre direita e esquerda, por exemplo. Já no segundo momento, a dificuldade aumenta e paira sobre a maior parte das crianças.

Por não possuírem tanto contato com diferentes produções artísticas que se utilizem de distintas frentes e espaços para a execução coreográfica, os alunos manifestaram bastante dificuldade com a troca de frentes, por exemplo. No momento anterior já havíamos treinado alguns elementos que poderiam auxiliar na utilização das direções com movimentos específicos, como a mudança de direções quando o corpo altera sua posição espacial. Contudo, apesar do entendimento de que as direções são mutáveis, acredito que relacioná-las a uma segunda ação possa ter sido um passo muito longo para algumas crianças.

Muitos alunos perdiam a noção das direções ao executar a sequência coreográfica modificando as direções em “direcional ação”. Em uma próxima oportunidade de aplicação desta pesquisa, acredito que seja mais prudente treinar separadamente o movimento correspondente a cada direção para que as crianças possam fazer a associação movimento-direção com mais facilidade. Em seus estudos, Laban buscava compreender a

²⁴ Direção é um lugar no espaço e estudada a partir da relação “espaço no corpo” estabelece uma sensação de irradiação do centro do mesmo para um determinado foco, sendo que no centro, estabelecem-se as interseções das direções [...]. As direções primárias são as que percorrem os caminhos de baixo para o alto, da direita para a esquerda, de frente para trás, no centro do corpo ou do espaço determinado (LOBO; NAVAS, 2007, p. 157).

expressividade presente nos movimentos, e então relacionava as direções aos seus possíveis significados:

As direções dos movimentos para um ou outro dos lados do corpo acentuam sua simetria direito-esquerda. Um movimento fechando para o lado pode ser empregado para indicar medo ou timidez, enquanto que o movimento abrindo para os lados poderá denotar orgulho ou autoconfiança (LABAN, 1978, p.208).

Em uma próxima oportunidade, além de experimentar separadamente movimento e direção, seria interessante relacionar a expressividade corporal (já iniciada na unidade anterior) com a execução das direções espaciais, em uma tentativa de criar ainda mais associações cognitivas que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem.

Na dinâmica “que tal conhecer novas ações?” optei por modificar as ações fixas²⁵ utilizadas, retirando o rolamento e equilíbrio programados e inserindo o giro junto com o salto. No que diz respeito à execução do salto, confesso que esta me surpreendeu bastante. Poucos foram os alunos que não dobraram os joelhos ao impulsionar ou aterrissar ou não chegaram ao chão primeiro com os dedos dos pés e depois com o calcanhar. Comparei a execução de um salto equivocado com um elefante caindo ao chão: barulhento e sem equilíbrio. Então, acredito que os alunos encararam a ação como um desafio para a execução de um salto não barulhento. Aterrissar em silêncio era sinônimo de vitória, de renegar a posição de elefante, fazendo com que a maior parte das crianças se empenhasse bastante no que diz respeito ao impulso e ao controle do peso no retorno do movimento.

Contudo, o mesmo peso antes bem controlado no salto, não se fez presente na execução do giro. A instrução deste movimento era inicialmente cruzar uma perna na frente da outra, e a perna cruzada induziria o giro (perna direita cruzada=giro para esquerda, perna esquerda cruzada=giro para direita). No entanto, boa parte das crianças ao cruzar uma das pernas queria girar para o mesmo lado da perna, apresentando dificuldades, visto que o desenho corporal executado (pernas cruzadas) proporcionava abertura corporal para girar somente para o lado contrário da perna. Assim, os alunos hesitaram em compreender que era necessário depositar o peso do corpo sobre a perna que, antes solta

²⁵ Considero como “ações fixas” as ações definidas por Lenora Lobo e Cássia Navas, como as doze unidades de ações básicas, as quais são definidas a fim de tornar didática a compreensão a respeito de como se estruturam as frases de movimentação humana, sejam elas cotidianas ou artísticas (2007). No contexto das doze ações, escolhi a ação saltar e a ação girar por acreditar serem estas as mais adequadas para o momento do desenvolvimento corporal em que a turma se encontrava.

pelo cruzamento, agora se tornaria a guia do giro, induzindo as outras partes do corpo a seguirem o mesmo caminho.

A facilidade em giros exige uma combinação de rapidez e equilíbrio, de clareza formal e abandono, podendo ser empiricamente reconhecida [...]. Os giros podem ser efetuados tanto numa direção para dentro quanto numa para fora, acompanhando gestos que se fecham em direção do corpo ou que se abrem para fora dele (LABAN, 1978, p. 207).

Com esta dinâmica, percebo o quanto é importante o desenvolvimento de um bom trabalho de peso corporal para com os alunos. As crianças necessitam entender seu próprio corpo para alçar voos mais altos no que diz respeito à execução de movimentos mais complexos. Como ainda não havíamos passado pela unidade que destaca os fatores do movimento, dentre eles a força/peso, compreendi que aquela consciência ainda pouco trabalhada seria mais aprofundada no desenvolvimento da unidade quatro.

Já na execução das geografias espaciais na dinâmica “troca o espaço”, as crianças apresentaram uma curiosa característica. O entendimento em relação à diferença entre linha e fila, diagonal e X, por exemplo, não foi dificultosa. No entanto, quando acionadas mais de uma vez, as figuras geométricas eram sempre executadas no mesmo local da sala, para a mesma frente, com o mesmo tamanho. A roda sempre era feita no mesmo lugar, com o mesmo tamanho, assim como a fila era executada da mesma forma. Em face disso, percebo um ponto positivo e outro negativo. O positivo é a capacidade de os alunos memorizarem ativamente a diferença entre as geografias, associando um lugar específico para cada uma delas, algo semelhante a uma coreografia, e o ponto negativo é o fato de elas não conseguirem, ainda, explorar as possibilidades de uma mesma geografia sem que eu precisasse solicitar a característica desta: roda grande ou roda pequena; fila apertada ou fila espaçada.

A configuração que os dançarinos formam no espaço reflete o propósito da dança. [...] os alunos frequentemente dançam em formações circulares, quadradas ou em linhas. Essas configurações podem expressar o sentimento de unidade, à medida que eles se movimentam empregando os mesmos passos, em um mesmo ritmo [...]. Outras danças utilizam formações que reproduzem os raios de uma roda, um X ou uma cruz [...]. Uma formação pode ser aplicada para toda a dança, ou sofrer modificações em função de diversos padrões rítmicos ou do objetivo de expressar diferentes ideias (CONE; CONE, 2015, p.30).

Foto 5: Alunos formando a geografia espacial roda



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 6: Alunos formando a geografia espacial fila



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a atividade “ser pedra, ser rio”, percebi uma dificuldade intensa nos corpos que eram pedras em ficarem estáticos como tal, para que o colega, sendo rio, pudesse fluir sobre a rocha. Muitas crianças tentavam fazer poses além de suas possibilidades de equilíbrio e flexibilidade, gerando uma espécie de clima competitivo que estimulava a execução de poses cada vez mais difíceis. Ciente da situação, procurei induzir as crianças a focarem-se na produção de espaços corporais, a fim de tornar a forma corporal pedra cada vez mais interessante para o amigo que fluiria sobre seu corpo.

Nesse sentido, talvez a atividade “ser pedra, ser rio” tenha sido prejudicada. A falta de concentração para a estatização da pose estava diretamente relacionada ao cansaço das crianças. No entanto, apesar de não atingir todo o potencial contido, a dinâmica ainda conseguiu provocar nas crianças a exploração do espaço corporal dos alunos bem como a sensação das diferentes qualidades corporais existentes entre o ser pedra e o ser rio. Percebendo a situação instalada, busquei, durante os encontros ocorridos às terças-feiras, propor as dinâmicas do Programa que menos exigissem uma entrega física no que diz respeito à força muscular, evitando uma fadiga precoce antes da finalização da aula.

Foto 7 - Dinâmica “ser pedra, ser rio”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao compreender os gestos como um vocabulário integrante das doze ações básicas, podendo ser codificado ou criado (LOBO; NAVAS, 2007), percebo uma ligação direta destes com a produção de expressividade nos corpos. Assim, durante a dinâmica com enfoque na ação gestual, notei a presença direta da ludicidade, não por minha tentativa de inseri-la, mas sim pelo caráter de execução das crianças. Muitos alunos esmeravam-se na execução dos gestos na tentativa de fazer os colegas rirem e, a cada criança que percorria o circuito de gestos, por exemplo, a tentativa de execução com maior qualidade era sinônimo de diversão, já que, para os pequenos, um gesto bem executado tornava-se uma espécie de brincadeira.

Finalizando as dinâmicas destacadas ao longo da unidade dois, ressalto a atividade “meu corpo bolha”, que buscou ampliar os horizontes das crianças em relação às possibilidades de movimento dos espaços do corpo por meio do emprego imagético da kinesfera²⁶ de Laban, como uma bolha gigante intrínseca a cada aluno de forma individual.

²⁶ “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 [...]. O centro da 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” (LOBO; NAVAS, 2007, p.153).

A imagem de uma bolha gigante ao redor do corpo é um modo efetivo de se descrever o espaço pessoal para crianças. Elas podem encontrar os limites do próprio espaço esticando os braços e as pernas dentro da região imediatamente contígua ao corpo, para perceber qual é a área que necessitam para seus movimentos (CONE; CONE, 2015, p.25).

Ao brincar com as ações de contração e expansão, também presentes nas doze ações básicas de Lenora Lobo e Cássia Navas (2007), busquei expandir e contrair o espaço interno de cada aluno, percebendo uma relação direta estabelecida pelas crianças entre o espaço corporal e os níveis do espaço. Parecia que uma bolha pequena, contraída, era sinônimo de nível baixo. Já uma kinesfera alongada, ampla, era sinônimo de nível alto, na maior parte das vezes com o corpo em “X”. Contudo, destaquei aos alunos as diversas possibilidades de se preencher esse eterno espaço que, moldado aos movimentos corporais, se tridimensiona a todo instante.

Buscar os limites mínimos e máximos das kinesferas era o objetivo. Assim, algumas torções e formas corporais inusitadas começaram a ocorrer ao longo da experimentação. E, ainda que eu auxiliasse na indução dos caminhos para o encontro de novas ocupações espaciais, cada aluno possuía um entendimento próprio do que era de fato o espaço de seu corpo, o qual está também diretamente ligado à estatura e peso das crianças.

Para o ator-bailarino é importante que se observe este espaço pessoal, seu tamanho e a forma como é utilizado, assim como a maneira como o compartilha com seus companheiros e elementos da cena. Há pessoas que têm maior necessidade de espaço pessoal que outras, sendo que outras têm uma maior necessidade de compartilhar seu espaço (LOBO; NAVAS, 2007, p.154).

Algumas crianças sentiam-se visivelmente mais à vontade experimentando a expansão, e outras a contração. A maneira de estar e lidar com o espaço revela a mim enquanto professora parte do modo de viver destes alunos, isto é, o modo como costumam se movimentar ao longo da vida. Também experimentamos a invasão da bolha do colega, sendo esta uma metáfora para o estabelecimento da proximidade corporal, a qual será mais bem desenvolvida na próxima unidade. No ato de compartilhamento do espaço corporal, alguns alunos demonstraram certo receio em tal atividade. A imagem da bolha, além de facilitar o entendimento do espaço enquanto kinesfera, também trouxe um sentimento de posse aos alunos, de cuidar do que é seu, mostrando-se algumas vezes hesitante em dividir o “seu bem”.

Foto 8 - Contração de kinesferas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 9 - Compartilhando kinesferas.



Fonte: Arquivo pessoal.

● Unidade 3: Relacionamento e Elementos da cena

Segundo Lobo e Navas,

O relacionamento é uma das pontas da Estrela Labaniana e acontece no espaço, construído por ações, com qualidades dinâmicas visíveis no corpo cênico. Formas de relacionamento são estabelecidas entre duas ou mais pessoas, pessoas e objetos, pessoas e espaço, e, durante a performance, entre artistas e público (2007, p.179).

Com base neste pensamento, no início da unidade três busquei o desenvolvimento do relacionamento por meio do “jogo dos gêmeos siameses”, sendo uma das dinâmicas mais prazerosas de executar ao longo de todo o planejamento elaborado. Nesta atividade, a necessidade de cumprir corretamente o número de siameses colados a partir do indicado pela professora gerou certa ansiedade que pairou sobre todos os alunos.

Acredito que a necessidade de cumprir a tarefa com rapidez, necessitando tomar decisões rápidas e adequadas são algumas das justificativas para tal ansiedade. No entanto, a atividade foi cumprida de maneira correta na maior parte do tempo. Digo que não em sua totalidade porque propositalmente certas vezes eu solicitava números mais complexos do que outros, fazendo com que todos os alunos tivessem de tomar a iniciativa para conferir a quantidade de siameses bem como analisar onde deveriam se encaixar.

A ansiedade fazia com que, ao reunirem-se nos grupos siameses, os alunos não ficassem de ombros colados, isto é, lado a lado, abraçando imediatamente e com certo desespero o colega do mesmo grupo. Confesso que ainda não encontrei uma explicação que me satisfaça completamente a respeito do porquê da existência dessa ansiedade,

sensação encontrada em diversos momentos da aplicação das vivências em dança. Acredito que, pela urgência da idade em viver diversas experiências simultâneas, as crianças apresentem uma cadência rítmica acelerada, isto é, um andamento acelerado que paira sobre as diversas práticas vitais, artísticas ou não.

Apesar dos pequenos deslizes perfeitamente compreensíveis, analisando a faixa etária da turma e a escassez de práticas corporais na escola, os alunos tornaram, pelo engajamento mútuo, a dinâmica extremamente lúdica e feliz. Talvez engajamento seja uma boa palavra para destaque quando se trata de dança em âmbito escolar. Promover o engajamento entre os alunos é, sem dúvida, uma estratégia que torna a aula imensamente produtiva.

Foto 10 - Jogo dos gêmeos siameses.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na dinâmica “o figurino cria o personagem”, tive de adaptar o figurino para este resumir-se a utilização da cuia, elemento utilizado na construção coreográfica de tema “Seringueiros na Amazônia” que, nesta atividade, propõe a reflexão a respeito da relação estabelecida entre o aluno e o objeto (relacionamento) e o entendimento do material cuia enquanto elemento cênico²⁷. Assim, as crianças produziram as poses a partir do contato com o elemento cuia que, neste momento, foi substituído pela utilização de sapatos devido

²⁷ Os elementos cênicos são entendidos como todos os componentes do espaço cênico, os quais dão origem a visualidade de determinada obra. “Cenário, iluminação, objetos, projeções, figurinos, corpos, todos eles compõem intencionalmente ou não, com os textos da dança – tecem as redes de relações que fazem da dança uma linguagem, um sistema de comunicação” (MARQUES, 2010, p.126).

a uma indisponibilidade logística. Solicitei que as crianças fechassem os olhos para que não fossem influenciadas pelas poses dos colegas.

Segundo Laban (1978, p. 109), o contato com objetos envolve “três fases principais que são realizadas pelos movimentos corporais adequados: a) preparação, b) contato propriamente dito, c) soltar”. Compreendo, então, o momento de preparação como o fechar dos olhos, a criança volta a atenção para dentro de si e para a voz de comando da professora. O contato propriamente dito é refletido pelo ato de execução da pose expressiva, visto que a criança precisa decidir de que modo se estabelecerá a relação entre a cuia e seu corpo para que a pose carregue o significado solicitado. Por fim, entendo o soltar como o ato de troca de pose, de desvencilhar-se da pose anterior para a construção de um novo ciclo de relacionamento.

Dessa forma, destaco a importância do aprofundamento neste tipo de exercício, visto que é preciso mergulhar fundo na experimentação das poses para que estas fiquem cada vez menos superficiais. Assim, percebi que as primeiras poses executadas se assemelhavam bastante a mímicas, e, após certo tempo, os alunos começaram a arriscar-se um pouco mais na inovação das execuções. Apesar da atividade não destacar necessariamente movimentos coreográficos específicos, ela prepara cenicamente, pelo contato com o objeto e pelo contexto de interpretação do personagem, a criança para a execução do produto coreográfico em construção.

Foto 11 - Seringueiros cansados pelo trabalho.



Fonte: Arquivo pessoal.

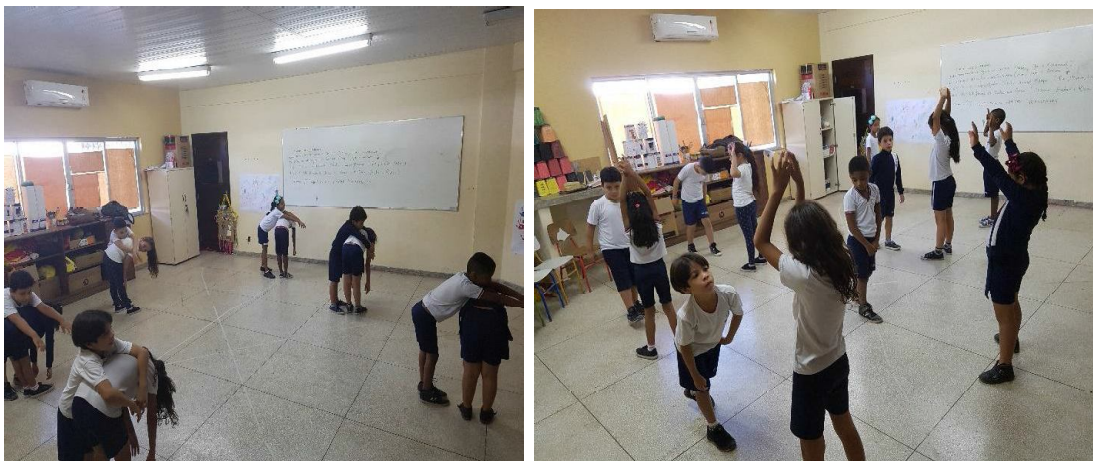
Ao assistirem o vídeo durante a dinâmica “conhecendo um pouco mais de cenário e figurino”, notei que, pela utilização da imagem, o entendimento dos alunos a respeito de cada elemento cênico torna-se mais real. Apesar de já termos conversado a respeito do que poderia ser considerado um elemento cênico em momento anterior, a presença de exemplos reais de apresentações que se utilizam de diferentes categorias destes torna o entendimento mais “palpável”, de forma que, ainda que as crianças não tenham vivenciado tantas experiências artísticas com uma grande variedade de cenários, figurinos e objetos, os pequenos possam reconhecer, nas próximas experiências artísticas, a utilização cênica de tais elementos.

Na dinâmica “aprendendo a dançar junto” eu formei propositalmente as duplas, no sentido de suscitar uma interação entre crianças que não tinham muito contato umas com as outras. Assim, defino a atividade em uma expressão: combate à resistência. Tive de combater bastante a resistência criada pelas crianças para não executarem os comandos com o aluno indicado. Às vezes a resistência partia de um dos integrantes da dupla, ou dos dois. No entanto, acreditei ser importante manter uma postura firme naquele momento e não os deixar trocar de parceiros.

Durante esta dinâmica o objetivo foi suscitar no aluno o relacionamento atrelado principalmente ao espaço e às ações. O espaço em virtude de, pelo contato corporal com o outro, o aluno fazer parte diretamente do espaço interno do colega, e as ações, por estas se fazerem presentes nos movimentos que compuseram a célula coreográfica ensinada, isto é, dar a mão ao colega; encostar as costas; deitar sobre o outro; etc.

Assim, a sequência ensinada aos pequenos envolvia o contato corporal e visual, a fim de explorar mais de uma forma de contato. No momento do toque corporal a resistência era um pouco maior, contudo, ao longo da dinâmica ela foi timidamente esvaindo-se. Ao final, também ressaltai, por meio de conversa, a importância da existência do outro para que a sua dança aconteça, isto é, a criança precisa valorizar a presença de seu colega para que ambos possam construir o conhecimento em dança.

Fotos 12 e 13 - Dinâmica “aprendendo a dançar junto”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em “Castelo de cadeiras: prisioneiro x camponês” algumas adaptações foram feitas. Detive a ação dos alunos em experimentar os dois tipos de movimentações distintas (camponês = lento, leve; prisioneiro=rápido, forte), de tal forma que a dinâmica já iniciou com o “castelo” montado, isto é, com a roda de cadeiras que separa o espaço dos dois grupos formada. Com intuito de induzir os tipos de movimentação, utilizei-me da metáfora indicada para que, pela construção imagética, as crianças pudessem ter mais facilidade em entregar-se para os grupos, tendo a liberdade de imaginar como era o seu camponês e o seu prisioneiro.

Assim, percebi que a execução do tipo de movimentação do prisioneiro era muito mais fácil, fazendo com que os alunos se sentissem mais confortáveis nessa situação. Já no momento do camponês, notei uma dificuldade imensa com o tempo de movimentação lenta. Sentia que a todo instante as crianças necessitavam de uma dinâmica de movimento que induzia um ritmo médio/acelerado. Acredito que nesta atividade a relação com o fator tempo poderia ter sido mais bem-sucedida. Notei as crianças com dificuldade de execução pela falta de arcabouço motor a partir do fator de movimento “tempo desacelerado”.

No entanto, sabendo que a atividade proposta também atuou como uma preparação para a unidade quatro, que desenvolveria com maior propriedade as dinâmicas²⁸ do movimento, foquei minhas forças em fazer com que as crianças

²⁸ Denominada por Laban, trata da qualidade pessoal presente na realização do movimento que se relaciona diretamente com quatro fatores: Peso, Tempo, Fluxo e Espaço (LOBO; NAVAS, 2007).

entendessem a relação com o elemento cadeira (neste caso, metaforizado pelo castelo) como objeto delimitador dos dois grupos de cena distintos.

O objetivo era ativar a percepção global das crianças para o contexto da dinâmica destacada. Executar “tecnicamente bem” um dos itens não era o bastante, mas sim entender a atividade como um momento cênico, que podia até vir a ser apresentado, por exemplo. A percepção destacada envolvia a relação entre os grupos; a relação individual de um grupo com o seu tipo de movimentação; a relação dos dois grupos com o elemento cadeira e com o espaço.

Para a criança, como para qualquer ser humano, a percepção se faz de forma seletiva. [...] A criança se atém a determinadas características dos objetos e, se quisermos ampliar esse conhecimento, precisamos ordenar nossas atividades (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 91).

Ciente dessa seletividade instaurada pela criança, procurei ao longo da atividade destacar, aos poucos, os elementos constituintes do momento como uma espécie de “jogo cumulativo” no qual as informações vão somando-se até formar o todo esperado. Assim, em alguns momentos busquei ressaltar o tipo de movimentação a ser executada, já em outros elucidei a relação com o espaço e, por fim, destaquei a relação com o objeto cadeira, sempre tentando fazer com que a seleção de informações ocorresse cada uma a seu momento para que, ao final da dinâmica proposta, estas pudessem compor o “castelo de cadeiras”.

Foto 14 - Castelo de cadeiras: prisioneiro X camponês



Fonte: Arquivo pessoal.

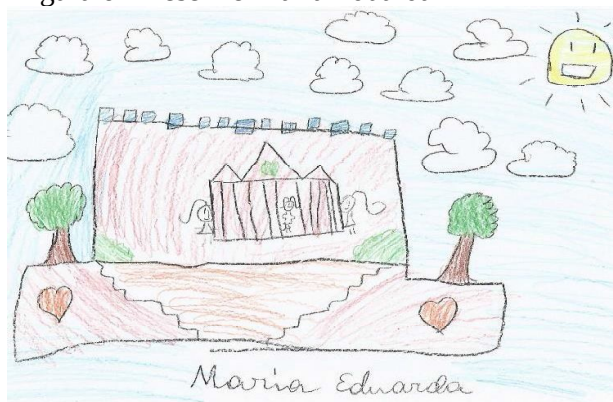
Entendendo a atividade gráfica como “um modo privilegiado de investigação, pois se trata de construção de imagem expressiva e simbólica” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 100), finalizo as impressões da unidade três destacando a dinâmica “emoções no papel”, marcada por uma pequena adaptação. Optei por restringir o desenho das crianças à dinâmica referente ao “castelo de cadeiras”, a fim de que eu pudesse conhecer um pouco mais o nível imagético da turma, isto é, as diferenças e semelhanças entre cada prisioneiro e camponês criado mentalmente pelos pequenos. Dessa forma pude relacionar a prática da dança com as Artes Visuais, além de propor, ainda que inconscientemente, a criação de um produto artístico às crianças, visto que a experimentação corporal anterior serve como suporte para esta nova criação.

Em relação ao tipo de significado que o desenho carrega, destaco o que as autoras Maria Ferraz e Maria Fusari (2009) apontam a respeito da cognição artística da criança:

Os desenhos feitos por ela são considerados resultantes da compreensão que elas têm do mundo e das demonstrações de seu *desenvolvimento intelectual*. Daí a ideia de que a criança, como sujeito ativo, *desenha o que sabe*, o que ela conhece de si própria e do mundo ao seu redor, e não apenas o que ela vê (p. 101-102).

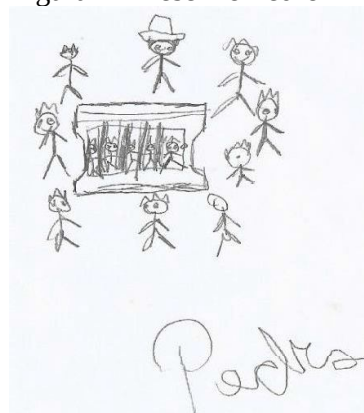
Nesse sentido, muito mais do que entender a percepção estética da criança sobre o assunto abordado, busco, por meio da utilização do desenho, perceber o nível de aprofundamento cognitivo do conhecimento produzido pelo aluno, já que, ao desenhar, a criança revela seus entendimentos sobre determinada coisa, não necessitando que esta seja algo palpável, visível, mas sim que seja algo compreensível para sua faixa etária. “Os desenhos trazem narrativas e cenários que dizem muito de suas experiências, desejos e fantasias” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.116).

Figura 6 - Desenho Maria Eduarda



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Desenho Pedro



Fonte: Arquivo pessoal.

● Unidade 4: Fatores do movimento e Musicalidade

Com base no pensamento de Lobo e Navas que destacam:

[...] em Laban o comportamento pode ser visto através de quatro fatores de movimento, que correspondem a estas funções, classificadas em gráfico de esforços: Força (ou Peso), Espaço, Fluência e Tempo. No método Laban, entende-se por esforço aspectos qualitativos do movimento e não características quantitativas, todas elas desenvolvendo-se através da expressividade. Suas mudanças acontecem entre dois opostos relacionadas com cada fator de movimento, como por exemplo a Fluência, que se modifica entre livre e controlada, elementos de qualidade de esforço (2007, p. 166).

Iniciei a última unidade do Programa de Ensino elucidando o fator Tempo pela atividade “caminha na linha do tempo”, e notei duas questões importantes. A primeira trata do entendimento da criança a respeito do conteúdo Tempo em relação direta com a utilização de elementos externos a própria dança, tais como desenhos, imagens, metáforas, etc. Nesta atividade, ao desenhar a linha do tempo no quadro e dividi-la em três partes (lenta, moderada e acelerada), percebo novas conexões cerebrais fortificando-se nas crianças para a compreensão do assunto. Assim, já nessa primeira atividade da unidade quatro percebo uma semente do entrelaçamento entre os fatores do movimento e a musicalidade²⁹, tendo o elemento Tempo como componente de ligação entre tais conteúdos.

A produtividade da dinâmica foi excelente. As crianças demonstraram perfeito entendimento dos níveis de velocidade no que diz respeito à caminhada. Caso houvesse oportunidade de ministrar a mesma atividade em outro momento, eu utilizaria o fator Tempo na execução de outros tipos de movimento mais complexos que o caminhar. Aumentar o grau de complexidade gradualmente ao entendimento do aluno é fundamental para que o avanço no aprofundamento cognitivo ocorra. Assim, na tentativa de dificultar e suscitar um maior desafio na execução dos alunos, busquei variar a velocidade entre os comandos que modificavam as velocidades do andar, de forma que a todo instante as crianças tivessem de processar qual velocidade estava sendo solicitada.

Além disso, destaco mais uma vez a relação direta estabelecida entre a prática da dança e o caráter lúdico. Nesta atividade, a maior parte das crianças utilizava a caminhada para dar vida a um determinado meio de transporte, principalmente carro e avião. Contudo,

²⁹ Considero a musicalidade como um elemento inerente à educação musical, isto é, a propriedade em distinguir elementos básicos que compõem os sons presentes tanto nas partituras musicais como nos ambientes cotidianos. Dentre eles destaco o andamento/cadência, o ritmo/pulso e a melodia.

em nenhum momento eu solicitei a criação de metáforas para o andar, a diretriz era simplesmente caminhar. Assim, percebo o quanto eu também aprendo com a turma, com seu emprego natural da ludicidade. Observadora da situação criada, deixei fluir a imaginação dos alunos e me detive em identificar como cada um variava a velocidade de seu “meio de transporte”.

Com as atividades lúdicas, a criança exercita sua autonomia, sua criatividade e a imaginação; aprende o significado das coisas e a dar sentido a elas. Ao brincar e jogar, a criança explora e desenvolve sua percepção, fantasias e sentimentos. A brincadeira favorece a apreensão de signos sociais e culturais e nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 122-123).

Em relação à vivência “desvendando pesos e tempos por imagens”, acredito que o resultado poderia ter sido mais produtivo. Apesar de referendar as imagens da nuvem e do caldeirão, a experimentação frente à utilização das dinâmicas de movimento deu-se de forma bastante superficial. Talvez em virtude da divisão da sala em duas metades, as crianças tenham tido dificuldade de concentração na execução da movimentação, sendo tentados pela vontade de assistir à execução do colega. De fato, o manejo de diferentes medidas de Peso (leve/forte) e Tempo (lento/rápido) na execução do movimento corporal exige, além de uma considerável entrega corporal, um entendimento razoavelmente aprofundado a respeito do que é cada fator do movimento.

No entanto, meu objetivo com a aplicação das vivências em dança nunca foi atingir uma espécie de excelência nas dinâmicas, mas sim plantar a semente do conhecimento em dança. Então, apesar da produtividade da atividade não ter sido tão alta, acredito que, de alguma forma, ela modificou e aprofundou os conhecimentos dos alunos a respeito das possibilidades do corpo enquanto fazer dançante. E, a partir desse resultado, buscarei a utilização de novos filtros didáticos para apresentação desses conteúdos em uma próxima oportunidade, suscitando uma maior naturalidade no processo de aprendizado.

Foto 15 - Dinâmica “desvendando pesos e tempos por imagens”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a dinâmica “ritmos no corpo”, percebi as crianças bastante engajadas em acertar o andamento³⁰, ainda que falhassem algumas vezes. A utilização de partes do corpo como a boca na produção de sons causava certa ansiedade em virtude de ser uma parte pouco utilizada no cotidiano escolar. Acredito que a maior dificuldade desta atividade foi o momento de variar as partes do corpo utilizadas na execução sonora, acionando mais de uma parte em um curto espaço de tempo.

Percebi uma espécie de sentimento dúbio nas crianças. Apesar de quererem acertar o andamento do som, também queriam explorar uma maior variedade desta produção a partir de outras partes do corpo e, tendo em vista a faixa etária das crianças, algumas vezes o acionamento do corpo de forma mais complexa não acompanhava a execução do ritmo adequado. Entendendo o ritmo como “[...] a combinação de sons de longa ou curta duração, e de movimentos lentos ou rápidos” (CONE; CONE, 2015, p.27), tive de interromper, em alguns momentos, a cadência do ritmo para auxiliar algum aluno que não estava conseguindo acompanhar a atividade.

Contudo, este era também um dos objetivos da dinâmica: fazer com que todas as crianças caminhassem juntas na construção da atividade. Ainda que seja impossível manter

³⁰ Também conhecido como cadência, o andamento de um movimento indica sua velocidade, o quão rápido ou lento ele é. “A cadência pode sofrer uma mudança abrupta, passando de rápida a lenta ou vice-versa, ou mudar gradualmente, por meio de aceleração e desaceleração” (CONE; CONE, 2015, p.27).

todas as crianças no mesmo nível de entendimento, “deixar alunos para trás” não era o objetivo. Dessa forma, atentei também para o desenvolvimento da paciência de alguns alunos que possuíam uma coordenação motora mais explorada. Ter de ajudar o colega às vezes parecia ser uma tarefa difícil de executar para aqueles que já haviam entendido o exercício. Talvez em uma próxima oportunidade eu pudesse elaborar uma estratégia metodológica que suscitasse a necessidade de todos caminharem juntos no conhecimento, sem que um tivesse de aguardar a compreensão do outro para com a atividade.

Já em “construindo sonoridades”, as crianças tiveram um desempenho mais desenvolvido enquanto coletividade. A produção de som em grupo parecia mais fácil de ser executada do que a produção individual. Divididos em dois grupos e dotados de diferentes ritmos de movimento, notei que a dificuldade maior da dinâmica, como já esperado, era o ato de conciliação dos dois andamentos sem que um dos grupos se perdesse em sua própria execução pela influência sonora causada pelo grupo oposto.

Todavia, notei uma situação bastante curiosa. O grupo que era responsável pelo andamento lento (pés), era sempre contagiado pelo grupo de andamento rápido (mãos), de modo que ao longo da execução, o ritmo lento marcado pelos pés ganhava cadência acelerada, igualando-se ao ritmo das mãos. Até mesmo quando os grupos foram invertidos, isto é, o grupo que era do andamento lento (pés) passou para o andamento rápido (mãos) e vice-versa, a cadência acelerada continuou a conquistar a desacelerada, revelando que a dificuldade de se manter no ritmo lento não era específica de um grupo, mas sim da turma como um todo.

Dessa forma, a execução foi desenvolvendo-se de forma a manter a separação sonora entre os dois andamentos a partir da repetição do exercício e da consciência de cada aluno em relação a qual som deveria ser produzido. Então, percebo que as atividades que envolvem musicalidade e dança simultaneamente tem papel fundamental na construção estético-motora da criança, visto que, além de acionar a produção de dois tipos de conhecimento distintos (o musical e o motor), ainda produzem um enorme senso de coletividade, gerando um sentimento de responsabilidade nos alunos em relação a sua contribuição individual para a construção coletiva.

Foto 16 - Grupos divididos em “construindo sonoridades”.



Fonte: Arquivo pessoal.

A atividade “que tal criar paisagens sonoras?”, diferentemente do que eu imaginava, apresentou certa dificuldade em sua aplicação. Contudo, ressalto que esta não estava presente na produção dos sons que compunham a paisagem, mas sim em entender o que era uma paisagem, bem como decidir coletivamente por um único lugar.

Por paisagem sonora entende-se “uma coleção de sons, criando um meio ambiente” (Burnside, 1990, *apud* Preston-Dunlop, 1995, p.440) que forma um “universo sônico” no qual todos os sons, produzidos ou não por fontes sonoras intencionais e/ou conhecidas (os instrumentos), fazem parte das interações com o meio ambiente (Schafer, 1991) (MARQUES, 2010, p.122).

Durante a dinâmica optei por solicitar que eles escolhessem coletivamente a paisagem ao invés de eu definir qual seria. Com o objetivo de suscitar a tomada de decisão em grupo, notei que as crianças não possuíam a consciência de reunir-se para escolher, formando pequenos grupos ou duplas que especulavam sobre qual lugar seria escolhido sem uma decisão final.

Assim sendo, tive que intervir para que a atividade pudesse caminhar. Elenquei dois dos lugares mencionados por eles para que pudessem escolher um, e assim a escolha era feita. Ressalto também que muitos destacavam o som de objetos e não propriamente de um lugar. Ao escolherem “escola”, por exemplo, o primeiro impulso dos pequenos era retratar a campa enquanto lugar e não como objeto pertencente ao lugar. Quando esse tipo de situação ocorria, eu mesma referendava a paisagem referente ao objeto, como campa e escola, montanha russa e parque de diversão. Apesar do aparente caos inicial para que o

pontapé da produção sonora pudesse ocorrer, a atividade fluiu normalmente e as crianças conseguiram explorar no mínimo três sons de cada paisagem.

Para minha surpresa, a atividade “troca peso, troca tempo, troca fluxo” teve um desenvolvimento bastante produtivo. Em primeiro lugar, optei por realizar algumas adaptações metodológicas. Antes de ensinar a sequência, preferi realizar uma breve conversa a respeito das possibilidades existentes nos fatores do movimento. Também priorizei o desenvolvimento do Peso, Tempo e Espaço, retirando, assim, o elemento Fluxo da dinâmica.

A troca do fator Fluxo (livre/controlado) pelo fator Espaço (direto/indireto) deu-se por eu acreditar que o entendimento do fator Fluxo ainda era muito complexo para o momento em que se encontrava o desenvolvimento da turma. Dando prosseguimento, escrevi no quadro branco as duas principais possibilidades existentes em cada um dos três fatores mencionados: Peso (forte/leve), Tempo (lento/rápido), Espaço (direto/indireto). Acredito que esse momento anterior foi de fundamental importância para que nós pudéssemos brincar com a sequência de várias formas.

Utilizei-me de uma sequência simples, que envolvia principalmente o acionamento de braços e pernas no nível alto, paralelamente a metáforas que possibilitavam um maior entendimento de como conciliar Peso, Tempo e Espaço. Por ser a primeira vez que realizamos esta atividade, optei por relacionar sempre a mesma intensidade de cada fator ao longo da execução da sequência em sua totalidade, modificando as intensidades somente no momento de reiniciar a execução coreográfica. Em outro momento, esta mesma atividade poderia ser desenvolvida com um nível de dificuldade maior, envolvendo modificações nos fatores ao longo da sequência bem como propondo criações que tivessem de ser executadas junto com a sequência predeterminada.

Acredito que o entendimento dos fatores do movimento foi excelente, fazendo com que as crianças pudessem comprovar as intensidades conversadas anteriormente durante a sequência aprendida. Penso que um dos motivos da dinâmica ter sido proveitosa é o fato de que outros conteúdos foram desenvolvidos anteriormente, proporcionando aos pequenos um entendimento de corpo que os capacitasse para assimilações mais complexas em relação aos fatores do movimento.

Fotos 17 e 18 - Dinâmica “troca peso, troca tempo, troca fluxo”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Finalizando a unidade quatro e a prática das vivências como um todo, destaco a dinâmica “e se a dança virar painel?”, a qual produziu um cartaz composto por todos os alunos que referendava a produção coreográfica dos “Seringueiros na Amazônia”. Optei por restringir a composição do cartaz à relação direta com a coreografia para que as crianças tivessem uma obra palpável a ser seguida. Em um primeiro momento, pensei em deixar livre para que cada criança escolhesse uma determinada vivência para se retratar, contudo, tive receio de deixar a escolha sem muitos parâmetros fixos em virtude da quantidade de encontros realizados e o fato de as crianças poderem não escolher um momento da aula de dança para compor o cartaz.

Ao escolher a obra dos seringueiros para retratar, conquistamos uma unidade na produção coletiva do painel, além de poder destacar as semelhanças e diferenças no modo dos pequenos pensarem sobre a obra. O desafio era contribuir para a confecção de um produto coletivo sem invadir o espaço do colega, fazendo com que todos pudessem confeccioná-lo da maneira que julgassem mais adequada, combinando a utilização de materiais como cola glitter, EVA, lápis de cor, giz de cera, tesoura e cola branca. Em relação à produção coreográfica destacada que subsidiou a construção do painel, farei algumas considerações a respeito na próxima seção.

Foto 19 - Painel confeccionado pelos alunos em “e se a dança virar painel?”.



Fonte: Arquivo pessoal.

7. FINDANDO UM CICLO: REFFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS FRENTE À ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA.

Em relação ao processo de construção da coreografia “Seringueiros da Amazônia”, optei por não detalhá-lo no desenvolvimento das unidades na seção anterior por acreditar que este é fruto do processo natural de vivências em dança. Assim, os “encontros coringas” também foram utilizados nesse sentido. A criação coreográfica atuou como uma espécie de fechamento das experimentações em dança, visto que dentro do produto coreográfico há uma infinidade de conteúdos atuantes, os quais foram estudados ao longo das unidades especificadas no Programa.

Após a obra ter sido finalizada, ressaltei novamente a relação entre o produto coreográfico e a compreensão dos conteúdos da dança. Executamos algumas vezes a coreografia com um olhar de “procura” dos conhecimentos estudados anteriormente, criando pequenas pausas ao longo da coreografia para apontarmos questões de reflexão dos conteúdos como: “em que momentos há interação direta com o colega?”; “essa geografia é uma roda ou um bloco?”; “em que direção eu me encontro no ‘X’?”; “qual o peso e tempo aplicados ao movimento de cortar a seringueira?”; “quais os momentos em que mais utilizo os meus braços? E as minhas pernas?”.

Nesta composição, destaco a relação direta entre a dança e o teatro por duas razões específicas. Em primeiro lugar, a prof^a Maridete, que me acompanhou ao longo do processo, tem sua formação acadêmica em teatro e é a professora de artes da escola, e sendo assim, os alunos da 2003 já possuíam aulas semanais de teatro durante as aulas de arte, fato que origina uma disponibilidade prévia da turma para com alguns conteúdos bastante trabalhados nesta linguagem, como a utilização da voz.

Nesse sentido, as crianças já possuíam um texto prévio ensaiado que tratava sobre os seringueiros, visto que a temática abordada já tinha sido trabalhada pela escola em momentos anteriores que não em construções coreográficas. Então, eu e a prof^a Maridete optamos por acoplar o texto à composição da coreografia, haja vista a proximidade temática e o nosso interesse em relacionar diretamente elementos da dança e do teatro. A ideia foi um sucesso. Além de trazer um elemento incomum às montagens coreográficas infantis – a voz –, as crianças puderam desenvolver ainda mais um trabalho que iniciou anteriormente, revelando maior propriedade sobre este em virtude do aprofundamento suscitado.

Vale frisar que o produto artístico ainda se encontra em fase de aprimoramento, sendo oficialmente apresentado à comunidade somente em janeiro de 2018. Contudo, para fins desta pesquisa, considero o trabalho até o momento atual, em dezembro de 2017. Apesar de finalizada, a coreografia ainda possui uma infinidade de elementos a serem trabalhados. Na verdade, acredito que uma obra, ainda que produzida por adultos, dificilmente atingirá um nível de excelência tão grande a ponto de estar completamente acabada, não necessitando de ajustes.

Porém, em se tratando da composição dos pequenos, destaco algumas dificuldades específicas que precisam ser melhor trabalhadas em uma próxima oportunidade. Primordialmente, as questões espaciais. Formar certas geografias como roda e bloco ainda é uma tarefa extremamente árdua para os alunos da 2003, principalmente se levarmos em consideração a mudança do ambiente utilizado. Como retratado anteriormente, utilizamos a sala de teatro na maior parte das aulas e, esporadicamente, realizamos ensaios abertos no salão vermelho.

Ao executarmos a coreografia neste segundo espaço, o ensaio tornava-se extremamente caótico. A localização espacial da maioria dos alunos no que diz respeito às direções, frentes e dimensões dos desenhos no espaço era totalmente alterada. Alguns não conseguiam localizar-se no espaço e, os que conseguiam, não possuíam “força cênica” para levar os colegas a perceberem o lugar correto. Assim o erro, no que diz respeito à utilização do espaço por parte de qualquer aluno, ainda que representando a minoria quantitativa, gerava um clima de brincadeira que extrapolava a ludicidade natural da execução, prejudicando a execução clara dos movimentos e, conseqüentemente, afetando a expressividade da obra, fato que aponta diretamente o segundo aspecto que ainda precisa de um olhar cauteloso para seu desenvolvimento, que é a prontidão cênica.

A expressividade dos movimentos era afetada pela brincadeira das crianças em virtude do caráter frágil em que se encontrava a prontidão cênica dos pequenos. Ou seja, a dificuldade latente em perceber o estado de corpo necessário à execução da obra fazia com que a maior parte dos movimentos fosse executada em potência menor da que possuíam, isto é, com amplitude reduzida, velocidade desnecessariamente acelerada e com baixo teor energético. Os movimentos não eram executados com o vigor que poderiam possuir, ainda que tratando-se de crianças na faixa etária de sete e oito anos.

Ciente da situação, optei por marcar o chão com fita crepe durante o segundo ensaio aberto no salão vermelho, apontando os principais lugares a serem ocupados de forma tal a criar diretrizes espaciais, buscando induzir o preenchimento correto do espaço. Nesse sentido, caso a utilização espacial ocorresse de forma satisfatória, a prontidão cênica também poderia ser melhor desenvolvida pela ausência de brincadeiras e risadas desnecessárias causadas por erros espaciais.

Além disso, creio que alguns aspectos que influenciam diretamente na prática artística - mas que não são considerados necessariamente artísticos - precisam ser elucidados ao longo da educação das crianças como um todo, principalmente no que diz respeito ao cuidado com a sua própria execução em detrimento da organização da execução do colega. Tanto no momento de execução da obra como durante a prática das vivências em dança, as crianças preocupavam-se muito em notar se o colega estava realizando a atividade adequadamente, acertando os lugares e não fazendo bagunça desnecessária, ao invés de preocuparem-se com seu próprio rendimento. Assim, em uma tentativa de organizar o coletivo, os alunos se perdiam em sua própria execução, instalando um caos ainda maior.

Diante do exposto, eu e a prof^a Maridete sempre tentávamos elucidar um sentimento de responsabilidade individual para com a coletividade, isto é, buscávamos que as crianças percebessem a importância de seu papel individual para a construção coletiva, visto que a obra é um resultado altamente grupal, exigindo a entrega e concentração de todos os alunos. De fato, aspectos como esses ainda precisam ser bastante trabalhados, com uma percepção cautelosa que considere as possibilidades e dificuldades características da faixa etária em questão.

Contudo, acredito que o processo de produção artística foi bastante proveitoso. Quando questionados pela prof^a Maridete a respeito de como se sentiram ao longo do processo, algumas crianças responderam: “Foi difícil, mas foi divertido”; “a gente mostrou o seringueiro pegando o látex bem cedo, porque senão ele endurece quando bate o sol”; “O seringueiro tem que sair bem cedo de casa”³¹.

Além de induzir as crianças a lidarem com situações antes não experimentadas, como o contato com o público, a sensação de estar em cena e a necessidade de cumprir regras coreográficas para que o bom andamento da apresentação ocorra, as crianças

³¹ Depoimentos cedidos pelos alunos Antônio Levy e Daniel Maciel no dia 30/11/2017.

puderam produzir novos tipos de entendimentos a respeito do mesmo tema já desenvolvido pela escola, os quais foram desvendados pela prática dos conhecimentos em dança.

Confesso que gostaria de ter tido a oportunidade de recolher mais depoimentos durante o processo da pesquisa, haja vista que as crianças assumem também a função de pesquisadores da linguagem Dança. Todavia, pelo tempo estipulado de contato com os pequenos ter sido bem menor do que o ideal, a maior parte das conversas entre nós resumiram-se a bate-papos informais no início e fim de cada aula a nível de abertura e fechamento do trabalho realizado no dia e às rodas de conversa específicas dos conteúdos, programadas pela elaboração do Programa de Ensino. Nesse sentido, acredito que em uma próxima oportunidade de trabalho com a escola possamos trabalhar mais aspectos como esse que claramente necessitaram de um tempo maior para seu aprofundamento.

Destaco também o contato que tive com as famílias das crianças. Infelizmente, no início do processo desta pesquisa havia o objetivo de estabelecer encontros mensais com os pais para a exposição do processo de aplicação do Programa de Ensino e explicação do processo metodológico adotado, além do acompanhamento a respeito da construção coreográfica e conversa a fim de que eu pudesse saber qual a compreensão que as famílias apresentavam a respeito da importância da presença da dança na escola. Todavia, em virtude do calendário estabelecido pela escola não permitir o acontecimento desses encontros, tive de adaptar todo o processo de acompanhamento com os pais para um único encontro de vinte minutos ocorrido dentro da reunião bimestral da escola.

Portanto, minha abordagem para com as famílias resumiu-se apenas à explicação de forma geral do processo, enfatizando a existência de unidades, competências e habilidades, conteúdos e caminhos metodológicos criados por mim para o desenvolvimento da linguagem Dança frente à turma 2003. Infelizmente, não pude sequer elencar quais eram as unidades e seus conteúdos específicos; apenas elenquei-as a nível de quantidades, abordando também minha relação com a Escola de Aplicação frente à inserção na Escola de Teatro e Dança da UFPA pelo curso de Licenciatura em Dança. Também consegui tratar brevemente sobre a existência de um produto artístico a ser apresentado publicamente em momento posterior.

Em virtude de o momento ser somente explicativo, também não houve um espaço maior para perguntas e dúvidas, ainda que eu tenha questionado os pais se haviam questões

a serem respondidas. Acredito que, por o momento ter sido estritamente explicativo com um número enorme de informações a serem compartilhadas, instalou-se um clima de acuamento entre os pais, de forma a não conseguirem processar se haviam dúvidas a serem questionadas, pela quantidade de informações recebidas. De fato, este tipo de encontro não era o objetivo inicial, contudo, tive de me adaptar ao calendário cedido pela escola, estimando um momento futuro, uma próxima oportunidade, para que este encontro ocorra de maneira mais duradoura e com o objetivo de trocarmos pensamentos e percepções.

No que diz respeito ao processo de vivências em dança, tanto em relação à prática das aulas como em relação à construção coreográfica, acredito que esta pesquisa confirma, ainda mais, a necessidade de ocupação da escola pela dança enquanto componente curricular específico dotado de especificidades e processos característicos dessa área de conhecimento.

Em outra ocasião, o documento elaborado certamente sofrerá alterações, visto que a construção do conhecimento em dança é dinâmica, plástica e mutável, variando de acordo com as especificidades da turma, da escola e do professor. De fato, a escola enquanto sistema educacional ainda tem muito a aprender com o pensamento artístico. É necessário instalar no aparato educacional aspectos que valorizem a criação, a descoberta do novo em detrimento da repetição dos conhecimentos antigos, sabendo reconhecer a riqueza existente nas diferenças, vangloriando o potencial criativo fruto dos diversos entendimentos a respeito da mesma área de conhecimento.

Nesse contexto, sinto-me privilegiada por, ao fazer parte de um núcleo artístico surgido no berço de uma escola, poder retornar a um espaço de formação e me reconhecer, ao longo do processo de mediação da relação entre o conhecimento e as crianças, enquanto aluna que um dia fui, em contexto e faixa etária similar aos dos pequenos da turma 2003.

De fato, ainda há muito a ser melhorado no documento elaborado. Contudo, meu objetivo nunca foi atingir a perfeição no que tange a escolhas metodológicas. Meu intuito com essa monografia foi, além de ressaltar os benefícios que os conhecimentos em dança ofertam para a educação humana, evidenciar que esta arte pode e deve ocupar seu espaço no âmbito escolar, sendo desenvolvida a partir de escolhas didáticas que satisfaçam a proposta determinada.

Em face do exposto, me reconheço como uma artista-professora que busca, incansavelmente, estabelecer uma relação direta entre suas produções artísticas e docentes, acreditando fielmente que, para um bom desenvolvimento da área de conhecimento Dança em qualquer que seja o contexto, o professor precisa viver este saber em seu próprio corpo, construir suas próprias experiências em dança com o objetivo de alicerçar-se na experiência artística, para refletir a respeito de quais escolhas metodológicas fazer. Para educar pela dança é preciso, em primeiro plano, produzir Dança.

Assim, finalizo este trabalho com um pensamento de Isabel Marques sobre o papel do artista-docente que pretendo ser, construindo-me a cada dia ao inserir sempre mais pedras na construção deste árduo caminho.

[...] o artista docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais (MARQUES, 2011, p. 121).

Foto 20 - Despedida após a última vivência.



Fonte: Arquivo pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**. Número 0, outubro de 2003. Disponível em <<http://www.revista.art.br/>>.
- BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – LDB 9.394/1996. Brasília, 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1998.
- _____. **Base nacional comum curricular: arte**, p. 151. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2_BNCC-Final_LGG-AR.pdf>. Acesso em 9 de novembro de 2017.
- BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- COMPANHIA MODERNO DE DANÇA. **FEDAP**. Disponível em: <<https://ciamoderno.wordpress.com/fedap/>>. Acesso em 12 de março de 2017.
- CONE, Thereza Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças**. Tradução Lúcia Helena de Seixas Brito; Soraya Imon de Oliveira. 3ª Ed. Barueri, SP: Malone, 2015.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- COUTINHO, L. E. M; NEVES, A. M.; SILVA, L. M. T; TABORDA, M. C. Em busca da organicidade. **Revista Tucunduba**, v.1, 2010.
- DAMASIO, Claudia. A dança para crianças. In: Pereira, R e SOTER, S (org). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FERRACINI, Renato. O corpo cotidiano e o corpo-subjétil: relações. **ABRACE**, 2003.
- _____. Lume: 20 anos em busca da organicidade. **Sala Preta**, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, v.5, 2005.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas-ERA**, São Paulo, v.35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias.** 11ª Edição. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISSA, Cássio E. Vianna (Org.). **Conversações de artes e de ciências.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

KATZ, Helena. A dança e suas epistemologias. In: SETENTA, Jussara Sobreira. **1º Encontro nacional de pesquisadores em dança: catálogo.** Salvador: UFBA, 2010.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Edição Organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1998.

LEAL, Patrícia. **Respiração e expressividade.** São Paulo: Fapesp; Annablume, 2006.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição: teatro do movimento.** Brasília: LGE, 2008.

_____. **Teatro do movimento: um método para o intérprete criador.** Segunda edição. Brasília: LGE, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. **Revista Educação e Realidade**, v.28, n.2, p.69-82, jul-dez/2003.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino.** Primeira edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Linguagem da dança: arte e ensino. **Salto para o Futuro**, ano XXII, boletim 2, p.16-21.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola.** 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDES, Ana Flávia. **Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo avesso.** São Paulo: Escrituras, 2010.

_____. Considerações acerca da dança imanente. **Revista Ensaio Geral**, v.4, p. 24-35, 2012.

MANTOVANI, Anna. **Cenografia.** São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios).

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

MOSTAFA, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski da Nova. **Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NUNES, Joaquim Moreira; INFANTE, Maria. Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (org). **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. Disponível em <<http://books.scielo.org>>.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO; Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v.27, n.37, p.219-230, 2017. Disponível em <www.scielo.br/paideia>.

REDIN, Danilo R. Streck. Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Eliana Rodrigues. Graduação em dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA JOINVILLE; ROCHA, THEREZA (orgs.). **Graduações em dança no Brasil: o que será o que será?**. Joinville: Nova Letra, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Terceira edição. Quarta reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Luiza Monteiro. **Enlaces de sala de aula: proposições metodológicas para o ensino da dança no contexto escolar**. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

_____. Escola, dança e educação: perspectivas para a inserção da dança na escola em Belém do Pará. **Revista Ensaio Geral**, UFPA, ICA, Escola de Teatro e Dança, v. 6, n. 11, p.143-155, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiás, v.6, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Quarta Edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TADRA, Débora; VIOL, Rosimara; ORTOLAN, Sabrina; MAÇANEIRO, Scheila. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.