

FAP Revista Científica

ISSN 1980-5071

Revista de Artes

DO CAMPUS CURITIBA II



EDIÇÃO 2021 – II SEMESTRE – VOLUME 25 – Nº 2 (jul/dez2021)

Dossiê: A formação do espectador-artista-docente e as relações com outras formas do criar, aprender e ensinar

25

APRESENTAÇÃO

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e disponível, atualmente, somente em versão digital/on-line (ISSN: 1980-5071).

Criada em 2006, pelas professoras doutoras Margie Rauen e Mônica de Souza Lopes, a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, especialistas e graduados em duas formas de chamadas: dossiês temáticos e fluxo contínuo para recebimento de trabalhos situados nas áreas de Artes, Comunicação, Educação e áreas afins, nas suas mais variadas formas de análise interdisciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

Este número apresenta o Dossiê Temático intitulado A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR, coordenado pelos professores doutores Robson Rosseto e Sonia Tramujas Vasconcellos, ambos pertencentes à Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná.

Robson Rosseto é ator e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro, da UNESPAR, *campus* de Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná - FAP. Doutor em Artes da Cena (UNICAMP) e Mestre em Teatro (UDESC). Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, com especialização em Fundamentos do Ensino da Arte. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/UNESPAR) e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe (CNPq/UFPR). Coordenador de área (Teatro) do componente curricular Artes, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Desenvolve pesquisas na área da Pedagogia Teatral, com enfoque na formação do artista-docente, atuando nos seguintes temas: ensino do teatro, processos criativos cênicos, percepção sensorial, improvisação, recepção e mediação teatral. Autor dos livros: Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas (Editora Unicentro, 2013) e Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor (Editora Paco, 2018).

Sonia Tramujas Vasconcellos é docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR, *campus* de Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná – FAP e desde 2018 coordena os estágios curriculares desta licenciatura. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com estágio de doutoramento (fomento CAPES) na Northern Illinois University (NIU) nos Estados Unidos. Graduada em Educação Artística e bacharel em Pintura, com especialização em Filosofia da Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/UNESPAR) e integrante do Grupo ArteVersa (CNPq/UFRGS), grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. Realiza investigações na área de ensino das artes visuais, com ênfase na formação de professores, professor-pesquisador, poética e docência e no pensamento decolonial. Seus trabalhos investigativos abarcam práticas artísticas, educação e produção de conhecimento como a Pesquisa Baseada em Arte na Educação (PEBA).

Nesta edição, os coordenadores promovem a reunião de 17 instigantes artigos vinculados à temática do dossiê. E a referida edição traz ainda mais 4 artigos na seção 'outros temas', submetidos em fluxo contínuo, além de 2 resenhas elaboradas sob variadas perspectivas provenientes do campo das Artes, da Educação e das Comunicações, publicadas nos últimos 4 anos.

Desejamos a todas, todos e todes uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak
Editora Chefe dos Periódicos da FAP

**GOVERNO DO ESTADO DO
PARANÁ**
Secretaria da Ciência,
Tecnologia e Ensino Superior

**Universidade Estadual do
Paraná**
Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa E Pós-
Graduação

**Universidade Estadual do
Paraná**
State University of Parana

REITOR / RECTOR:
Profa. Dra. Salete Machado
Sirino

VICE-REITOR / VICE-RECTOR:
Prof. Dr. Edmar Bonfim de
Oliveira

Faculdade de Artes do Paraná
Arts College of Parana

DIRETORA / DEAN: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay
VICE-DIRETOR / VICE-DEAN: Prof. Me. Dráusio Fonseca

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Research and Graduate Program

COORDENADOR / COORDINATOR: Profa. Dra. Cintia Ribeiro
Veloso da Silva

EDITORA CHEFE / EDITOR-IN-CHIEF: Profa. Dra. Cristiane
Wosniak

EQUIPE TÉCNICA PERIÓDICOS/FAP

DIAGRAMADORA / DIAGRAMMER: Juciene Cachione Franco

ASSESSORA TÉCNICA (REVISÃO DA LÍNGUA INGLESA):

Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies

ASSESSORIA REVISÃO TEXTUAL: Profa. Dra. Letizia
Osorio Nicoli e Prof. Dr. Mauro Alejandro Baptista Y Vedia
Sarubbo

TÉCNICOS / TECHNICIANS

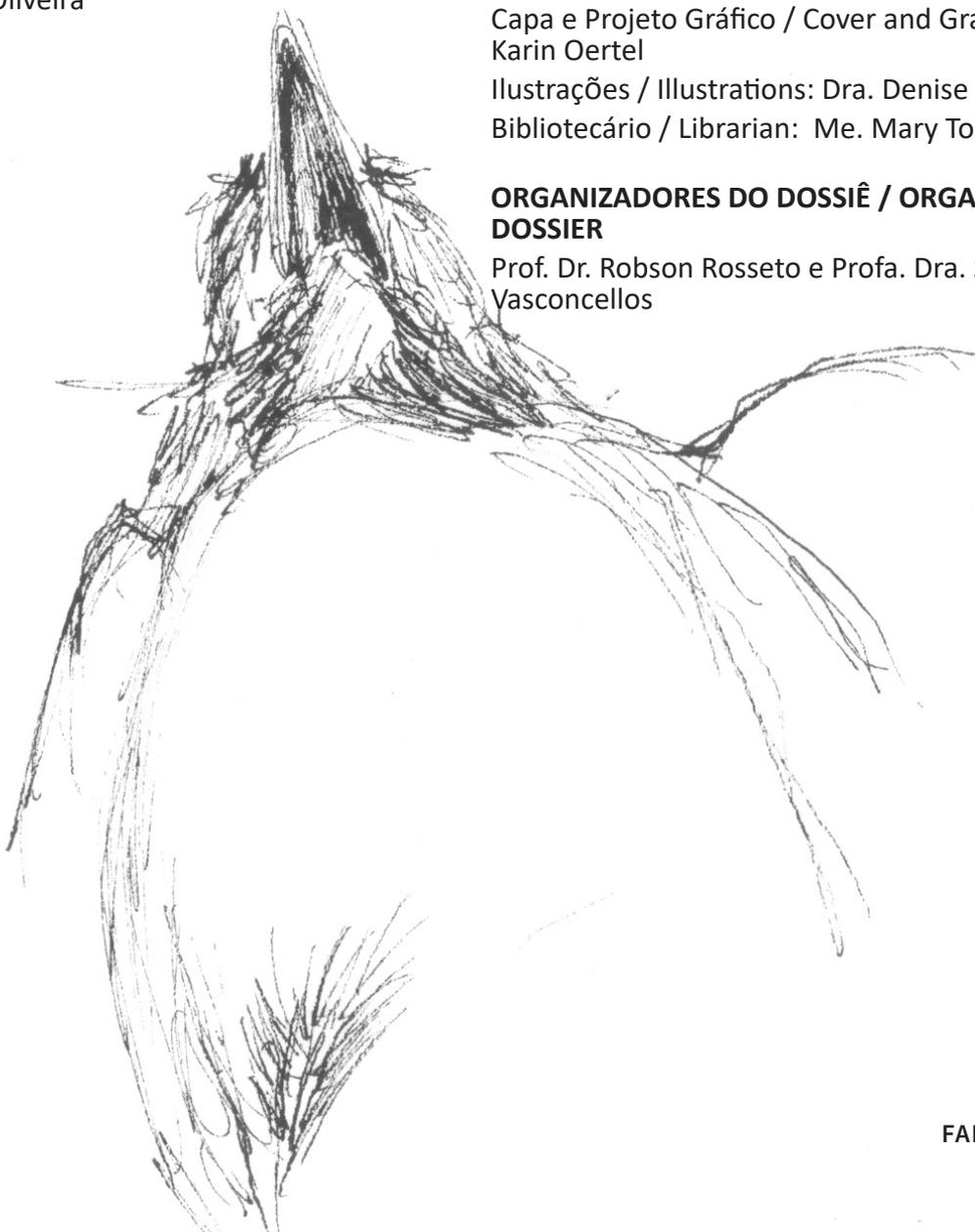
Capa e Projeto Gráfico / Cover and Graphic Design: Me.
Karin Oertel

Ilustrações / Illustrations: Dra. Denise Adriana Bandeira

Bibliotecário / Librarian: Me. Mary Tomoko Inoue

**ORGANIZADORES DO DOSSIÊ / ORGANIZERS OF THE
DOSSIER**

Prof. Dr. Robson Rosseto e Profa. Dra. Sonia Tramuja
Vasconcellos



ORIENTADORES / ADVISORS

Dra. Amábilis de Jesus da Silva
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. André Luis Rosa
Universidade Estadual de Maringá/UEM

Dra. Cristiane Wosniak
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Danielle Berbel de Lima
Universidade do Minho/Braga, Portugal

Dr. Diego de Medeiros Pereira
Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC

Dra. Elke Siedler
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann
Universidade Regional de Blumenau/FURB

Dr. Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná/UFPR

Me. Letizia Ozorio Nicoli
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Lúcio Kürten dos Passos
Centro Universitário de União da Vitória

Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

Me. Michele Louise Schiocchet
Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral

Dra. Nadia Moroz Luciani
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Renato Torres
Universidade Estadual do Paraná/UEPG

Dr. Robson Rosseto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rodrigo Oliva
Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dra. Solange de Fátima Gabre
Secretaria Municipal de Educação/SME

Dra. Sonia Tramujas Vasconcellos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Thaís Castilho Taiacol Candido
Universidade Estadual de Londrina

Dr. Thiago Martins
Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dr. Ulisses Quadros de Moraes Galetto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Vicente Concílio
Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)

Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

Dra. Anaïs Rolez (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nantes, França)

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFMS)

Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)

Dra. Cynthia Schneider (IFPR)

Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)

Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)

Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)

Dr. Francisco Gaspar Neto (Unespar)

Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)

Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)

Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)

Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)

Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)

Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)

Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)

Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)

Dr. Raphael de Boer (FURG)

Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)

Dra. Rosane Kaminski (UFPR)

Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)

Dra. Sandra Fischer (UTP)

Dra. Sônia Tramujas (Unespar)

Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339

© 2019 Universidade Estadual do Paraná
UNESPAR – Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista Científica FAP é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Indexadores:

LATINDEX

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

SUMÁRIOS.ORG



Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v.25 n.2 (jul. / dez., 2021).
Curitiba: FAP, 2021- 354p.
Semestral ISSN 1980-5071
Disponível em:
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>
1. Arte – Pesquisa - Periódicos.
I UNESPAR Campus de Curitiba II - FAP. II.
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.
CDD 705 CDU 7(05)

1

**DOSSIÊ TEMÁTICO:
A FORMAÇÃO
DO ESPECTADOR-
ARTISTA-DOCENTE E
AS RELAÇÕES COM
OUTRAS FORMAS DE
CRIAR, APRENDER E
ENSINAR**

THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH

- 14 A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS DIDÁTICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE**
THE USE OF DIDACTIC BOXES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN ARTISTIC PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT THE TEACHER EDUCATION
Luiza Moura Schnitzler
- 28 O ARTISTA-DOCENTE EM MOVIMENTO VIRTUAL: A MEDIAÇÃO TEATRAL COM CRIANÇAS ATRAVÉS DO JOGO**
THE EDUCATOR-ARTIST IN VIRTUAL MOVEMENT: THE THEATER MEDIATION WITH CHILDREN THROUGH THE GAME
Ana Letícia Villas Bôas
Robson Rosseto
- 44 TRÂNSITOS E PRÁTICAS DECOLONIAIS EM ARTE E EDUCAÇÃO**
TRÂNSITOS Y PRÁCTICAS DECOLONIALES EN ARTE Y EDUCACIÓN
Mónica Marcell Romero Sánchez
Sonia Tramuja Vasconcellos
- 56 DANÇA NO CONTEXTO DE ISABEL MARQUES: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE DANÇA E SEUS CONTEÚDOS NO ENSINO FORMAL**
DANCE IN THE CONTEXT OF ISABEL MARQUES: SOME ISSUES ABOUT DANCE AND ITS CONTENTS IN FORMAL EDUCATION
Natasha Prado Muniz
Christiane Araújo
- 72 MARIA FUX E SUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE DANÇA PARA EDUCAÇÃO FORMAL**
MARIA FUX Y SUS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA DANZA PARA LA EDUCACIÓN FORMAL
Alexsander Barbozza da Silva
Letícia Damasceno
- 86 DANÇA: CUIDADO DE SI**
DANCING: SELF-CARE
Elke Siedler
- 98 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ATIVE-LEARNING NAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA**
THE DEVELOPMENT OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES IN CONTEMPORARY DANCE TECHNIQUES
João Fernandes
- 118 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO EM DANÇA EM FORMATO REMOTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA**
CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INTERNSHIP IN DANCE IN REMOTE FORMAT IN TEACHER-ARTIST TRAINING
Diego Ebling do Nascimento
Sílvia da Silva Lopes

1

**DOSSIÊ TEMÁTICO:
A FORMAÇÃO
DO ESPECTADOR-
ARTISTA-DOCENTE E
AS RELAÇÕES COM
OUTRAS FORMAS DE
CRIAR, APRENDER E
ENSINAR**

THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH

- 138 OS CANTOS TEMÁTICOS, A LINGUAGEM TEATRAL E A PEQUENA INFÂNCIA**
THEMATIC CORNERS, THEATRICAL LANGUAGE AND EARLY INFANCY
Angela Thalyta Szychvoski
Lucas Pinheiro
- 151 A PRÁXIS DOCENTE-MÚSICO NO CONSERVATÓRIO MUNICIPAL DE MÚSICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APROPRIAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA INICIAÇÃO MUSICAL**
THE TEACHER-MUSICIAN PRAXIS IN THE MUNICIPAL MUSIC CONSERVATORY OF VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APPROPRIATIONS OF PEDAGOGICAL TRENDS IN THE MUSICAL INITIATION
Gabriel Silva Santos
Yasmim Ribeiro de Souza
Brenda Luara dos Santos de Souza
- 170 PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIDÁTICAS E PRÁTICAS NA PANDEMIA DE COVID-19**
VIRTUAL PRESENTIALITY ON TEACHER TRAINING IN MUSIC: TEACHING PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC
Marlete dos Anjos Silva Schaffrath
Tiago Madalozzo
- 183 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS): DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ESTUDANTE-ARTISTA-DOCENTE DE TEATRO EM TEMPOS DE COVID-19**
DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICTS): CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS FOR THE FORMATION AND PERFORMANCE OF THE STUDENT-ARTIST-TEACHER OF THEATER IN TIMES OF COVID-19
Daniele Lopes dos Santos
Carla Cristie de França Silva
- 199 PERFORMANCE, ESCOLA E SUSTENTABILIDADE: UM BREVE VOO PANORÂMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM ARTISTA-DOCENTE**
PERFORMANCE AND SUSTAINABILITY: A BRIEF SCENIC FLIGHT ON THE PATH OF AN ARTIST-TEACHER
Francisco de Paulo D'Avila Junior
- 216 TEATRO NA ESCOLA: NOÇÕES DE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISACÃO**
THEATER IN SCHOOL: ACCEPTANCE AND LISTENING IN IMPROVISATION GAMES
Fernando Freitas dos Santos

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR- ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR

THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH

2

SESSÃO OUTROS TEMAS

OTHER THEMES

- 234 **A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DO PENSAMENTO COMPLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CENOGRAFIA**
THE IMPORTANCE OF TRANSDISCIPLINARITY AND COMPLEX THINKING IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF SCENOGRAPHY
Daniele Saheb Pedroso
Paulo Vinícius Alves
- 248 **DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS À CRIAÇÃO COMPARTILHADA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERCURSO CRIATIVO COLABORATIVO NO ESPETÁCULO *NÚMERO ZERO***
FROM INDIVIDUAL PROCESSES TO COLLABORATIVE CREATION: AN INVESTIGATION ABOUT THE COLLABORATIVE CREATIVE PROCESS IN THE PLAY *NÚMERO ZERO*
Tháís Martini Almeida
Martha Dias da Cruz Leite
- 265 **MEDIAÇÃO NO MUSEU, NA ESCOLA E NA VIDA**
MEDIATION IN THE MUSEUM, IN SCHOOL AND IN LIFE
Joelma Zambão Estevam
- 279 **EXCERDOS DE UMA EPISTEMOLOGIA PARA A ARTE**
EXCERPTS FROM AN EPISTEMOLOGY FOR ART
Marcos H. Camargo
- 297 **DA ESTÉTICA DA PARTICIPAÇÃO À POÉTICA DE SI: ARTE E SUBJETIVIDADE A PARTIR DA OBRA DE LYGIA CLARK**
FROM THE AESTHETICS OF PARTICIPATION TO THE POETICS OF SELF: ART AND SUBJECTIVITY TAKING INTO ACCOUNT THE WORK OF LYGIA CLARK
Tiago Veiga Valdivieso
- 317 **GESTAR O SENSÍVEL: UMA ANÁLISE DA ESTÉTICA DA GRAVIDEZ NO FILME *"OLMO E A GAIVOTA"***
SENSITIVE PREGNANCY: AN ANALYSIS OF THE AESTHETICS OF PREGNANCY IN THE FILM *"OLMO & THE SEAGULL"*
Carolina Maciel de Arruda
- 330 **ANIMAÇÃO DE IMAGENS PARA FOTODOCUMENTÁRIOS - EFEITOS VISUAIS PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO**
IMAGES ANIMATION FOR PHOTODOCUMENTARIES - VISUAL EFFECTS FOR THE PRODUCTION OF MEANING
Davi Jose di Giacomo Koshiyama

- 347 DOR, CATARSE E GLÓRIA**
PAIN, CATHARSIS AND GLORY
Rafael Alessandro Viana
- 351 INQUIETAÇÕES DE ATLAS E DO GAIO SABER**
ATLAS AND GAIUS RESTLESSNESS
Sabrina Fernandes Melo

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR

THEME: THE EDUCATION OF THE SPECTATOR-ARTIST-TEACHER AND THE RELATIONSHIP WITH OTHER WAYS TO CREATE, LEARN AND TEACH



1

DOSSIÊ TEMÁTICO: A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR- ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR

**THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH**

Robson Rosseto
Sonia Tramuja Vasconcellos

O Dossiê temático A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR reúne investigações, experiências e reflexões em torno da relação arte e docência, processos e práticas, criação e ensino, inscrevendo modos próprios de se pensar e realizar imbricamentos entre arte, ensino, sujeitos e modos de apropriação e de subjetivação. Deste modo, esta edição apresenta trabalhos que exploram proposições educativas associadas a processos artísticos e práticas de resistência, de cuidado de si, inscrevendo modos de diálogo entre educação, arte, identidade e criação.

O termo espectador-artista-docente decorre da convicção de que os processos de recepção e de criação vivenciados ao longo da trajetória pessoal e acadêmica constituem a identidade profissional do professor de Arte. Na intimidade com os meandros da arte, as experiências transpassam, embasam e desenharam os sentidos perceptivos. O exercício artístico compreendido como via de mão dupla – recepção e produção – desenvolve tanto o alargamento da apreciação estética e artística, formando espectadores, quanto à capacidade expressiva, estimulando as possibilidades de organização de discursos artísticos autônomos. De outro lado, a formação e atuação do/da docente-artista incentivam outras formas de criar, aprender e ensinar que desafiam a dinâmica institucional ao propor novos enfoques, fissuras e questionamentos sobre a hegemonia de saberes e práticas.

Inicia-se com o texto de Luiza Moura Schnitzler intitulado A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS DIDÁTICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE. A autora questiona a prática artística realizada nas escolas, circunscrita a cópias e releituras, e propõe, a partir de um curso, a construção de caixas didáticas temáticas sobre as relações entre autor, obra e espectador, ressaltando a importância dos recursos didáticos na formação docente e na mediação em sala de aula.

No texto O ARTISTA-DOCENTE EM MOVIMENTO VIRTUAL: A MEDIAÇÃO TEATRAL COM CRIANÇAS ATRAVÉS DO JOGO, Ana Letícia Villas Bôas e Robson Rosseto refletem sobre a mediação teatral virtual elaborada para o espetáculo “@travessamentos: a travessia da borboleta” com um grupo de crianças entre 5 e 10 anos. A proposta abarcou especialmente duas estratégias do Drama para o envolvimento dos participantes: professor-personagem e estímulo composto.

Mónica Marcell Romero Sánchez e Sonia Tramuja Vasconcellos relatam em TRÂNSITOS E PRÁTICAS DECOLONIAIS EM ARTE E EDUCAÇÃO, ações realizadas com um grupo de estudantes de arte (bacharelado e licenciatura) da Colômbia e do Brasil para questionamento dos saberes que são invisibilizados pelas historiografias eurocêntricas. A partir da análise do vídeo de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo de uma história única”, foram realizados exercícios para discussão da arte e da colonialidade no contexto latino-americano.

Em DANÇA NO CONTEXTO DE ISABEL MARQUES: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE DANÇA E SEUS CONTEÚDOS NO ENSINO FORMAL, Natasha Prado Muniz e Christiane Araújo analisam os conteúdos de dança presentes nas atividades corporais do curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul a partir da Proposta Metodológica Dança no Contexto de Isabel Marques (1997 – 2010).

Alexsander Barbozza da Silva e Letícia Damasceno, no texto MARIA FUX E SUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE DANÇA PARA EDUCAÇÃO FORMAL, realizam uma reflexão sobre os estudos de Fux em âmbito brasileiro, na tentativa de promover

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR- ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR

THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH

Robson Rosseto
Sonia Tramuja Vasconcellos

uma reparação para com essa artista da dança. Os autores apresentam a trajetória artístico-pessoal e profissional de Fux evidenciando as influências que contribuíram para a elaboração de suas práticas.

O artigo de Elke Siedler, DANÇA: CUIDADO DE SI, discute o Yoga no campo da performatividade em dança enquanto estratégia ético-estética de cuidado de si. A autora problematiza as relações de tensão entre corpo e ambiente atravessadas pela lógica de consumo e a sociedade do cansaço em tempos de crise sistêmica, decorrente das implicações do vírus SARS-CoV-2, nas vivências do projeto de extensão *online* “Dança: Cuidado de Si”, iniciado em 2020.

Já em DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE *ACTIVE-LEARNING* NAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA, João Fernandes realiza uma revisão de literatura para aferir um conjunto de estratégias de *active-learning* em que existe uma clara aplicação de conteúdos da composição coreográfica como forma melhorar o desempenho técnico dos estudantes nas aulas de técnicas de dança contemporânea.

Diego Ebling do Nascimento e Sílvia da Silva Lopes apresentam DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO EM DANÇA EM FORMATO REMOTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA. A experiência abordou o modernismo na arte no Brasil e suas relações com as precursoras e os precursores da dança moderna, além das mudanças nas concepções de corpo e de dança ocorridas nesse período. Foram realizadas aulas síncronas e assíncronas e a elaboração de uma sequência coreográfica ao final, utilizando-se objetos e partes específicas do corpo.

No texto OS CANTOS TEMÁTICOS, A LINGUAGEM TEATRAL E A PEQUENA INFÂNCIA, Angela Thalyta Szychvoski e Lucas Pinheiro se debruçam sobre a pequena infância e seu desenvolvimento no contexto da educação infantil. A partir de determinados conceitos (criança performer, nutrição, jogo protagonizado), analisam a prática chamada de “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos”.

Gabriel Silva Santos, Yasmim Ribeiro de Souza e Brenda Luara dos Santos de Souza, no texto A PRÁXIS DOCENTE-MÚSICO NO CONSERVATÓRIO MUNICIPAL DE MÚSICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APROPRIAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA INICIAÇÃO MUSICAL, identificam as tendências pedagógicas presentes no ensino de música frente aos relatos proferidos pelos professores do Conservatório Municipal de Música – CMM de Vitória da Conquista.

Em PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIDÁTICAS E PRÁTICAS NA PANDEMIA DE COVID-19, Marlete dos Anjos Silva Schaffrath e Tiago Madalozzo analisam as estratégias utilizadas no ensino remoto emergencial e os resultados dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II, do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná.

As adversidades emergidas na pandemia de COVID-19 também são refletidas por Daniele Lopes dos Santos e Carla Cristie de França Silva no artigo TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS): DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO ESTUDANTE-ARTISTA-DOCENTE DE TEATRO EM TEMPOS DE COVID-19. Nesse contexto, as autoras apresentam os desafios e as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para a formação e atuação desenvolvidas pelo futuro professor de Teatro, estudante-artista-docente.

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR- ARTISTA-DOCENTE E AS RELAÇÕES COM OUTRAS FORMAS DE CRIAR, APRENDER E ENSINAR

**THEME: THE
EDUCATION OF THE
SPECTATOR-ARTIST-
TEACHER AND THE
RELATIONSHIP WITH
OTHER WAYS TO
CREATE, LEARN AND
TEACH**

Robson Rosseto
Sonia Tramuja Vasconcellos

Francisco de Paulo D'Avila Junior apresenta uma reflexão com base na sua trajetória de artista-docente, discorrendo sobre como suas pesquisas e práticas artísticas se transformam em abordagens metodológicas no ensino de arte na escola, no artigo PERFORMANCE, ESCOLA E SUSTENTABILIDADE: UM BREVE VOO PANORÂMICO SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM ARTISTA-DOCENTE. Práticas performáticas atravessadas pelo tema ambiental são relatadas e discutidas com base nos conceitos de Transpedagogia, de Pablo Helguera, e de Ecosofia de Félix Guattari.

Partindo de sua experiência como professor de Teatro, Fernando Freitas dos Santos em TEATRO NA ESCOLA: NOÇÕES DE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISACÃO, discorre sobre uma prática teatral com estudantes do ensino fundamental I, em uma escola de Florianópolis. Neste estudo, o autor apresenta estratégias metodológicas de ensino de teatro que contemplam noções essenciais, de escuta e aceitação, ao trabalho com jogos de improvisação em ambientes educacionais.

Partindo das experiências como cenógrafo de um de seus autores, o artigo A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DO PENSAMENTO COMPLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CENOGRAFIA, de Daniele Saheb Pedroso e Paulo Vinícius Alves, faz uma análise sobre a linguagem da cenografia teatral a partir de uma perspectiva fenomenológica. O texto argumenta que tanto a prática artística de um cenógrafo, quanto os procedimentos pedagógicos da disciplina de cenografia, sejam pensados a partir de uma abordagem transdisciplinar, com vistas ao desenvolvimento de metodologias específicas para o processo de ensino-aprendizagem da cenografia em cursos de artes cênicas e teatro.

O artigo DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS À CRIAÇÃO COMPARTILHADA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERCURSO CRIATIVO COLABORATIVO NO ESPETÁCULO NÚMERO ZERO, das autoras Thaís Martini Almeida e Martha Dias da Cruz Leite, propõe uma reflexão acerca da presença artístico-pedagógica da professora-diretora, e reflete sobre as formas de condução de quem ocupa o lugar da direção em um processo de criação compartilhada em espaço formativo teatral. A análise se debruça sobre um experimento de criação compartilhada do processo criativo *Número Zero*, espetáculo teatral resultante de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá.

A autora Joelma Zambão Estevam, por sua vez, reflete em MEDIAÇÃO NO MUSEU, NA ESCOLA E NA VIDA, sobre o afastamento entre público e arte, com base nos escritos de Pierre Bourdieu, especificamente na tese do poder simbólico. A análise evidencia que um percentual pequeno da população frequenta museus, sobretudo o público oriundo de classes econômicas inferiores. A pesquisadora ressalta a escola, sobretudo o papel fundamental dos professores de Arte na formação de futuros apreciadores de obras artísticas; do mesmo modo, destaca que os setores educativos dos museus precisam ter estratégias e condutas de acolhimento desta camada social.

A diversidade de olhares das pesquisadoras e pesquisadores, com base em suas discussões, relatos e experiências, colabora com o debate sobre criação, processos e aprendizagem no âmbito das práticas artístico-pedagógicas. Desejamos que este dossiê seja lido por diversos leitores e leitoras, provocando novas perguntas e possibilidades que alimentarão outros ciclos de investigações, contribuindo de modo persistente e determinante para a pesquisa, o ensino e as especificidades da arte em nosso país.

A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS DIDÁTICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Luiza Moura Schnitzler¹

RESUMO: Tendo em vista que a prática artística nas escolas, muitas vezes, parece se resumir à cópia, ao desenho e à releitura de obras icônicas, o presente artigo tem como objetivo desconstruir esta noção de prática, propondo uma alternativa pedagógica: a construção de caixas didáticas. Para isso, realizou-se uma oficina denominada *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* desenvolvida no Departamento de Artes da UFPR. O curso abordou como conteúdo o contexto da arte-educação no Brasil, as concepções da prática artística na disciplina de arte, as definições de jogo e lúdico, a concepção de caixa didática e as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Desta forma, além das discussões promovidas ao longo do curso, a oficina teve como meta desenvolver uma caixa didática temática sobre as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. A realização da oficina proporcionou discussões relevantes para a área de artes visuais, conscientizando a importância dos recursos didáticos na formação docente e da mediação em sala de aula.

Palavras-chave: Caixas didáticas; Recurso pedagógico; Prática artística.

THE USE OF DIDACTIC BOXES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN ARTISTIC PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT THE TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: Considering that artistic practice in schools often seems to be limited to copying, drawing and re-reading iconic works, the aim of the present article is to deconstruct this notion of practice, proposing a pedagogical alternative: the construction of didactic boxes. In order to achieve that, a workshop called *The use of didactics boxes as a pedagogical resource: the importance of doing* was offered at the UFPR Department of Arts. The workshop discussed Brazil's art education context, the conceptions of artistic practice in Art classes the definitions of game and ludic, the conception of the didactic box, and the investigation about the relationship between author, work and spectator in the twentieth century. Thus, in addition to the discussions promoted throughout the course, the workshop aimed to develop a thematic didactic box about the relationship between author, work and spectator in the twentieth century. The workshop provided relevant discussions for the visual arts field, raising awareness of the importance of didactics resources in teacher education and mediation in classrooms.

Keywords: Didactic box; Pedagogical resource; Artistic practice.

¹ Mestre em Comunicação (Formações Socioculturais) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pelo Departamento de Artes da UFPR. Trabalha como professora de Artes com alunos do ensino fundamental e médio em escolas da rede privada de ensino e foi bolsista de ações educativas do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR. E-mail: luizasch6@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A oficina *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* foi desenvolvida a partir do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A oficina ocorreu em quatro sábados do mês de setembro de 2018 e foi realizada no Departamento de Artes da UFPR, tendo um total de 15 horas de curso. A temática foi escolhida a partir das discussões sobre a prática artística nas escolas, já que conforme Barbosa (2015), o fazer na disciplina de Artes, muitas vezes, ainda se resume à cópia, ao desenho e à releitura de obras icônicas. Neste sentido, a oficina teve como objetivo desconstruir esse conceito de prática artística, ao mesmo tempo em que propõe uma alternativa pedagógica, sendo ela, a construção de uma caixa didática. Este recurso pedagógico (a caixa didática) pode ser explorado nas aulas de Artes e é utilizado, por exemplo, nas ações educativas do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, sendo composto por réplicas do acervo do museu, apoio didático aos professores e atividades lúdico-pedagógicas (NAVEIRA; PRESTES; ROSATO, 2014).

No caso da oficina desenvolvida, a temática da caixa foi pautada nas relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Diversos assuntos foram abordados, sendo eles: (1) o contexto da arte-educação no Brasil, (2) as concepções de prática artística na disciplina de arte, (3) as definições de jogo e lúdico – visto que estes são aspectos importantes para a constituição do saber, (4) a concepção de caixa didática e (5) as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Sendo assim, o conteúdo foi iniciado a partir do dadaísmo e percorreu os anos 1960 e 1970 no contexto artístico internacional e nacional, visto que, de acordo com Freire (2006), este período gerou vários debates em relação ao objeto de arte tradicional, ao material e técnicas, a originalidade frente a era da reprodutibilidade e a participação do espectador ao fazer arte em conjunto com o artista. Desta forma, foi possível promover discussões relevantes em torno da prática artística na disciplina de Artes, assim como desenvolver um recurso pedagógico para pensar a prática em sala de aula.

2. A IMPORTÂNCIA DO FAZER NO ENSINO DA ARTE

Ao deixarmos a escola como alunos e ao ingressarmos nela como futuros professores, ainda nos deparamos – segundo Barbosa (2015) – com um ensino de arte baseado na mimese, em que a prática artística é resumida ao desenho, releitura de obras icônicas, coloração de xerox e produção de cartões comemorativos. Neste sentido, o fazer artístico ou a prática de ateliê se esvazia, protagonizando um ensino sem porquês. Nesta perspectiva, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), existe um desequilíbrio entre a produção teórica do ensino de arte e as práticas artísticas produzidas nas escolas. A prática, muitas vezes, conforme constatado tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto por Barbosa (2015), é reduzida a enfeites do cotidiano escolar.

Para Ferraz e Fusari (1999), a arte precisa estar vinculada à escola para que se faça possível o processo de humanização. A arte na escola deve promover a diversificação e ampliação da formação estética e artística de cada aluno. De acordo com as autoras, os objetivos educacionais em arte referem-se ao pensar e ao fazer artístico integrados, sendo de competência do professor desenvolver atividades que ofereçam vivências de ensino e aprendizagem. No entanto, faz-se necessário observar quais práticas podem ser ou não utilizadas e/ou transformadas, para que ocorra – segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010) – um ensino de arte contextualizado. Neste sentido, “atividades educativas esparsas e não originárias de conceitos, de ideias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo de arte propriamente dito” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 22).

Segundo Lis (2008), o ensino de arte precisa estar envolto pela prática acompanhada de contexto, história e apreciação estética. Conforme a autora, enquanto professores, não devemos deixar nossos discentes produzirem arte sem qualquer objetivo e orientação. Também, é necessário ressaltar que a prática artística não seja reduzida apenas a uma experimentação. Ainda que, esta seja importante para o desenvolvimento expressivo dentro dos ateliês, já que pode oferecer um campo de investigação, proporcionando referenciais auxiliares no processo de aprendizagem (BENETTI, 2004). Para Lis (2008), a prática e a teoria são uma via de mão dupla, sendo elas dependentes entre si. Lis (2008) afirma que a aula de artes necessita ser prazerosa e lúdica. Nesta perspectiva, segundo Ferraz e Fusari (1999), os jogos lúdicos são indispensáveis para a formação artística e estética das crianças, proporcionando a experimentação de novas situações, podendo auxiliar no entendimento do mundo em que vivemos. Neste sentido, o fazer artístico significa brincar. No entanto, como qualquer outra prática educativa, este fazer/brincar necessita de ser sistematizado e mediado pelo professor (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Para Gralik (2010), o ensino de arte pós-moderno no Brasil – difundido por Ana Mae Barbosa – tem alcançado algumas mudanças e perpetuado a relação entre o fazer artístico, a leitura de imagem e as contextualizações históricas e sociológicas. Desta forma, segundo Sardelich (2006), no contexto da nossa sociedade atual, é fundamental pensar a respeito da alfabetização visual. Conforme a autora, somos bombardeados de imagens com todo e qualquer tipo de significação, sejam elas no sentido de apreciar, entreter ou vender. Deste modo, a prática da leitura de imagens pode atuar como auxiliadora da alfabetização visual. Para Barbosa (1998), a leitura de imagens é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem. Visto que, segundo a mesma autora, pesquisas mostram que a maior parte de nossa aprendizagem informal é realizada através da imagem. Neste sentido, a prática de leituras de imagens é um ponto fundamental na disciplina de Artes, sendo que esta pode proporcionar ao aluno diferentes reflexões através da gramática e exercício visual. Além disso, segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010), a arte não pode ser reduzida somente ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, sendo necessária a significação de seus conteúdos mediante a interpretação contextualizada.

Conforme Tourinho (2012 *apud* SCHNEIDER; CHAVES, 2014), o ensino de artes muitas vezes se encontra impelido e em atrito com sua bipolarização, em que sempre achamos necessário escolher – por exemplo – entre: técnica e expressividade, ou diversão e aprendizagem. Desta maneira, o que deveríamos fazer enquanto professores é nos apropriarmos de todas as ferramentas possíveis, tanto teóricas quanto práticas, para assim obter um amplo resultado de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Deleuze (1979 *apud* SCHNEIDER; CHAVES, 2014) afirma que uma teoria funciona como uma caixa de ferramentas, a partir da qual nos empoderamos de objetos convenientes para determinadas situações. Portanto, de acordo com Schneider e Chaves (2014), deveríamos parar de acreditar que uma teoria, prática ou pedagogia perde sua relevância ao desenvolvimento de outra. Por isso, devemos sempre nos encontrar em constante transformação e potencializando fazeres importantes que, de uma forma ou de outra, perderam relevância. Nesta perspectiva, por que não aplicar como prática artística um desenho técnico? Ou requerer um trabalho de livre expressão? Ou ainda oferecer um jogo lúdico? Segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010), a prática sendo contextualiza e cheia de porquês trará reflexões importantes e resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Com base no que foi exposto acima, é preciso olharmos para as práticas artísticas não somente como a experimentação de tintas, o desenho, a pintura e a colagem. É preciso considerar como prática artística também as leituras, as idas aos museus e até mesmo os debates que ocorrem em sala de aula. Deste modo, o fazer no ensino de arte tem um caráter muito mais amplo, para que assim se perceba as relações entre arte e cultura, estabelecendo práticas com sentido, de modo a formar os discentes de maneira crítica.

3. O QUE SÃO CAIXAS DIDÁTICAS?

Conforme Naveira, Prestes e Rosato (2014), o projeto Kit Didático que ocorre no Setor de Ações Educativas do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR) desde 2008, é constituído por uma caixa temática – a qual está relacionada com o acervo do museu. Essa caixa contém peças do acervo, geralmente réplicas, textos didáticos e atividades lúdico-pedagógicas. Desta maneira, as atividades realizadas por meio da caixa didática possibilitam que os alunos tanto de oficinas realizadas pelo museu quanto das salas de aula regulares explorem os mais variados artefatos, podendo assim ultrapassar os limites da visão. As caixas didáticas do MAE nasceram a partir do patrocínio do Programa Monumenta da UNESCO em 2008 e depois a produção deste kit didático passou a ser de caráter independente. No Setor de Ações Educativas do MAE existe um programa de extensão que engloba diferentes áreas da Universidade Federal do Paraná, concedendo a oportunidade para que alunos de diversos cursos atuem na reserva técnica do museu. A reserva conta com alunos do curso de ciências sociais, artes visuais, *design* gráfico, música, comunicação, entre outros.

Para Naveira, Prestes e Rosato (2014), é dever do museu garantir a segurança do patrimônio. No entanto, ao mesmo tempo, é dever do museu fazer com que se amplie o acesso à arte e ao conhecimento. Desta maneira, fica a cargo da instituição promover ações educativas que permitam o acesso do público ao acervo, propondo diferentes maneiras de explorar os diversos conteúdos. Neste contexto, o MAE desenvolveu uma caixa temática/didática que pode percorrer com praticidade as mais variadas escolas. Ao chegarem nas salas de aula, as peças que compõem as caixas podem ser manipuladas pelos alunos, enquanto que o papel do professor é mediar a atividade a partir de catálogos, textos de apoio e atividades lúdico-pedagógicas, contribuindo para o exercício de uma prática contextualizada. O kit didático, segundo Naveira, Prestes e Rosato (2014), também possui um caráter inclusivo, podendo servir de olhos para crianças e adolescentes com deficiência visual.

A partir do que foi exposto acima, o presente artigo apresenta as discussões acerca da prática artística e relata o desenvolvimento de uma oficina que originou a construção de uma caixa didática para ser utilizada no âmbito da disciplina de Artes. Para que este recurso pedagógico proporcionasse a construção de sentido na prática artística, a caixa foi desenvolvida a partir da faixa etária pertencente aos anos finais do ensino fundamental II e a temática discutida foram as relações estabelecidas entre autor, obra e espectador a partir do século XX, já que esta temática permite uma maior interação entre obra e espectador.

4. ATIVIDADES E DISCUSSÕES REALIZADAS DURANTE A OFICINA

4.1 AULA 1

Na primeira semana de setembro de 2018, demos início ao primeiro encontro da oficina, a qual ocorreu aos sábados no Departamento de Artes da Universidade Federal do UFPR. Em relação ao público participante da oficina, podemos afirmar que a maioria era constituída de graduados ou graduandos do curso de pedagogia e artes visuais, seguido de uma minoria pertencente ao curso de letras português/polonês. Os cartazes espalhados pelos campi da UFPR foram o recurso comunicacional que mais chamou a atenção das pessoas para frequentar a oficina.

O primeiro dia da oficina foi utilizado para conhecer os participantes, explicar a proposta do trabalho e especificar: (1) o contexto educacional brasileiro no que se refere ao ensino de artes visuais, (2) o fazer na disciplina de Artes, (3) o lúdico como recurso pedagógico e (4) a definição de caixa didática. O primeiro passo para iniciar a oficina foi tentar deixar os participantes de forma confortável para que os mesmos pudessem interagir e compartilhar suas experiências tanto como alunos quanto educadores. Assim, obtivemos bastante discussões sobre a educação de arte no Brasil, principalmente, quando foi levantada a questão da polivalência. Além disso, tivemos vários debates em torno do fazer na disciplina de artes, proporcionando que os participantes compartilhassem suas próprias vivências. Ao conversar com cada inscrito, foi possível perceber que a maioria estava

frequentando a oficina com o objetivo de atualizar a formação, não perder vínculos com a instituição de ensino superior e buscar propostas pedagógicas para seu cotidiano escolar.

Ao considerar o lúdico e a brincadeira aspectos indispensáveis para a formação artística e estética dos discentes (FERRAZ; FUSARI, 1999), buscou-se proporcionar momentos em que o lúdico poderia ter chances de se manifestar ao longo das aulas. Desta maneira, com o objetivo de explicar o lúdico, foram apresentadas várias palavras aleatórias de modo a jogarmos *imagem em ação*, um jogo que é definido a partir do sorteio de palavras e, em seguida, o desenho das mesmas (adaptado para os objetivos da oficina). Os jogadores precisavam acertar a palavra que foi sorteada e desenhada, vencendo a dupla que acertasse mais palavras. Quando iniciamos o jogo, a primeira intenção foi deixar as regras claras, pois conforme Cunha (2012), é importante esclarecer e contextualizar as regras do jogo para que os participantes consigam distinguir o jogo que ocorre no ambiente escolar do jogo didático que propõe aprendizados específicos. Nesta perspectiva, o jogo ocorrido durante o primeiro dia de oficina tinha como objetivo explicar as características do lúdico, que segundo Huizinga (2000), são: ordem, tensão, movimento, solenidade, ritmo e entusiasmo. De acordo com o autor, são estes aspectos que concedem ao jogador a vontade de ganhar e, conseqüentemente, a vontade de jogar.

Para explicar o conceito de caixa didática proposto neste trabalho, entrei em contato com a museóloga do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, que também é responsável pelas ações educativas do museu. Com isso, foi emprestada uma caixa didática do MAE que tinha como temática a beleza. Quando abrimos a caixa durante a oficina para ver e sentir os objetos expostos e ler os textos sobre o tema, foi perceptível um entendimento mais claro do que seria realmente uma caixa didática de caráter mais interativo. Neste sentido, foi de muita importância levar a caixa para exemplificar a proposta do trabalho, possibilitando aos participantes terem um primeiro contato com a caixa de modo concreto. Além disso, foi neste mesmo momento que o segundo encontro com o lúdico ocorreu, quando finalmente, depois de quase três horas de aula, abrimos uma caixa didática e a manuseamos. Nesta etapa da oficina, foi percebido o entusiasmo e a solenidade com as peças que compunham a caixa. Tudo foi fotografado e manipulado com cuidado, exatidão e carinho para que nada se perdesse e tudo fosse de volta para caixa de maneira organizada.

De modo geral, o primeiro dia de oficina teve um bom rendimento, discutimos todos os conteúdos e propostas do primeiro plano de aula. Também ocorreram diversas trocas de vivências educacionais e debates construtivos para se pensar a arte-educação e a sua relação com a prática na disciplina de Artes. Para mais, o misto de idades, profissões e graduações dos participantes do curso contribuiu para um enriquecimento das discussões, fazendo com que os olhares do grupo sobre diversas situações fossem ampliados.

4.2 AULA 2

O segundo dia de oficina começou com uma nova participante, a qual realizou magistério integrado ao ensino médio e graduou-se em *design* gráfico, assim contribuindo para novas discussões durante a oficina. Neste segundo encontro, começamos os debates do conteúdo relacionado a temática da nossa caixa didática. O primeiro conteúdo proposto foi o movimento dadaísta, em que foi destacado seu contexto histórico, objetivos, artistas, trabalhos e, principalmente, as mudanças que ocorreram nas relações entre autor, obra e espectador. Neste sentido, segundo Furtado (2013), foi com essa redefinição estética e com o choque que a proposta *dadá* pregava, que o espectador questionando-se a respeito do que lhe era apresentado, se deslocava da posição de observador, tornando-se um coautor da obra. Deste modo, o espectador passa a atribuir novas significações, tendo uma maior liberdade de percepção e conseqüentemente maior poder de ação. Para iniciar os debates em torno do movimento dadaísta, foi proposto que os participantes recortassem diversas palavras aleatórias de revistas. Cada participante recortou cinco palavras, as quais foram sorteadas e escritas no quadro, formando um poema *dadá* à moda de Tristan Tzara (1896-1963). Com isso, os participantes conheceram outra forma de prática artística e se divertiram ao ver o resultado do nosso poema coletivo e aleatório, compreendendo a questão do acaso presente no movimento dadaísta.

Seguindo o plano de aula, o próximo conteúdo depois do movimento *dadá* foi o *Fluxus*, já que em pleno anos 1960, esse movimento resgatava ideias dadaístas e *duchampianas* no sentido de seu aspecto contestador de valores já estabelecidos pela sociedade. Além disso, para Lima (2009), o *Fluxus* promoveu – mediante proposições cotidianas e possíveis de serem realizadas por qualquer indivíduo – a não dissociação entre arte e vida, contribuindo para que o papel do antigo observador se tornasse ainda mais participativo. Deste modo, foram apresentados o contexto histórico, os objetivos do movimento e, principalmente, as instruções *Fluxus*, as quais trouxeram para a aula uma curiosidade por parte dos participantes que ainda não conheciam o grupo.

Depois do *Fluxus*, foram discutidos outros dois artistas que participaram do movimento: Joseph Beuys e Yoko Ono. Assim, analisamos a procura da democratização da arte por parte do artista Joseph Beuys e vimos vários trabalhos da artista Yoko Ono, os quais ganham vida por meio da participação ativa do público. Com isso, lemos diversas instruções da artista publicadas no livro *Grapefruit* de 1964 e destacamos várias proposições que seriam possíveis de serem realizadas em sala de aula. Após a exposição de todo conteúdo, criamos um *jogo da garrafa* para compor a caixa didática. Cada participante da oficina criou uma instrução que fosse possível realizar mentalmente ou fisicamente no ambiente escolar. Após cada um criar sua instrução, escolhemos algumas proposições da artista Yoko Ono a fim de completar o jogo. Em conseqüência, novamente foi oferecida a possibilidade lúdica, percebendo primeiramente uma tensão entre os participantes, já que os mesmos estavam com dúvidas em relação ao desempenho na atividade. Em meio a essa tensão, veio também a solenidade, o cuidado e o zelo por aquelas instruções que teriam que criar,

e por fim, veio o entusiasmo e orgulho ao mostrar para os colegas o desafio cumprido. A figura 1 apresenta as instruções do jogo e as instruções criadas e escolhidas para compor o jogo.

No segundo dia de oficina, foi possível estudar toda a parte teórica proposta e realizar duas atividades práticas, sendo elas a poesia *dadá* e o jogo da garrafa. Ao observar os participantes da oficina em sala, foi percebido quão novidade era o conteúdo para alguns e a intimidade que outros já haviam com as propostas. Além disso, os educadores presentes olharam para os trabalhos com o intuito de levá-los de modo prático para a escola, contribuindo para as discussões relacionadas a prática artística na disciplina de artes.

Figura 1 – Jogo da garrafa: Instruções.

Jogo da garrafa

Instrução do jogo:

- 1- Forme uma roda de no máximo 10 pessoas;
- 2- Pegue a garrafa e as cartas do jogo e coloque-as no meio da roda;
- 3- Cada participante deve girar a garrafa conforme sua vez;
- 4- Ao girar a garrafa e ela apontar para o colega, escolha uma carta e leia a instrução presente na carta;
- 5- O colega apontado deverá realizar a instrução, caso recuse os integrantes do jogo deverão pensar em uma consequência para recusar.

Instruções feitas para compor o jogo:

- 1- Dance no barulho do silêncio (criada por participante da oficina);
- 2- Levante-se e alonguem-se de olhos fechados (criada por participante da oficina);
- 3- Peça direção - Ande para esquerda e gire para direita (criada por participante da oficina);
- 4- Engula o ar e descreva que sabor tem (criada por participante da oficina);
- 5- Amplie tua ação em segredo (criada por participante da oficina);
- 6- Peça sentimento: pinte a cor de suas lágrimas, alegria ou tristeza (criada por participante da oficina);
- 7- Peça sentimento: movimente-se com o timbre de sua alegria (criada por participante da oficina);
- 8- Olhe para o teto e imagine a noite estrelada (criada por participante da oficina);
- 9- Corra cinco segundos sem sair do lugar (criada por participante da oficina);
- 10- Respire o aroma do mel (criada por participante da oficina);
- 11- Concentre-se no mover dos anjos (criada por participante da oficina);
- 12- Peça da risada (Yoko Ono);
- 13- A mãe é linda (Yoko Ono);
- 14- Respire (Yoko Ono);
- 15- Toque (Yoko Ono);
- 16- Peça pulso (Yoko Ono);
- 17- Peça som III (Yoko Ono);
- 18- Peça ritmo (Yoko Ono);
- 19- Peça terrestre (Yoko Ono);
- 20- Peça de beber para orquestra (Yoko Ono);

Fonte: A autora (2021).

4.3 AULA 3

No terceiro dia de oficina foram apresentados e discutidos o contexto político, artístico e social dos anos 1960 no Brasil. Neste sentido, estudamos mais especificamente os trabalhos de Ferreira Gullar, Lygia Clark e Hélio Oiticica, com o objetivo de estudar as relações que as propostas desses artistas estabelecem entre autor, obra e espectador. Desta maneira, foi possível perceber o papel ativo do antigo espectador, pois conforme Freire (2006), é no corpo e nas proposições dos artistas que o social, o político e o subjetivo se tornam múltiplos sentidos. Sendo assim, a aula foi iniciada com a releitura da proposição *Corpo Coletivo* de Lygia Clark, a fim de que os participantes da oficina vivenciassem um pouco da prática da artista. Neste caso, a proposição foi realizada a partir do jogo *Twister*, produzido pela *Hasbro*, o qual consiste em um tapete de plástico de grande dimensão que é colocado no chão do ambiente onde se joga, funcionando assim, como um tabuleiro. Este tabuleiro possui quatro linhas compostas por círculos de quatro cores (vermelho, amarelo, azul e verde). O jogo acompanha um *spinner* que é acionado para determinar as posições que os jogadores irão assumir ao longo do jogo, fazendo com que os participantes interajam entre si verbalmente e corporalmente, remetendo a proposição da artista Lygia Clark. Durante o jogo, os participantes da oficina ficaram a vontade e participaram da atividade de maneira engajada. Além disso, foi observado a tensão e o entusiasmo dos participantes, já que eles estavam se esforçando ao máximo para permanecerem equilibrados e posicionados de forma correta para que o jogo não chegasse ao fim. Os participantes acharam interessante essa relação estabelecida entre a estrutura do jogo *Twister* e a proposição de Lygia Clark, tornando possível levar o jogo/proposição para a sala de aula.

Além da contextualização dos anos 1960, dos estudos dos artistas citados e da proposição *Corpo coletivo*, decidimos em conjunto – com base em todas as aulas ministradas na oficina – quais seriam os trabalhos que realizaríamos para compor nossa caixa didática com a temática *As relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX*. Desta maneira, entre os trabalhos escolhidos estavam propostas de exercícios, proposições, objetos relacionais e jogos, sendo eles: (1) a proposta de poesia *dadá*, (2) o projeto árvore de pedidos e a proposição *Peça de limpar III* da artista Yoko Ono, (3) o jogo da garrafa criado na própria oficina baseado nos trabalhos do *Fluxus* e de Yoko Ono, (4) a proposição *Corpo coletivo* e *Caminhando* e um objeto relacional envolvendo água, ar e conchas da artista brasileira Lygia Clark, (5) o *Parangolé* do artista Hélio Oiticica e (6) os poemas objetos de Ferreira Gullar.

No geral, o terceiro dia de oficina foi interativo e de discussões construtivas. Além disso, foi percebido uma grande motivação nas escolhas dos trabalhos, no sentido de que todos os participantes escolheram coletivamente e negociaram entre si quais objetos e proposições seriam interessantes integrar a caixa didática no ambiente escolar.

4.4 AULA 4

O último encontro da oficina foi reservado para construção da caixa didática, a qual teve como temática as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Os trabalhos que integraram a caixa já haviam sido escolhidos no encontro anterior, para facilitar a organização dos materiais.

O caráter do último encontro da oficina foi totalmente prático e interativo. Desta maneira, para organizar a construção dos objetos que iriam compor a caixa, foram distribuídas atividades diferentes e específicas para cada um dos participantes, ou seja, enquanto um participante estava cortando os *Parangolés* no TNT, outro estava realizando o bicho de Lygia Clark em papel paraná. Mesmo com a divisão de tarefas, todos se ajudavam nas atividades de confecção dos elementos da caixa didática. A figura 2 apresenta a construção de um objeto relacional.

Figura 2 – Participante da oficina realizando a réplica de um objeto relacional da artista Lygia Clark.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao longo dos processos de criação, foi interessante perceber o lúdico em meio a construção dos objetos. Neste sentido, conforme Huizinga (2000), o lúdico apresenta características como ordem, tensão, movimento, solenidade, ritmo e entusiasmo. Foi possível observar que os participantes estavam completamente envolvidos no projeto. Alguns ficaram tensos ao recortar e colar formas geométricas, as quais não estavam dando um resultado satisfatório, fazendo com que o participante ficasse insistindo e refazendo os processos inúmeras vezes, com o objetivo de obter sucesso naquela atividade. Outros cantavam enquanto costuravam, recortavam ou desenhavam, obtendo um ritmo de trabalho entusiasmado. O tempo acabou passando depressa, fazendo com que ao final da manhã de trabalho muitos dissessem: “Nossa, nem vi o tempo passar!” A figura 3 mostra os participantes da oficina realizando atividades de construção da caixa didática.

Figura 3 – Participantes da oficina realizando atividades de construção da caixa didática.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A partir do contexto exposto acima, foi possível perceber que o lúdico contribui de maneira concreta no processo de ensino e aprendizado, sendo a presença dele importante não apenas para a educação de crianças e adolescentes, mas também para o ensino de jovens e adultos. Além disso, a temática da caixa didática construída contribuiu para a manifestação lúdica, já que existe uma forte presença do lúdico na arte conceitual, principalmente, no contexto brasileiro dos anos 1960. Segundo Ramírez (2007), a arte conceitual latina americana visava justamente a participação ativa do público nas proposições artísticas, principalmente ao se tratar dos trabalhos da artista Lygia Clark e do Hélio Oiticica. Deste modo, a oficina contribuiu de maneira satisfatória na formação de docentes e futuros docentes, lembrando e garantindo a importância da prática artística e do lúdico na disciplina de artes.

De modo geral, a manhã de produção prática realizada no último dia de oficina teve resultados satisfatórios. *Os Bichos* de Lygia, por exemplo, objeto mais difícil de manufatura da caixa, foi finalizado com sucesso. Assim, praticamente todas as peças que compõem a caixa didática foram terminadas dentro do prazo de três horas, sendo observado um trabalho coletivo e colaborativo interessante de se destacar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da oficina *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* contribuiu para relevantes discussões a respeito da prática artística nas escolas. Além disso, propôs a construção de um material didático que auxilia na construção de sentido no fazer artístico, que pode oferecer, maior interatividade e ludicidade aos docentes e discentes que utilizarem a caixa didática. Este recurso pedagógico também nos proporciona sermos sujeitos da experiência, aqueles que se destacam por sua passividade, não no sentido de não agir, mas na sua

disponibilidade e abertura. Tudo isso para que as situações cotidianas não apenas se passem em meio a vida, mas que toquem infinitamente a alma. O sujeito da experiência é aquele que é exposto. Sendo assim, o saber da experiência é aquele que vai acontecendo em meio a nossa jornada de modo a nos tornar capaz de dar sentido àquilo que somos e àquilo que nos acontece (BONDÍALARROSA, 2002).

A temática da caixa didática desenvolvida foi importante para promover e pensar o ensino de arte contemporânea nas escolas, o qual segundo Cohn (2009), é de grande relevância, já que possui um caráter mais indagativo e convidativo para a criança e para o adolescente. Neste sentido, a arte conceitual proporciona momentos de experiência, já que segundo Ramírez (2007), apesar da heterogeneidade das práticas conceituais presentes na América Latina, é possível elencar quatro aspectos que as diferenciam da arte conceitual anglo-americana. São elas: (1) o perfil fortemente ideológico e estético, principalmente porque, conforme Freire (2006), os períodos mais relevantes da arte conceitual latino americana se deram durante o período das ditaduras; (2) a própria ideologia transformada em material; e principalmente, (3) a proximidade com o participante e a abordagem cognitiva. Temos como exemplos as proposições de Lygia Clark e Hélio Oiticica, que enfatizavam a participação do antigo espectador ao invés da centralização do trabalho em um objeto final.

A proposta do presente trabalho foi construir um material de caráter mais prático, interativo e lúdico, tendo como objetivo dar sentido à prática artística no ambiente escolar. Assim, oferecendo momentos em que o discente possa entrar em contato consigo mesmo, com os objetos de arte, disponibilizando momentos de experiência e criatividade, já que este último termo, não pode ser ensinado, mas sim proporcionado (CHRISTOV, 2006). Por fim, a realização de um estudo coletivo sobre as questões da prática artística no ambiente escolar em conjunto com a elaboração de uma caixa didática parecem ter contribuído para todos os participantes do curso, pois estes já tornaram possível as práticas realizadas na oficina em seu cotidiano docente e escolar. Encaminhamentos podem ser pensados de modo mais aprofundado sobre a utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico no ensino regular na disciplina de Artes nas escolas. Assim, conscientizando a importância dos recursos didáticos na formação docente e da mediação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Leitura de imagem no vestibular. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 137-139.

BARBOSA, Ana Mae. Além da Cronologia. In: 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamento na Rede: Redes e Conexões. Santa Maria, 2015.

BENETTI, Alfonso. A experimentação na pedagogia da pintura: um estudo de ateliê. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes múltiplos olhares**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 247-273.

BONDÍA-LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> > Acesso em: 13/06/2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Sobre a palavra criatividade: o que nos leva a pensar Piaget e Vigotski. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ribeiro de. (Orgs.). **Arte-Educação: experiências, questões, possibilidades**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2006. p. 9-16.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em: http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FURTADO, Renata Tavares. **Sobre o espectador e a obra de arte: da participação a interatividade**. 2013. p. 6-68. Monografia em Produção Cultural –Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2013.

GRALIK, Thais Paulina. Cultura Visual: rumo à compreensão de outro universo no ensino de arte. **Revista Nupeart**, Florianópolis, n. 8, v. 8, p. 28-43, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000.

LIMA, Ana Paula Felicíssimo de Camargo. **Fluxus em museus: museus em fluxus**. 2009. 296 f. Tese em História - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000446023>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

LIS, Elza Aparecida Buenos. Ensino da arte e a formação de docentes: ensinando a ensinar. **Diaadia educação**, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NAVEIRA, Miguel A.C.; PRESTES, Andréia B.; ROSATO, Márcia C. Caixinhas do MAE: encontros entre o público e o acervo museológico. **Extensão em Foco**, Curitiba, Editora da UFPR, n.10, jul/dez, p. 102-108, 2014.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Táticas para viver da adversidade: o conceitualismo na América Latina. **Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrj**, Rio de Janeiro, n. 15, p.185-195, 2007.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz; CHAVES, Priscila Monteiro. Teoria e prática como caixa de ferramentas: para pensar desusos no ensino de artes visuais. In: 24º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2014, Montenegro. **Anais...** Montenegro, 2014.

Recebido em: 28/06/2021.
Aceito em: 10/09/2021.

O ARTISTA-DOCENTE EM MOVIMENTO VIRTUAL: A MEDIAÇÃO TEATRAL COM CRIANÇAS ATRAVÉS DO JOGO

Ana Letícia Villas Bôas¹
Robson Rosseto²

RESUMO: Este artigo busca refletir acerca da proposta de mediação teatral virtual, elaborada para o espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta”, realizada em junho de 2021, com um grupo de crianças entre 5 e 10 anos. Através da metodologia do Drama, fundamentado nos estudos de Beatriz Cabral, um processo dramático foi desenvolvido, com base na narrativa cênica da obra teatral da Sangá Cia. de Teatro, com crianças em situação de isolamento social, em razão da pandemia advinda do vírus Covid19 desde 2020. A proposta abarcou especialmente duas estratégias do Drama para o envolvimento dos participantes: professor-personagem e estímulo composto. Ao longo da experiência, constatou-se a importância do artista-docente propor estratégias de aproximação e conexão com crianças, criando espaços criativos e afetivos que propiciem o engajamento e envolvimento dos (tele)espectadores no jogo cênico, a fim de potencializar o encontro entre espectador, artista e obra.

Palavras-chave: teatro virtual; pandemia; mediação teatral; professor-personagem; estímulo composto.

THE EDUCATOR-ARTIST IN VIRTUAL MOVEMENT: THE THEATER MEDIATION WITH CHILDREN THROUGH THE GAME

ABSTRACT: This article pursues to reflect on the proposition of virtual theatrical mediation, developed for the play “@travessamentos: A Travessia da Borboleta”, performed in June 2021, with a group of children between 5 and 10 years old. Through the Process Drama methodology, based on the studies of Beatriz Cabral, a dramatic process was developed, based on the scenic narrative of the theatrical work of Sangá Cia. de Teatro, with children in a situation of social isolation, due to the pandemic caused by the Covid19 virus since 2020. The proposal especially encircled two Drama strategies for the involvement of the participants: the teacher in role and the compound stimulus. Throughout the experience, the importance of the educator-artist to propose approximation and connection strategies was verified, creating creative and affective spaces that provide engagement and involvement of the (tele)spectators in the scenic game, in order to enlarge the encounter between spectator, artist and the artwork.

Keywords: virtual theater; pandemic; theatrical mediation; teacher in role; compound stimulus.

1 Mestranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: analeticiavb@hotmail.com

2 Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná – (Unespar), campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: robson.rosseto@unespar.edu.br

O período de distanciamento social decorrente da pandemia de 2020, a partir do surgimento do COVID-19, implicou em abruptas e inesperadas mudanças, através de medidas de segurança para diminuir a sua contaminação e propagação. Dentre as intervenções de saúde pública, destacam-se principalmente o isolamento e o distanciamento social, apontados como principais meios para evitar sua disseminação. Alterações na economia, na saúde mental, nos empregos, casas, convívios familiares e relações humanas trouxeram sentimentos extremos de incertezas, medos e instabilidades para o cotidiano da população mundial e, especialmente, para a realidade da família brasileira. (DIAS; MATA; ROCHA; SALDANHA; PICANÇO, 2020).

O mundo virou de cabeça para baixo, tudo o que sabíamos, certezas e verdades, desmoronou. O que é o real? O virtual não é real, é uma alteração da realidade ou uma possibilidade de realidade? Voltaremos ao cotidiano de antes ou esta é a nova realidade? Além das famílias, crianças e trabalhadores de todas as áreas se viram obrigados a repensar seus caminhos e objetivos, adaptar e criar outras possibilidades para continuar a vida. No universo artístico não foi diferente. É possível fazer arte virtual? E com relação às artes cênicas, que têm como pressuposto a presença, o corpo vivo e presente no aqui-agora, a troca com o outro? A interatividade do internauta será a interatividade do espectador? Há urgência em reinventar! Muitas formas e maneiras de se pensar e fazer arte estão sendo construídas durante o confinamento, e estão sendo questionadas ininterruptamente. Todavia, cabe destacar uma certeza: “a arte é essencial para existirmos enquanto seres humanos” (BANOV; COSTA; FERNANDES; MULINARI; ROMANO, 2020). Durante o isolamento, a arte ganhou espaço nas redes sociais, plataformas de *streamings*, *lives*, etc, adentrando, assim, cada vez mais, na vida cotidiana da população.

Na ausência de relações humanas, de encontros presenciais, na solidão e no medo de um futuro incerto. O aconchego da música, de shows, de filmes, de espetáculos cênicos virtuais, de contações de histórias, de aulas de todas as artes para crianças e famílias foram e têm sido um alento para a manutenção da sanidade durante o confinamento (BANOV; COSTA; FERNANDES; MULINARI; ROMANO, 2020, p. 6).

Apesar da maioria das escolas particulares da educação básica terem retomado as aulas semipresenciais³, o ensino público ainda não pode efetivar esse movimento de retorno pelo fato de ainda estarmos atrasados com a vacinação (ROLLINGSTONE, 2021). Tendo o isolamento social funcionado como disparador para a reinvenção da arte, da educação e da própria rotina familiar, necessariamente também promoveu impulsos motivadores na vida de muitas crianças; contribuindo para os incessantes desafios da arte e da educação. Diante disso, novos percursos foram traçados, em meio a trajetórias afetivas não desprovidas de pedras e pedregulhos ao longo da caminhada.

³ Em dezembro de 2020, o Governo do Paraná anunciou, que a partir de fevereiro de 2021 a educação na rede estadual funcionaria no modelo híbrido, com parte dos estudantes assistindo aulas presencialmente em sala de aula, enquanto a outra parte de forma remota, com os conteúdos sendo transmitidos ao vivo. A participação dos estudantes no sistema híbrido não foi obrigatória, os pais e os responsáveis puderam optar pelo modelo híbrido, com revezamento; enquanto os que não quiserem, os filhos participaram das aulas remotamente.

O presente texto trata sobre a mediação teatral virtual com crianças, abarcada pela fruição estética da obra teatral online “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021), realizada em junho de 2021, durante a pandemia mundial do COVID-19.⁴ O trabalho desenvolvido abarcou um grupo de 12 crianças, entre 5 e 10 anos, fundamentado na metodologia do Drama, inicialmente desenvolvido na Inglaterra, e investigado por Beatriz Cabral no Brasil a partir dos anos de 1990. De acordo com a autora, “[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias” (CABRAL, 2006, p.33). Com base em um pré-texto, a narrativa ficcional foi elaborada para que os artistas-docentes e as crianças pudessem construir um ambiente de partilhas significativas, onde ambas as partes aprenderam a jogar, trocar e se sensibilizar mutuamente através da tela.

A CRIANÇA E A PANDEMIA

A relação com a tecnologia sem dúvidas ficou muito mais forte, devido principalmente ao fato de terem que fazer aulas online. A adaptação do meu filho de 6 anos com esse modelo de ensino foi muito rápida, em pouco tempo ele já sabia sozinho mexer em todos os recursos necessário, e foi aprendendo coisas novas muito rapidamente também. Esse contexto também dificultou um pouco o controle do uso de tecnologias, uma vez que a maioria dos dias ficaram voltados à aulas online, tendo que realizar diversas tarefas frente ao computador ou celular. (Mãe de uma criança de 7 anos)

Hoje a tecnologia faz parte não só da realidade dos pais, como na realidade das crianças. As atividades escolares também contam com o auxílio da tecnologia e eu percebo que ajuda muito na aprendizagem. Com relação ao B, ele aprendeu fazer a leitura dos códigos QR Code, para as atividades escolares, e é a parte da atividade que ele mais gosta. Nas atividades escolares também tem jogos, além dos vídeos. (Mãe de uma criança de 6 anos).

Nas referidas falas selecionadas de um questionário elaborado e enviado para os responsáveis das crianças que participaram da proposta de mediação teatral virtual, as mães exemplificam dois lados bastante discutidos por estudiosos neste momento de pandemia: os benefícios e malefícios da tecnologia para as crianças. De um lado, uma mãe que demonstra certa preocupação com a dificuldade do controle ao acesso à internet no atual contexto e, de outro, uma mãe salientando as contribuições das atividades escolares virtuais para o aprendizado e desenvolvimento de seu filho. De fato, sem os recursos tecnológicos este momento seria muito mais desafiador para as escolas e as famílias do que está sendo. É inegável as contribuições que os aparatos digitais possibilitam para a formação da criança em contexto de pandemia, além das possibilidades de comunicação e relacionamentos com parentes e amigos. No entanto, perguntas ainda pairam no ar: o quanto estamos conectados com essa distância? É possível construir presenças virtuais?

⁴ A proposta desenvolvida de mediação teatral foi realizada na disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação - PINTE II, ofertada no Curso de Licenciatura em Teatro da Unespar, ministrada pelos seguintes docentes: Carolina Vetori de Souza e Lucas de Almeida Pinheiro. Esta matéria foi campo de estágio docência, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (Mestrado Profissional) da Unespar.

A partir da brusca mudança para um estilo de vida forçado, no qual crianças são mantidas em casa, alterações psicossociais são acionadas. Estudos demonstram que, a partir do isolamento, comportamentos sedentários excessivos tem se mostrado mais presentes nas famílias brasileiras, até mesmo nas crianças (CARDOSO DE SÁ; CORDOVIL; POMBO; RODRIGUES, 2021). Com o tempo de tela aumentando, a qualidade do sono também vai sofrendo modificações negativas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019), as horas em atividades em tela oportunizam o sedentarismo, na medida em que se tornam menos ativas fisicamente, sobretudo, a

[...] preocupação dos pais com a segurança, impedindo as crianças de fazer atividades ao ar livre; alta demanda de atividades relacionadas ao trabalho dos pais; condições estruturais não favoráveis em determinados bairros, reduzindo as oportunidades de um estilo de vida mais ativo; grande disponibilidade de jogos de computador e programas de TV, que incentivam atividades sedentárias [...] observamos aumento do tempo de tela não apenas para estudar, mas também para fins de lazer, ultrapassando os limites diários de uso de tela recomendados pela SBP (CARDOSO DE SÁ; CORDOVIL; POMBO; RODRIGUES, 2021, p. 6).

Ao observar as crianças à nossa volta neste período, é possível perceber que o tempo de tela das crianças tem ultrapassado muito mais que o recomendado pela SBP. Diante disso, pode-se dizer que a aplicação do ensino à distância para crianças, de certa forma, contraria tanto seus direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pelo fato dos impactos negativos vinculados ao uso de telas, quanto, também, implica no descumprimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), na medida em que a mesma reforça a ideia de que a criança aprende por meio de experiências lúdicas, concretas e interativas, sendo, supostamente, impossível de concretizá-las mediante atividades online (DIAS; MATA; ROCHA; SALDANHA; PIKANÇO, 2020).

Amparados pelo medo, desemprego, situações de vulnerabilidade familiar, falta de espaço, falta de interação social, perda de entes queridos, exposição à violência, declínio no tempo de lazer e brincar, excessiva exposição às telas, entre outros fatores advindos da atual situação sanitária, identifica-se o aumento de ansiedade, depressão, ganho de peso, estresse, doenças crônicas, irritabilidade, solidão, tédio, dentre outras dificuldades que vislumbram impactos negativos e prejudiciais no desenvolvimento da criança. Voltada para um crescimento físico, de maturação neural, comportamental, cognitivo, social e afetivo, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2019), a criança claramente depende de uma boa condição psicossocial, sanitária e econômica para um profícuo desenvolvimento humano.

Contudo, o horizonte não é de todo negativo. O tempo em casa fez aumentar as atividades e interações familiares, assim como, além de possibilitar inúmeras atividades e conexões virtuais, também proporciona espaços para trabalhar atividades que podem carregar benefícios para as crianças neste período de isolamento. O foco nos cuidados voltados à amenização e à prevenção dos impactos negativos causados pela inatividade infantil e pelo uso exacerbado da tecnologia deve ser prioridade dentro da sociedade, escolas e famílias. Contanto que seu uso seja monitorado pelos

responsáveis, e que todos estejam atentos a qualquer suspeita de violência e violação aos seus direitos, o uso da tecnologia pode ser um importante aliado no que se refere ao isolamento social favorecendo a manutenção das estruturas sociais e educacionais. As ocorrências de prejuízos à saúde mental e comportamento infantil salientam a importância do cuidado para com as demandas infantis, emergidas pela pandemia, e na construção de estratégias para reduzir tais danos. Em vista disso, a tentativa de proporcionar possibilidades de escuta, troca, compartilhamento de presenças, afetos, encantamento, estímulo à imaginação e busca pelo prazer, alegria e curiosidade, fizeram parte da minha busca enquanto artista-docente na exploração deste trabalho.

DESAFIOS DE UMA ARTISTA-DOCENTE

Como artista, compreendo a importância de adentrar terrenos inóspitos e desafiadores, aceitando a arte como lugar de risco e de experimentação e, inevitavelmente, de errância. Busco entender o teatro para crianças num entre-lugar, não, especificamente, para educar ou formar crianças (ideia para a qual se educa), mas a fim de adentrar um espaço (terreno no qual se educa) de encontro potente, no qual o olhar ou gesto da criança, contribuirá na busca de possibilidades para a construção de um real simbólico, contribuindo para o meu constante devir artista-docente. Além de possibilitar uma fruição estética cuja troca com as pequenas espectadoras acontecem de maneira genuína e desinteressada.

Contudo, ainda cabe assinalar um fator essencial para o desenvolvimento deste trabalho: a arte teatral, entendida como a arte do encontro, teria espaço, ou melhor, possibilidades para a produção de presenças no modo virtual? É notório que o encontro teatral presencial, amplamente experienciado e discutido ao longo da história, promove afecções através de uma fruição estética da qual resulta um estado de prazer, encantamento e vontade através da curiosidade da criança espectadora. Sob outra perspectiva, imersos na realidade virtual e nas mais diversas esferas tecnológicas da sociedade contemporânea, a arte teatral virtual para crianças encontra múltiplos desafios, como também possibilidades para encontros e presenças durante o isolamento social. Vislumbrar a criação e as transformações que o corpo humano vem sofrendo com a revolução tecnológica como fruto de uma simbiose com as tecnologias, constrói uma nova forma de relação cognitiva, relacional e social com o mundo entorno. Em que medida a desfronteirização do corpo físico, sensorial, psíquico, cognitivo, complexo e vulnerável, promoveria espaço e potência para os encontros propostos pela arte teatral, neste novo ambiente virtual?

Além do conhecimento, a arte teatral é ponte para acessar a subjetividade, coletividade, dentre outros importantes aspectos das relações humanas. Ao tratar sobre o espectador, as relações entre arte e política são colocadas em discussão. Nesta perspectiva, compreendo a capacidade da Mediação Cultural/Artística/Teatral na criação de estratégias e possibilidades de potencializar o encontro entre fazedor de arte e espectador, um tanto distante na presente realidade, sobretudo na realidade virtual. Diante disso, pode-se dizer que a criança se torna espectadora com possibilidade

maior de diálogo. Cabe destacar que ela também está lidando com os efeitos da pandemia atual, porém, sua disponibilidade para o jogo, sua capacidade do faz de conta, seu olhar para o brincante ainda está pulsante. Afinal de contas, independente da faixa etária, o brincante está presente na natureza humana, no entanto, é preciso reaprender a escutar, olhar, tocar, saborear, cheirar – sentir. “Educados, os sentidos passam a ser habitantes da ‘caixa de brinquedos’. Pelos sentidos educados, deixamos de ‘usar’ o mundo e passamos a ‘fazer amor’ com o mundo.” (ALVES, 2018, p.48)

Reconhecendo os benefícios e malefícios que o uso das telas acarreta na vida das crianças, e compreendendo a necessidade de trabalhar através dela no contexto atual, ainda permanecia uma questão: o que fazer com a tela que nos separa? Como artista-docente, a intenção foi criar estratégias de aproximação com as crianças-espectadoras. Seria o jogo teatral uma estratégia para aproximar crianças, obra e artistas-docentes, por meio da tela? O jogo teatral neste estudo é compreendido no que diz respeito ao jogo lúdico de cena ou à característica lúdica do teatro em si, onde o jogo passa pelo estabelecimento de regras, de acordo com o grupo, assimilando, assim, uma espécie de “jogo de construção” (Piaget) com a linguagem artística. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015)

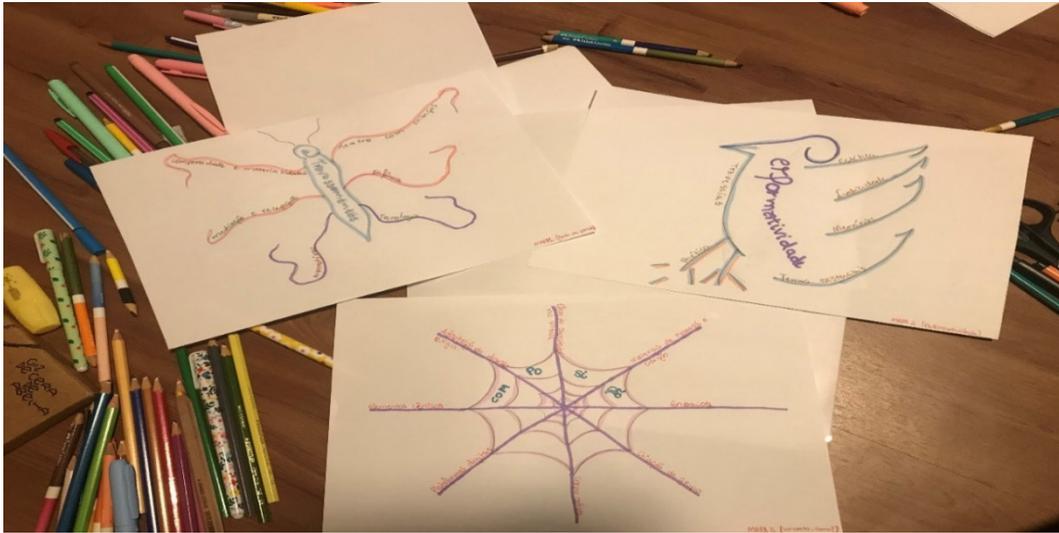
A TELA COMO POSSIBILIDADE: APRENDENDO A JOGAR

Ao buscar compreender a tela como parceira de cena e de aula, desde a criação cênica até a recepção e mediação com as crianças, vivenciei uma relação teatral nova, por meio das interações virtuais. A proposta foi pensar na tela enquanto dispositivo (LEPECKI, 2012), que permite criar e gerar movimento, apesar de suas limitações espaciais. Esta foi a maneira encontrada para conseguir aceitar a tela como parceira e não como empecilho ou apenas algo que está ali por “não termos outra opção”.

Antes de iniciar as experimentações cênicas com a câmera, na companhia de mais dois atores⁵ da Sangá Cia. de Teatro, foram criados quatro mapas de criação (SILVA, 2013) a fim de definir e traçar os caminhos para percorrer o processo de criação e mediação artística (Figura 1). Em seguida, a partir da dramaturgia do espetáculo “A travessia da Borboleta” (2019), uma nova dramaturgia audiovisual foi construída e adaptada com base em um roteiro de gravação. Para tanto, selecionamos cenas específicas, a partir das quais improvisamos e jogamos com, a princípio, a câmera dos nossos celulares. Nas experimentações, nos revessávamos, filmando uns aos outros explorando os personagens, com cenas de improvisos. A partir do roteiro estabelecido, jogamos com ângulos e ritmos, experimentando diversas possibilidades desse novo e curioso formato digital. No decorrer dos ensaios foram fixados alguns diálogos e cenas da dramaturgia original. Nesta empreitada, participaram como parceiros dois profissionais, o diretor Cadu Cinelli e o iluminador Ike Rocha. Juntos, experimentamos distintas possibilidades de criação, contudo, no dia da gravação muitas cenas se diferenciaram do que havíamos experimentado nos ensaios.

5 Gilmar Magalhães e Juliane Santos, ambos membros integrantes da Sangá Cia. de Teatro.

Figura 1 – Mapas de criação do projeto @travessamentos: A travessia da Borboleta



Fonte: SANGÁ, 2021.

Para a captação das imagens, utilizamos praticamente todo o cenário e os elementos de cena do espetáculo presencial. Contudo, as cenas eram realizadas fora de ordem, priorizando as cenas mais difíceis de gravar. Essa experiência foi extremamente diferente do que estamos acostumados no teatro presencial, pois não executamos a peça de uma forma linear, mas cena por cena, em sequência distinta do espetáculo presencial. Diante disso, tivemos mais dificuldades em trabalhar os personagens, gerando certa inconstância com o trabalho de corpo, voz e construção de personagem, principalmente porque estávamos há um bom tempo longe deste trabalho, por conta da pandemia, iniciada em 2020. Apesar de tudo, foi possível estabelecer jogo cênico com a câmera, experimentando possibilidades e buscando desassociar o que estava pré-estabelecido, baseado no teatro presencial. Ao mesmo tempo, ao longo das experimentações, buscamos a câmera como sendo o olhar do espectador, com foco preliminarmente determinando, na medida em que a câmera é um recorte e direciona o olhar do espectador, ou, telespectador, nesse caso.

Ao pensar nos elementos teatrais, e numa maneira de aproximar os espectadores do cenário, da narrativa e da história, preparamos um material para ser enviado aos domicílios das crianças. Uma caixa de estímulo composto, baseados na metodologia do Drama, foi enviada para cada criança. De acordo com Somers,

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe confrontados com um estímulo composto, os usuários devem investir imaginativamente em seu uso para gerar uma história. Como em todo trabalho de drama, um espírito lúdico é requerido, uma vontade de entrar no espírito do 'jogo' (2011, p. 179).

Os materiais selecionados retratavam uma caixa de lembranças e memórias citada na obra teatral “A Travessia da Borboleta”, sendo essa a caixa de memória de um dos personagens: o menino. A caixa foi produzida artesanalmente, a partir de materiais escolares. Nela, havia alguns elementos da cena, contendo um pouco do universo do espetáculo, inclusive materialidades do mesmo, tais como: uma pena azul, uma lanterna para estimular o jogo com sombras e projeções, além de uma tela feita de papel manteiga para a caixinha de papelão se transformar num mini teatro de sombras. Além disso, também compunha a caixa gelatinas coloridas, uma flor, uma borboleta de papel e algumas palavras encontradas no texto do espetáculo, como por exemplo: “Eu também te amo”, “Ela que voava das histórias que o pássaro lhe contava”, dentre outras palavras que foram adicionadas as caixinhas para que as crianças pudessem formar frases; assim como distintos materiais para que elas mesmas pudessem criar formas para criarem projeções e brincadeiras (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Estímulo Composto: a caixa do menino



Fonte: SANGÁ, 2021.

Figura 3 – Materiais presentes no Estímulo Composto



Fonte: SANGÁ, 2021.

As caixas foram embrulhadas como uma caixinha de presente, e enviadas por correio com uma semana de antecedência do dia agendado para ocorrer à meditação teatral da obra virtual. Assim, as crianças puderam recebê-la em suas casas, saber de onde veio e explorá-la, brincando e estimulando a curiosidade do que seria ou o que aconteceria com a caixa.

A comunicação com os responsáveis das crianças participantes aconteceu via *WhatsApp*, mais especificamente, com as mães. Os diálogos ocorreram diariamente, dentre as mensagens trocadas, foi requisitado os endereços residenciais, bem como explicação das atividades, solicitando para que não contassem às crianças sobre o remetente da caixa, a fim de estimular a curiosidade e brincadeiras entre adultos e os pequenos. Ao longo das conversas, algumas mães enviavam fotos (Figuras 4 e 5) e vídeos, para descreverem como crianças vinham se conectando com a proposta, e a partir dela, com suas experiências em casa. Essa interlocução foi importante para estabelecer um laço de confiança com as famílias e também com as próprias crianças, na medida em que os responsáveis compreendiam a importância de estimular e se envolverem nas atividades.

Figura 4 – Crianças com a caixa 1



Fonte: Mãe da criança, 2021.

Figura 5 - Crianças com a caixa 2



Fonte: Mãe da criança, 2021.

Ao analisar as fotografias e os vídeos enviados pelas famílias, foi surpreendente observar como cada criança reagiu ao receber a caixa. Algumas delas logo começaram a brincar com as sombras, outras ficaram com medo e não abriram a caixa até o momento da mediação, outras ficaram curiosas e perguntando para a família quem havia entregado e o que era tudo aquilo. Houve, também, uma criança que ficou muito surpresa, a sua mãe enviou um vídeo dela dizendo “eu nunca ganhei tantas coisas assim e nem é o meu aniversário”.

É essencial salientar o envolvimento das crianças nas atividades online. Muitas vezes acreditamos não ser possível construir uma relação afetiva, ou criar conexões através da tela. Esta foi uma questão que me atravessava fortemente no percurso deste trabalho. No início, não acreditava que o espaço online poderia criar tantas conexões, na realidade pode, e é capaz de criar laços muito mais do que poderíamos imaginar; se realizado com envolvimento, cuidado, entrega e afeto.

Uma das estratégias mais eficazes para a realização da mediação foi a construção dos professores-personagens (CABRAL, 2006) como agentes mediadores. Advindo de uma metodologia do ensino do teatro, essa proposta nos aproximou das crianças na medida em que o jogo lúdico faz parte do universo infantil. A condução através do conceito do Professor-personagem, ou *teacher in role*,

propõe a atuação do docente enquanto Professor-personagem, uma atuação assumida intencionalmente em sala de aula, como coautor da cena desenvolvida. O Professor-personagem é a mediação na qual o professor assume personagens durante a criação do processo narrativo, com o objetivo de estimular os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Este procedimento exige que o professor atue como ator na atividade docente, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, pois esta proposta é um forte estímulo para o educando engajar-se no processo cênico (MAGALHÃES, ROSSETO, 2018, p. 201).

A curiosidade e interesse gerado pelos condutores, estimula a criatividade e o envolvimento da criança. Ressalto uma das falas de uma criança quando a professora-personagem Borboleta apareceu na tela procurando pelo Pássaro “eu vi a sua mãe, ela tava te procurando [...] e se ela voou para o lado de Deus?”. A pequena participante envolveu-se de forma a imaginar ser o Pássaro a mãe da Borboleta e preocupou-se em ajudá-los a se encontrarem. Apesar de ela criar uma história que não fazia parte da narrativa, pois as personagens Pássaro e Borboleta não são mãe e filha, a criança produziu sua própria interpretação da história fruída. A depender da narrativa do espetáculo, o Professor-personagem pode ser uma eficiente e envolvente estratégia para trabalhar a mediação teatral com crianças, principalmente de forma virtual, pois é possível caracterizar-se e comunicar-se através da câmera.

Outra estratégia de aproximação e envolvimento foi a comunicação com as famílias via *Whatsapp*:

Sabe, a pequena, ela é muito tímida. Assim, ela tem dificuldade de se expressar e eu percebi que as aulas de teatro ajudaram muito. Antes da pandemia ela fez algumas aulas de cinema, mas eu vi que ela se identificou muito mais com o teatro, então, até queria continuar. Agora ela tá bem tristonha que acabou as aulas, ficou feliz com tudo que aconteceu, mas ela falou, ai não tem mais aula, sabe? Então, eu só posso agradecer tudo que vocês fizeram, de coração mesmo, muita gratidão, o que eu puder ajudar eu tô aqui (Mãe de uma criança, áudio via Whatsapp, no final do encontro).

O diálogo efetivo com a família e com as crianças teve relevância significativa no decorrer deste trabalho. As trocas de áudios, conversas e informações via *Whatsapp*, contribuíram imensamente para o retorno e o encaminhar do projeto. A escuta do que vem do outro, principalmente, da relação que está sendo construída com as crianças, faz parte do andamento da experiência de mediação teatral.

CRIANDO CONEXÕES: O JOGO DA MEDIAÇÃO TEATRAL

O jogo acontece na troca entre o grupo de pessoas envolvidas, a partir do outro, perante uma troca de olhar ou de ações. De acordo com Rancière (2012), a emancipação do espectador – lugar tão debatido ao longo dos anos, se inicia quando se questiona, justamente, essa oposição entre olhar e agir – o olhar também é uma ação que confirma ou transforma nossas percepções e subjetividades. O espectador também age, tal como o estudante ou o intelectual, quando observa, seleciona, compara, interpreta, relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu ou vivenciou em outros lugares. “Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto” (RANCIÈRE, 2012, p.17). Quando os espectadores sentem, observam, compreendem algo de um espetáculo, eles compõem seus próprios poemas, assim como os artistas que ali apresentam ao público.

Muitas vezes, a indisponibilidade para a experiência artística parece dar-se, por vezes, pelo excesso de informação ou, melhor dizendo, pela instrumentalização da recepção, estabelecida ao tomar-se o modo informativo ou comunicativo como padrão estético de leitura. Habitado a esse modo operativo, o espectador anseia pela vinculação racional imediata da proposta artística a algum assunto ou alguma opinião em voga. Ou seja, vastamente estimulado no padrão informativo, o hábito lógico-racional de leitura, mesmo nas produções ficcionais, justifica uma forma de percepção aplicada indistintamente pelo indivíduo em diversos eventos. Sendo este ver muito mais ligado à passividade que à atividade de movimento interior, diante da pobreza do olhar sensível que a modernidade carrega, da saturação de informações e do olhar lógico-racional (DESGRANGES, 2010), o artista abre caminhos para construir uma reaproximação com o que é subjetivo e sensível, em outras palavras, provocar alterações na percepção e na produção de experiências genuínas.

Benjamin (2017) afirma que o adulto utiliza uma máscara chamada “experiência”, carregando, muitas vezes, um ar de superioridade, inexpressiva e impenetrável, ela é sempre a mesma. Entretanto, o quão linda é a imagem da máscara caindo ao observar o encantamento de uma criança ao brincar com uma simples pedra? “A mim ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão e olha devagar para elas” (CAEIRO *apud* ALVES, 2018, p. 28). Mas onde estaria a diferença deste olhar? Para Alves (2018), a diferença está no lugar onde os olhos são guardados – caixa de ferramentas (adultos) ou brinquedos (crianças). Ao habitarem a ‘caixa de brinquedos’, os olhos se transformam em órgãos de prazer, de fazer amor com o mundo. Por isso, concordo com Malaguzzi quando diz que as crianças são nossas mestras.

A criança é feita de cem / A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar / Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar / Cem alegrias para cantar e compreender / Cem mundos para descobrir / Cem mundos para inventar / Cem mundos para sonhar / A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove / A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo / Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar / De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal / Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove / Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação / O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas / Dizem-lhe: que as cem não existem / A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, *apud* Katherine, 2021, s/p).

Ao criar um espaço para mediação teatral virtual, a pretensão não era ensinar algo ou mostrar às crianças algo que considerava bom para elas; mas vivenciar, juntos, um momento de partilha. Na realidade, buscava aprender junto *com* elas, promovendo espaços e possibilidades de construir conhecimento e estética – encontrar prazer, através da tela. Nesse processo, não só o que a criança pensa é válido, mas também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

Diante disso, para o processo desenvolvido, utilizei a proposta de mediação cultural, de Ney Wendell (2014), visando conhecer o público-alvo do projeto antes da recepção e mediação. Com base nesta concepção, as etapas da mediação foram divididas em Antes, Durante e Após a fruição estética da obra teatral virtual. Ou seja, antes do nosso encontro para a fruição estética, buscamos criar conexões com as crianças por meio de atividades lúdicas, bem como fez parte desta etapa, a criação e o envio das caixinhas de estímulos compostos. Em seguida, quando entramos em cena, como professores-personagens, iniciando a mediação, as crianças já estavam com suas caixas em mãos brincando com os elementos, pois haviam estabelecido uma conexão com os materiais, estimulando suas curiosidades em relação à história.

No primeiro momento do encontro, elas falaram sobre a caixa antes mesmo do personagem do menino mencioná-la (primeiro professor-personagem que apareceu na mediação). Elas se encontravam eufóricas e curiosas sobre o que aconteceria. Algo, ali, despertou. As caixas enviadas

anteriormente, como mote disparador para o processo de mediação, tornaram o diálogo com os pequenos espectadores acessível e genuíno. A obra teatral virtual “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021) foi exibida através do *Youtube*, por meio de compartilhamento de tela na plataforma *Google Meet*.

Figura 6 – Crianças espectadoras do espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta”



Fonte: SANGÁ, 2021.

Crianças em silêncio, assistindo o espetáculo. Algo que chamou atenção foi como rapidamente elas se posicionaram em algum lugar confortável para assistir, pois estavam muito elétricas antes do início da apresentação. Algumas mães estavam ao lado das crianças, mas sem aparecer na câmera, pois elas, em vários momentos, viravam para o lado e comentavam alguma coisa sobre a cena que estava assistindo. Uma delas chamou a mãe para sentar e juntas assistir o teatro. A participação dos pais foi muito interessante, pois, como estávamos numa troca de mensagens constante com eles, especialmente pelo fato da maioria das crianças ter entre 5 e 7 anos, os pais também acabaram demonstrando curiosidade sobre o que aconteceria nesses encontros.

Ao longo da fruição, houve momentos mais silenciosos e de atenção plena, outros mais agitados, momento em que percebemos algumas crianças mexendo em brinquedos, principalmente os materiais da caixinha de estímulo composto, ao mesmo tempo em que assistiam às cenas. No entanto, em nenhum momento as crianças se desligaram da conexão ou saíram para fazer outra coisa. Com as câmeras dos docentes fechadas, com apenas as dos espectadores ligadas, observamos suas reações e sensações a partir do que fruíam: crianças atentas, curiosas, que estranham, que se surpreendem, que se distraem, que criam conexões e relações com o que estavam vivenciando. Por exemplo, foi encantador vê-las buscando a borboleta de papel da caixinha, nas cenas que a borboleta voava. Efetivamente, isso não era distração, mas sim conexão com o que estavam vivenciando. Ali, naquele momento, tive certeza: algo estava fazendo sentido/sentir.

Após o espetáculo, os professores-personagens reapareceram nas câmeras, perguntando se eles conseguiriam ajudá-los a entender o que aconteceu na história que assistiram. As crianças, assim, puderam expressar algumas impressões do que haviam vivenciado através da narrativa apresentada. Neste momento, o encontro foi finalizado com a proposição do último jogo entre crianças e artistas-docentes, uma “tarefa” para os pequenos: enfeitar a caixa de lembranças que haviam recebido em suas casas, deixando-a com “as suas carinhas”. Solicitamos para um familiar enviar uma foto da caixa para a nossa observação. Desta maneira, finalizamos a proposta de mediação, via *Whatsapp*, conversando com os responsáveis, trocando fotografias, para que tanto os pais quanto as crianças pudessem participar; auxiliando, assim, na coleta de dados da experiência realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial, como artista, refletir sobre a importância do espaço e do jogo. O espaço cênico é um local de criação, de jogo, experiência, afetos e reflexão – tanto para o artista quando para o espectador. O jogo é um elemento primordial na vida da espécie humana, sem o qual toda a coesão social é ameaçada, ou se torna impossível. Como consequência direta da imposição do modelo neoliberal, esses espaços para o jogo e para viver uma experiência real estão cada vez mais reprimidos. Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Todos os dias acontecem muitas coisas, ainda assim nada nos acontece. Para o autor, o mundo é marcado pela pobreza de experiências, no qual tudo o que se passa é organizado para que nada nos aconteça, salientando que apesar do número elevado de informações sobre coisas que passam a toda hora, a experiência é cada vez mais rara. A saturação de informação não deixa lugar para a experiência, assim como a velocidade dos acontecimentos do mundo moderno, que dá lugar para a falta de silêncio e memória.

Para viver uma experiência é preciso que algo nos toque, e para tal acontecimento é necessário um tempo, um gesto de interrupção, uma escuta, um olhar mais demorado, uma audição mais apurada. É preciso parar para sentir, parar para perceber os detalhes, “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24). Nesse caso, a mediação teatral pode ser um espaço construído para lançar possibilidades de construções poéticas junto aos espectadores, a fim de potencializar o encontro entre público, artistas e obra. Assim como ocorreu na experiência de mediação teatral virtual com crianças refletida neste estudo, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos neste complexo período no qual a sociedade se encontra, ainda é possível criar conexões através da arte, mesmo que seja por meio de uma tela de computador.

É preciso reconhecer e frisar a importância que os professores da disciplina tiveram para a realização dessa experiência. É de extrema importância, a interferência e auxílio de colaboradores para uma melhor execução e aproveitamento da experiência da mediação teatral, principalmente

com crianças. Pensar juntos e produzir com o outro é parte essencial do processo de criação e mediação teatral.

Assim como um espectador adulto, a criança também percebe a obra de arte através de sua história e experiência. Ela é um ser capaz de acreditar, amar, odiar, negar, concordar e construir sua própria interpretação, como um estudante que apreende o que o mestre apresenta a partir da sua subjetividade. De fato, a obra se estende através de múltiplas interpretações. Ela é ressignificada, seu significado transmuta, cresce e se potencializa a partir dos diferentes olhares lançados.

Deste modo, a potência da fruição estética depende, principalmente, do envolvimento e afetividade em relação ao que se frui. No trabalho com crianças, especialmente com crianças pequenas, a ludicidade é um componente incontestável. Ela abre portas para adentrarmos o universo próprio da criança, nos permitindo emprestar seus olhos para enxergarmos um novo e mais interessante mundo. Com elas, é possível crescer, expandir e estimular sentidos e percepções. Neste encontro, a tela, apesar de seus riscos e dificuldades, a potência do que aconteceu nesse encontro superou qualquer receio sobre a efetividade dessa vivência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**. São Paulo: Planeta, 2018.

ANDRADE, Carolina R; BANOVA, Luiza R.F; BOMFOM, Layla M.B; COSTAS, Renata R; SANTOS, Renata F. **Movimentos de afeto: por um protocolo poético e dançado de volta às aulas**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL, Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final homologada em 11 de maio de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso em: 06/07/2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CABRAL, Beatriz. **O drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARDOSO DE SÁ CS; CORDOVIL, Rita; LUZ, Carlos; POMBO, André; RODRIGUES LP. Distanciamento Social COVID-19 no Brasil: Efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Revista Paul Pediatr**. v. 39, p. 1-8, 2021.

DESGRANGES, Flávio. A arte como experiência da arte. **Lamparina**, n.1, p. 50-56, 2010.

DIAS, Letícia S.C; MATA, Ingrid R.S; PICANÇO, Marilúcia R.A; SALDANHA, Celso T . As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. **Residência Pediátrica**, n. 10, p.1-5, 2020.

KATHERINE, Afinal, quais são as “cem linguagens da criança”? **Pedagogia e Infância**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pedagogiaeinfancia.com.br/as-cem-linguagens/>. Acesso em: 15 ago 2021.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20 28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LEPECKI, André. 9 variações sobre coisas e performance. Trad. Sandra Mayer. Florianópolis: **Urdimento**, nº 19, p. 93-99, nov de 2012.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. **Revista Nupeart**, V. 19, p. 199-212, 2018.

POR QUE o Brasil está tão atrasado na vacinação? **RollingStone**, São Paulo, 22 abril. 2021. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-o-brasil-esta-tao-atrasado-na-vacinacao/>. Acesso em: 15 agosto. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SILVA, Rosemeri Rocha. **Uno, Mapa de Criação: Ações Corpoalizadas de um Corpo Propositor num Discurso em Dança**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **#Menos telas #mais saúde**. Rio de Janeiro: SBP; 2019.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo composto. **Revista Urdimento**, n. 17, p. 175-185, set. 2011.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Bahia, Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SqrTm9>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

TRÂNSITOS E PRÁTICAS DECOLONIAIS EM ARTE E EDUCAÇÃO

Mónica Marcell Romero Sánchez¹
Sonia Tramujas Vasconcellos²

RESUMO: A relação com o ensino e a história da arte, na América Latina, permanece dependente de narrativas hegemônicas e colonizadoras. O domínio norte eurocêntrico continua a produzir implicações sociais negativas sobre a história e a memória de países que foram colonizados. As autoras deste texto, atuantes em instituições de ensino superior na Colômbia e no Brasil, têm aprofundado suas investigações em torno do pensamento decolonial e em 2019 decidiram realizar ações pontuais com um grupo de estudantes de arte, do bacharelado e da licenciatura. O intuito era desestabilizar narrativas sobre história da arte e processos de criação, questionar a colonialidade do saber (Mignolo, 2003) e incentivar outras relações com a arte. O fio condutor foi a apresentação do vídeo de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo de uma história única”. Esta ação em comum foi o gatilho para a discussão e elaboração de propostas por parte dos estudantes. Procurou-se ampliar a relação com os saberes e questionar os que são invisibilizados pelas historiografias eurocêtricas para que sejam elaborados outros modos de pensar e compreender a arte e a realidade latino-americana. Ao final apresenta-se o trabalho artístico das autoras com forma particular de nomear o invisível e demarcar posicionamentos.

Palavras-chave: decolonialidade; formação superior em arte; saberes invisibilizados; contexto latino-americano.

TRÂNSITOS Y PRÁCTICAS DECOLONIALES EN ARTE Y EDUCACIÓN

RESUMEN: La relación con la enseñanza y la historia del arte en América Latina sigue dependiendo de narrativas hegemónicas y colonizadoras. El dominio norte eurocéntrico sigue produciendo implicaciones sociales negativas para la historia y la memoria de los países colonizados. Las autoras de este texto, trabajando en instituciones de educación superior en Colombia y Brasil, han profundizado sus investigaciones sobre el pensamiento decolonial y en 2019 decidieron realizar acciones específicas con un grupo de pregrado de estudiantes de arte. El objetivo era desestabilizar las narrativas sobre la historia del arte y los procesos de creación, cuestionar la colonialidad del conocimiento (Mignolo, 2003) y fomentar otras relaciones con el arte. El hilo conductor fue la presentación del video de Chimamanda Adichie titulado “El peligro de una historia única”. Esta acción común fue el detonante para la discusión y elaboración de propuestas artísticas por parte de los estudiantes. Buscamos ampliar la relación con el conocimiento y cuestionar los invisibilizados por las historiografías eurocéntricas para que se puedan elaborar otras formas de pensar y entender el arte y la realidad latinoamericanos. Al final se presenta obras artísticas de las autoras como una forma particular de nombrar lo invisible y demarcar posiciones.

Palabras clave: decolonialidad; pregrado en arte; conocimiento invisible; contexto latinoamericano.

1 Artista/pesquisadora/professora, Doutora em Artes e Educação, Mestre em Artes Visuais e Educação, Especialista em Políticas Culturais e Gestão Cultural e em Educação Artística Integral. Leciona na Pontifícia Universidad Javeriana e na Universidad Nacional da Colômbia. E-mail: mopomapa2@gmail.com

2 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR e Especialista em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Graduada em Educação Artística pela UFPR e bacharel em Pintura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. É professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná no Campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), atuando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. E-mail: soniatvasconcellos@gmail.com

O ensino de arte, mais especificamente o de artes visuais, nossa área de atuação, permanece, em grande medida, atrelado às narrativas hegemônicas de determinados artistas, períodos e movimentos artísticos. Narrativas que inserem um grupo de países, artistas e obras de arte como elementos fundantes de uma história da arte cunhada como mundial e universal, mas que é local e alicerçada em um recorte geográfico norte ocidental. Essa hegemonia constrói discursos, naturaliza preconceitos e afeta a seleção do que deve ser ensinado e compreendido como arte. Alterar este *status quo*, seja na academia, na escola ou em espaços culturais, não é fácil e nem simples, mas extremamente necessário se queremos enfrentar e denunciar a colonialidade de um saber que privilegia pontos de vista e mantém invisibilizado outras narrativas, outras histórias e sociedades produtoras de conhecimento, de arte, de cultura.

Para Walter Mignolo (2003), a América Latina foi um termo inventado e que se desenvolveu através da modernidade, na auto-narração feita pelas instituições que se conceberam como o centro do mundo e da humanidade. Anthony Giddens (1991) esclarece que a modernidade, em linhas gerais, refere-se a um estilo, a uma visão de vida e de organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram sinônimos de progresso e de transformação, constituindo-se um modelo hegemônico de conhecimento do mundo. Vários autores pontuam que a modernidade não existiria sem a colonização, sendo a colonialidade “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” (QUIJANO, 2000, p. 342).

As teorias de(s)coloniais³ situam o colonialismo como o lado obscuro da modernidade, atrelado aos movimentos de expansão e de exploração de terras colonizadas, levando a dominação e seu processo civilizatório para os territórios dominados. Breny Mendoza (2019, p. 55) amplia a discussão ao afirmar que “a liberdade do europeu e do colonizador depende da privação de liberdade do colonizado. Precisamente porque a liberdade de uns pressupõe a subordinação de outros, a descolonização é sempre um projeto inacabado”.

Ainda que o colonialismo tenha uma demarcação histórica de início e fim, a colonialidade do poder (Quijano, 2000) ainda define as relações de um segmento do mundo com determinados países. Ou seja, as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não cessaram com o fim do colonialismo. Esta colonialidade, que envolve o poder e o saber (Mignolo, 2003), impõe desigualdades, racismo e segregação ao demarcar e manter o privilégio epistemológico de um tipo de conhecimento. O lugar de fala do norte-eurocêntrico continua a produzir implicações sociais negativas sobre a história e a memória de países que foram colonizados. Como exemplo, situa-se a crença – que é construída – de que a nossa cultura ameríndia é “menor” frente ao “legado europeu”, situado como mais importante e avançado.

3 Existem várias perspectivas que discutem a herança e o peso colonial presente em sociedades que foram colonizadas, como os estudos pós-coloniais, anticoloniais e descoloniais. Optamos em nossas ações pela escolha do termo Decolonial, sem s, pois concordamos com Catherine Walsh (2017) ao afirmar que o termo Decolonial envolve um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência, questionando a grafia com s. De outro lado, o uso do termo Decolonial se tornou uma escolha teórica e uma ferramenta política apropriada por diversos autores/as latino-americanos/as.

De acordo com Boaventura Santos (2006), a seleção de um dado saber estabelece processos de escolha que incluem ou excluem novas experiências e, deste modo, reivindica para si a formulação de um conhecimento mais verdadeiro sobre o mundo. Trata-se de uma representação da realidade social que se assenta sobre o que é considerado essencial e útil para um grupo hegemônico, assumindo como natural a exclusão ou redução de outras narrativas, outros discursos de verdade. Como consequência, uma pluralidade de saberes permanece à margem, invisibilizado.

As autoras deste texto, em espaços geográficos distintos – Colômbia e Brasil –, têm sistematicamente dialogado sobre a permanência de discursos e de constructos históricos que privilegiam pontos de vista eurocentrados. Também têm procurado investigar e produzir, de modo textual e artístico, movimentos contra hegemônicos, de resistência e de luta, mas também de solidariedade e de afeto, que se constituem em diferentes lugares e contextos. As conversas promoveram ações de questionamento e de intercâmbio entre estudantes e professoras, reverberando em partilhas e aprendizados.

Queremos destacar neste texto uma ação que ocorreu no primeiro semestre de 2019 e envolvendo alunos de graduação. Um grupo de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR⁴ e um grupo de estudantes do curso de Arte da *Universidad Antonio Nariño*⁵, na Colômbia, assistiram ao vídeo de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo de uma história única”. Esta ação em comum foi o gatilho para a elaboração de propostas para posterior compartilhamento. As discussões, nos distintos espaços de formação, envolveram indagações sobre memórias, referências de artistas, de imagens da arte, sobre linguagens e conceitos que permeiam nossas relações com a arte.

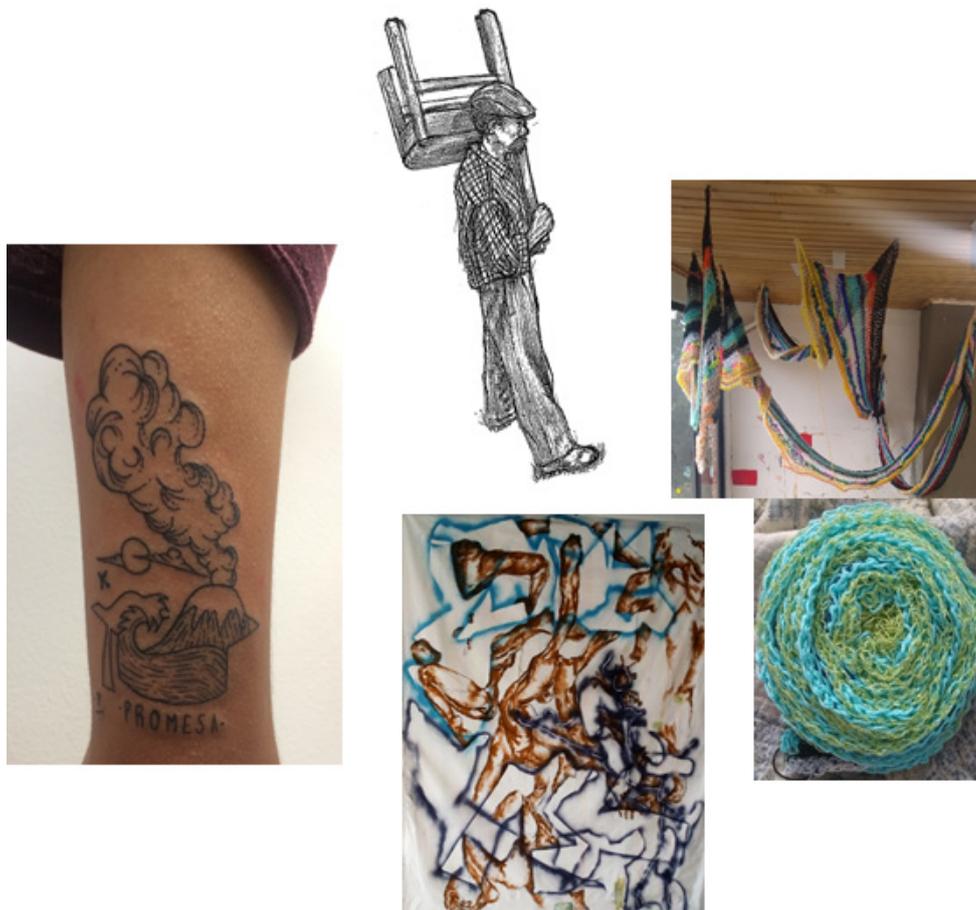
Os quatro estudantes colombianos envolvidos nesta ação discutiram seus processos de criação e realizaram um exercício para situar os conceitos presentes no fazer artístico. Essas palavras/termos foram inseridas em um mapa coletivo para que fossem ressignificadas. Essa ressignificação consistiu em nomear de outra maneira a sua própria prática com a intenção de despojar a linguagem da carga simbólica e retórica presente nos trabalhos acadêmicos. Essa prática permitiu, de alguma maneira, colocar em questão a linguagem e as narrativas únicas estabelecidas hegemonicamente.

Questionar e colocar “em crise” a linguagem – e as visões de mundo e de hierarquia que carregam – são desafios permanentes.

4 O curso integra o Campus de Curitiba II da Unespar, Faculdade de Artes do Paraná. Em torno de 18 (dezoito) estudantes frequentaram a disciplina optativa com enfoque na decolonialidade e suas repercussões no ensino das artes visuais.

5 A professora Marcela Garzón García, da Universidad Antonio Nariño, também participou desta ação.

Figura 1 – Trabalhos de Laura Guzmán, David López, Nicolás Sánchez, Tatiana Perill [fragmento] (tatuagem, desenho, pintura, tecido).



Fonte: ROMERO SÁNCHEZ, 2019

A leitura crítica e poética dos trabalhos realizados pelos estudantes tinha como intenção o estabelecimento de outras relações com o que se faz e se percebe como artístico. Modos de tecer relações que pudessem ampliar os sentidos e desestabilizar os códigos utilizados quando se referiam à arte e ao seu processo de criação. Que espaços as referências eurocêntricas dominam na interpretação/leitura que fazemos de imagens da arte? Como se colocar no centro da experiência, atentos aos contextos específicos que afetam os processos de criação?

O debate envolveu os trabalhos que os estudantes realizavam na sua formação como bacharéis em arte e uma seleção de imagens desses trabalhos, somadas a um vídeo feito por cada um, foram enviados para um grupo de alunos da licenciatura em Artes Visuais da Unespar.

No contexto brasileiro, as discussões ocorreram em uma disciplina optativa sobre Ensino de arte e Decolonialidade. Tinha, entre seus objetivos, instaurar debates sobre colonialidade, eurocentrismo, América Latina e as relações entre colonização cultural e ensino de arte. Iniciamos o percurso com narrativas e questionamentos. Relatos de vida, memórias da escola, do ensino de arte e de artistas estudados. Que acervo artístico temos no nosso imaginário? Em seguida foram

feitas leituras e debates para familiarização de conceitos e autores, com recorte especial ao grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Este grupo foi formado por intelectuais na sua maioria latino-americanos e a partir de vários seminários e publicações elaboraram uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana. Dussel, Mignolo e Quijano fizeram parte deste grupo e discutiram a colonialidade do poder e do saber na América Latina, promotoras do silenciamento das vozes dos oprimidos e de desigualdades econômicas e sociais que perduram até hoje no capitalismo globalizado.

Nesta disciplina, o vídeo de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo da história única” causou forte impacto ao evidenciar a unilateralidade do conhecimento, de um ponto de vista colonial, branco e racista. A narrativa de Chimamanda evidenciou a colonialidade do saber e a invisibilidade de outras identidades culturais, o que provocou debates entre os estudantes a constatação de que a história que conhecemos e estudamos está diretamente relacionada a uma visão europeia e norte-americana de poder e de domínio. As culturas de tantas regiões e populações permanecem estereotipadas, planificadas, recortadas, e a exaltação de algumas diferenças e distinções dessas culturas só reforça uma visão desumanizada, por vezes folclórica, e que nos afasta de suas complexidades e singularidades. Esse vídeo também foi assistido e debatido pelos estudantes colombianos.

O primeiro exercício envolveu a busca/pesquisa por artistas que discutem colonialidade, racismo, preconceito e a apresentação/discussão com os colegas. Os artistas apresentados foram: Rimon Guimarães, Viviane Lee Hsu, No Martins, Raquel Trindade, Maria Auxiliadora da Silva, Adélia Sampaio, Zózimo Bulbul, Jota Mombaça, Tiago Sant’Ana, Helen Salomão, Aun Helden, Márcia X, Wilson Tibério. Artistas desconhecidos para muitos e que fomentaram discussões e questionamentos sobre a presença/ausência de artistas e suas produções nas aulas de arte e a colonialidade que persiste na seleção do que é mostrado e ocultado.

Na sequência, iniciou-se o debate sobre o trabalho artístico a ser produzido pela turma, em grupos. E a intenção de realizar trocas, partilhar imagens destes trabalhos com os estudantes colombianos. Não foi possível realizarmos todo o processo, pois a disciplina da *Universidad Antonio Nariño*, vinculada à proposta, logo se encerrou. Mas o impacto dos estudantes da Unespar/Fap ao receberem o vídeo de apresentação e as imagens dos trabalhos dos estudantes colombianos foi marcante. O que era uma ideia, uma intenção, se concretizou com a recepção da imagem dos trabalhos produzidos e da voz de seus autores. A escuta, a partilha de reflexões sobre arte, criação, marcas de si, latinidade, colocou em evidência o quão pouco dialogamos/trocamos com nossos parceiros latinos, o quão pouco sabemos e compartilhamos de nossos percursos históricos e artísticos, com repercussão indelével na formação e na docência em arte. E essa escuta afetou os trabalhos a serem realizados pelos estudantes, ampliou possibilidades, produziu frestas.

Figura 2- Trabalho dos estudantes feito em grupos e apresentados em diversos espaços do campus universitário [fragmento]



Fonte: VASCONCELLOS, 2019.

Os trabalhos realizados foram variados e envolveram conversas, situações vividas, investigações e provocações. Um grupo realizou uma filmagem, na praça das Nações, evidenciando o abandono do lugar. Outro grupo propôs um trabalho envolvendo casulos, zonas de conforto. realizou um debate com a turma, no auditório, a partir de imagens e frases extraídas da mídia. Qual a nossa relação com tudo isto? O que nos incomoda? Quais são nossas zonas de conforto? Os estudantes elaboraram casulos e colaram perto das imagens, enquanto conversavam sobre o anestesiamento que a enxurrada de notícias provoca. Uma dupla colou pequenas tiras, com frases sobre Decolonialidade, nos copos descartáveis da cantina. Ao fazerem uma busca na internet, verificaram que esta palavra estava restrita aos textos acadêmicos e queriam colocá-la em outros lugares, suscitar perguntas e estranhamentos. Outro grupo iniciou uma conversa entre eles sobre a experiência de ir a um café colonial, lugar muito usual no sul do Brasil e que oferece uma farta mesa de comidas e bebidas. O que conteria neste café colonial? Que doces e bebidas reforçam histórias de escravidão, de racismo? O grupo montou uma mesa de café da manhã em uma das salas da faculdade, com doces e bebidas, como Preto de Alma Branca, Nega Maluca, Maria Mole, café, leite com manga. No cardápio, intitulado Café Decolonial, inseriram imagens e histórias do período colonial e que ainda repercutem no nosso imaginário. Materialidades carregadas de preconceitos, racismo, subalternidade.

De modo próprio e nas suas especificidades, ocorreram perturbações na relação com os contextos apresentados. O invisibilizado se expôs, acentuando distorções e permanências atreladas à colonialidade e à globalização.

As imagens dos trabalhos realizados por esses estudantes não foram apresentadas e debatidas pelos da Colômbia. Situações que acontecem no percurso, mas que mantêm o vigor de um diálogo inicial. A conversa continuou entre as professoras envolvidas, entre os estudantes, entre professoras e estudantes, e que repercutiu em outras situações e disciplinas curriculares.

OUTRAS NARRATIVAS

Essa experiência entre turmas de universidades, de países distintos, aproximou as autoras deste texto em torno do peso colonial no âmbito latino-americano. No contexto da academia, saberes legitimados se mantêm como episteme única e nos interessa compreender, interrogar e propor formas disruptivas de pensamento, revendo conhecimentos hegemônicos e possibilitando relações horizontais com outros saberes. Linda Smith nos lembra que, da perspectiva do colonizado,

o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu”. (...) A forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantêm-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo (2018, p. 11).

Ainda que as publicações realizadas em nossos países expressem modos de conhecer, de criar e representar, permanece a violência epistêmica da colonialidade do saber, e diretamente relacionada ao que Mignolo (2003) denominou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. Ou seja, onde estamos, o que somos e o que fomos alteram o peso de nossas investigações.

Elaborar contra histórias e tensionar o conhecimento legitimado hegemonicamente é o que nos convida Silvia Federici (2004; 2020) e Silvia Rivera Cusicanqui (2010; 2015; 2018) ao apresentarem outras perspectivas em torno do conhecimento. Em seu texto “*Reencantar el mundo*” (2020), Federici resgata a importância da escrita da histórica como parte da luta pelos bem comum para que não seja escrita pelos poderosos a fim de nos dividir e oprimir. Reencantar é se reapropriar, construir uma visão não racista do mundo, em que os outros não são inimigos.

De modo mais específico, a autora defende um olhar crítico em torno do trabalho reprodutivo – aqueles relacionados à vida e ao cuidado – e as lógicas econômicas que ali se instalam como engrenagens centrais para a configuração da sociedade atual.

A reprodução não entende apenas nossas necessidades materiais. Uma dimensão importante disso é a reprodução da nossa memória coletiva e dos símbolos culturais que dão sentido às nossas vidas e às nossas lutas (FEDERICI, 2020, p. 33).

Essa ideia de trabalho reprodutivo, que une ações e reflexões em torno de uma memória coletiva e de símbolos culturais situados, provoca ecos e tensões na forma como o conhecimento é construído na academia. Neste sentido, Rivera Cusicanqui (2015) propõe a criação de histórias alternativas, nas quais as memórias e experiências cotidianas, individuais e coletivas, são formas relevantes e marcantes de conhecimento, ainda que não apareçam nos livros de história. Narrativas de transformação e de luta que se situam como práticas de construção de saberes e que precisam ser colocadas em jogo para desafiar interpretações hegemônicas de mundo.

Karina Munoz e Maria Teresa Martínéz (2019) ressaltam a existência de inúmeras formas de resposta, de resistência e de transformação que acontecem nas regiões ditas “periféricas” pelo discurso colonial. Práticas concretas que

(...) desafiam, intervêm, desfazem o projeto ‘civilizatório’ e suas lógicas eurocentradas, (...) para nos reconhecermos como, nas palavras de Aura Curnes, ‘sociedades humanas e políticas constituídas em um processo histórico e em luta com o poder’, com o objetivo de deliberar como chegamos a ser o que somos – o que não somos – e o que queremos ser (OCHOA MUNOZ; GARZÓN MARTÍNEZ, 2019, p. 10, tradução nossa).

Essa mesma condição de materialização passa por reconhecer o lugar que habitamos na academia, com suas reproduções, transgressões e apostas de transformação. Todo este debate nos convida a rever as tradições hegemônicas que nos configuram para então questioná-las, ampliá-las, gerando polifonias e expansões que se rebelam contra as estruturas dominantes e instituídas.

Que práticas e discursos continuamos a repetir? Que ações de rebeldia temos realizado para configurar outras narrativas, outros olhares sobre os saberes, fenômenos e experiências? Indagações que merecem espaço nos cursos acadêmicos, nas licenciaturas, nas escolas, se queremos transformar o ensino e evidenciar, problematizar o lugar de fala eurocêntrico que permanece naturalizado no passado e no presente da América Latina.

PRODUÇÕES COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Na identificação de práticas, de documentação, problematização e criação de propostas/narrativas que discutem contextos e perspectivas hegemônicas, o lugar da arte e de suas práticas é crucial, pois possibilita locais de enunciação e de reparação simbólica e afetiva. Reivindica-se a construção de subjetividades sensíveis e que mostrem outras formas de habitar as realidades complexas em que vivemos.

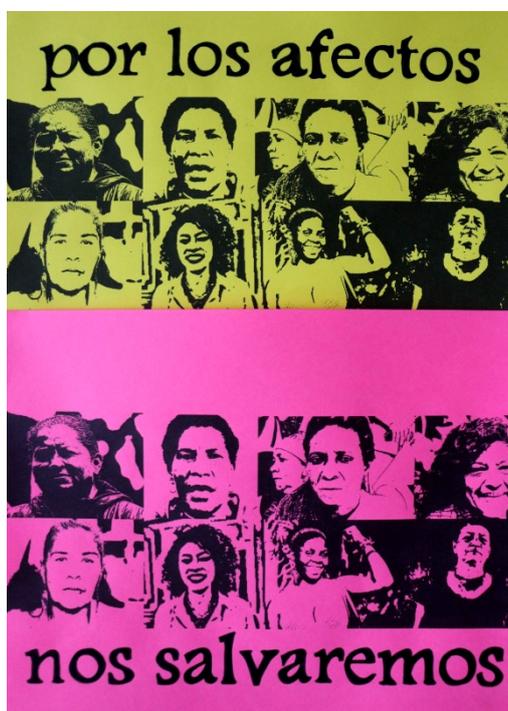
Neste sentido, temos incentivado nos cursos em que atuamos, pesquisas e abordagens de ensino que questionem o que se situa como colonialidade e hegemonia, tornando visíveis histórias silenciadas, subjetividades reprimidas e pontos de vista subalternizados. “A colonialidade do poder é atravessada por atividades e controles específicos como a colonialidade do conhecimento, a colonialidade do ser, a colonialidade de ver, a colonialidade de fazer e pensar, a colonialidade da audição” (MIGNOLO, 2010, p. 12)

Entender as possibilidades e limites frente ao pensamento decolonial fazem parte das nossas conversas. Divagamos, confidenciamos, colocamos em evidência. Que elementos naturalizamos em nossas práticas como professores e artistas? Quais desses elementos temos conseguido questionar ou reinventar no nosso dia a dia? Indagações que nos fazem pensar em “processos micropolíticos revolucionários” (ROLNIK, 2018), nos quais a micro dimensão de nossas realizações e atos, ainda que fragmentados e incompletos, se torna um lugar importante e fundamental na efetivação de mudanças em nossas práticas profissionais e pessoais.

Entre os processos realizados, salientamos dois trabalhos artísticos de nossa autoria.

Esta imagem procura salientiar lutas e conflitos vivenciados por diferentes pessoas e em diferentes contextos, incluindo uma dimensão poética com leituras do livro *“La Resistencia”*, de Ernesto Sábato (2000). Colocar um rosto e um corpo em uma luta é dignificá-lo, mas também envolve riscos de silenciamento. No meio desse dilema, nos movemos diariamente no que diz respeito aos significados e implicações de assumir posturas de resistência. Diante da fragilidade da memória e de seu contínuo silenciamento em nossos países, os exercícios para uma reconstrução contínua são mais do que necessários para nomear o invisível e demarcar posicionamentos.

Figura 3 - Por afetos seremos salvos. Monica Romero, colagem



Fonte: ROMERO, 2019.

Nesse sentido, a visibilidade do outro e de si, no trabalho educativo e artístico, implica um olhar cuidadoso não apenas para conceitos ou categorizações em torno de um determinado termo; mas ao reconhecimento das micro insurreições das práticas cotidianas.

Práticas que resistem e desafiam o silenciamento e, de modo poético e vital, denunciam injustiças sociais, reivindicando, por sua vez, o valor da própria existência.

Este trabalho foi apresentado em uma exposição coletiva⁶ intitulada “A espera” e traz no seu título as folhas caídas no chão e sobre as quais pisamos automaticamente, sem pensar. Dezenas de mortes a cada dia anunciadas nos canais de rádio, televisão, internet e que se tornam imagens sem nome, folhas secas a se misturarem com outras informações, outros números e óbitos. Um exercício que expõe a naturalização dos feminicídios e das mortes violentas e que, de modo poético, denuncia o que se estabelece como corriqueiro. Na ficha de identificação da obra, constava o seguinte texto:

Rostos sem nome, nomes sem rosto.
Faces quase invisíveis, corporificadas pelas lembranças em luto.
Roda mortis. Quem foi desta vez?
(VASCONCELLOS, 2019)

Mais um nome, um número, um percentual diário de mortes que corroem as classes vulneráveis e lhes negam o direito à vida. No trabalho artístico, o vento, aos poucos, solta as imagens sem nome, que caem no chão.

Figura 4 – Folhas secas. Sonia Vasconcellos. Papel, carvão e cola quente sobre madeira.



Fonte: VASCONCELLOS, 2019

⁶ A exposição era composta por trabalhos de Ana Artigas, Giovana Casagrande, Leila Alberti, Sonia Vasconcellos e Verônica Filipak, com curadoria de Carolina Paulovski. Ocorreu no Centro Cultural SESI, Casa Heitor Stockler de França, e fez parte da 14ª Bienal de Curitiba (2019).

ARREMATAS FINAIS

As experiências e conversas, assim como as indagações sobre o que permanece da colonialidade – e de resistência – em nossos trabalhos como professoras formadoras, conchama um olhar afetivo e rigoroso sobre o que estamos fazendo. Nesse sentido, procuramos interrogar as relações com o conhecimento sistematizado e com os invisibilizados. O fato é que pouco conhecemos sobre o histórico e as condições de ensino das artes visuais nas diversas regiões do Brasil, da Colômbia, da América Latina. E essa ausência repercute na formação de professoras e professores e endossa a propagação de um discurso consagrado. Nesse sentido, a realização e divulgação de pesquisas são essenciais, assim como o incentivo às investigações de histórias locais.

Como, então, podemos nos movimentar questionando as lógicas estabelecidas, os discursos normatizados, as práticas instituídas, quando em países como os nossos, os que pensam de forma diferente e em voz alta são silenciados de diferentes maneiras, algumas violentas? Ainda assim, as formas de sentir e perceber realidades precisam ser postas em jogo para continuarmos a questionar o que se situa como estabelecido e consagrado.

Como nos ensina Silvia Rivera Cusicanqui (2018), o de(s)colonial deve ser ruminado, o que leva tempo e envolvimento, para que não se torne um rótulo adicional, um termo da moda e sem impacto efetivo em nós, no ensino de arte, na América Latina.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOQUEL, Ramón. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.
- FEDERICI, Silvia. **Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación original**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004
- FEDERICI, Silvia. **Reencantar el mundo: feminismo y la política de los comunes**. Madrid: Traficantes de Sueños. 2020
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GROSGOQUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80: mar. 2008.
- LEDERACH, John. **Preparing for peace: conflict transformation across cultures**. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press. 1995

MENDOZA, Breny. La colonialidad del género y poder: de la postcolonialidad a la decolonialidad. In: OCHOA MUNOZ, Karina (Coord.). **Miradas en torno a problema colonial: pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales.** México: Ediciones Akal, 2019, p. 35-69.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OCHOA MUNOZ, Karina; GARZÓN MARTÍNEZ, María Teresa. Introducción. In: OCHOA MUNOZ, Karina (Coord.). **Miradas en torno a problema colonial: pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales.** México: Ediciones Akal, 2019, p. 5-32.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** 2000. Disponível em: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/>

quijano-colonialidad-del-poder.pdf Acesso em: 10/05/2019.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre las prácticas y discursos descolonizadores.** Buenos Aires: Tinta Limón. 2010

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi de la historia andina.** Buenos Aires: Tinta Limón. 2015

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible: ensayos de un presente en crisis.** Buenos Aires: Tinta Limón. 2018

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SMITH, Linda T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y pedagogía,** (48), 25-35. Medellín: Universidad de Antioquia. 2007

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala. 2017, p. 17-45.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

DANÇA NO CONTEXTO DE ISABEL MARQUES: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE DANÇA E SEUS CONTEÚDOS NO ENSINO FORMAL

Natasha Prado Muniz¹
Christiane Araújo²

RESUMO: O presente trabalho propõe a análise dos conteúdos de dança presentes nas atividades corporais que a autora vivenciou no curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a partir da Proposta Metodológica Dança no Contexto de Isabel Marques (1997 – 2010) e da sistematização que a autora propõe, dividida em subtítulos, textos e contextos da dança. Apresenta reflexões que atravessam essa sistematização, como a presença da linguagem da dança no ensino formal, na disciplina de educação física e no componente curricular Arte, além dos desafios que o professor encontra perante a falta de conhecimento da comunidade escolar e dos pais sobre a linguagem da dança. A pesquisa, de abordagem qualitativa, vale-se, como procedimento metodológico, da revisão de literatura e diário de bordo registrado no período de setembro de 2019 a janeiro de 2020. Como referencial teórico, entrelaçam-se, principalmente, os estudos de Marques (1997 – 2010) com Barbosa (1998).

Palavras-chaves: Conteúdos de dança; Metodologia; Dança no Contexto; Ensino formal.

DANCE IN THE CONTEXT OF ISABEL MARQUES: SOME ISSUES ABOUT DANCE AND ITS CONTENTS IN FORMAL EDUCATION

Abstract: The present work proposes the analysis of the dance contents present in the bodily activities that the author experienced in the Scenic Arts undergraduate course of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), based on the methodological proposal Dance in the context of Isabel Marques (1997 - 2010) and the systematization that the author proposes, divided into subtitles, texts and contexts of the dance. It presents reflections that go through this systematization, such as the presence of the language of dance in formal education, in the classes of physical education and in the Art curriculum component, in addition to the challenges that a teacher encounters when faced with the lack of knowledge of the school community and parents about the language of dance. The research, based on a qualitative approach, uses as a methodological procedure, the literature review and logbook registered from September 2019 to January 2020. As theoretical reference, are mainly intertwined the studies of Marques (1997 - 2010) with Barbosa (1998).

Keywords: Dance Contents; Methodology; Dance in Context; Formal Education.

1 Graduada do quarto ano do curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É discente-pesquisadora do GPPED - CRI(s)ES (Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança: corpos ressignificados em instituições escolares). Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2018 a 2020 na área de Dança. Desenvolveu pesquisa no Programa Institucional de Iniciação Científica – Modalidade sem bolsa no período de 2020 a 2021. Atualmente bolsista do Programa Residência Pedagógica CAPES/UEMS na área de Artes Cênicas. E-mail: naty_100197@hotmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/MS (2018), Especialista em Arte integrativa pela Universidade Anhembi Morumbi - SP e Graduada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná/PR. Desde 2011 é professora no curso de Artes cênicas e Dança da UEMS, Coordenadora do GPPED - CRI(s)ES (Grupo de pesquisa de Poéticas e Educação em dança: corpos ressignificados em instituições escolares), Coordenadora do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Parecerista de projetos artísticos/culturais para diversas instituições públicas. E-mail: chris.araujo@uems.br

INTRODUÇÃO

A dança na escola - apesar de muitos a considerarem útil apenas para entretenimento de festas de fim de ano, quadrilha e outras confraternizações do gênero -, tem, antes e sobretudo, a função de auxiliar a formação integral do ser humano. Por isso, é necessário reafirmar a dança como ciência, como área do conhecimento, para que se alcance, cada dia mais, a legitimação do seu lugar nos currículos das escolas em uma sociedade tão cartesiana que ainda se faz presente. Uma dança, assim como afirma Marques (2010), que conecte o ser humano de forma significativa e criticamente com o mundo.

Esse texto busca analisar os conteúdos de dança vivenciados na licenciatura em Artes Cênicas da UEMS, a partir da Proposta Metodológica Dança no Contexto, de Isabel Marques (1996 – 2010), e da sistematização proposta pela autora, com uma divisão em subtópicos, textos e contextos da dança.

Ao pesquisar sobre conteúdos de dança, encontram-se numerosos trabalhos que abordam a dança sob a perspectiva da educação física e poucos estudos acerca dos conteúdos de dança como linguagem da arte. A hipótese mais aceita da origem dessa discrepância é a inserção, ainda recente, da dança como área de conhecimento na escola, em relação a outras áreas, como afirma Marques (2012), ao dizer que este reconhecimento da dança a ser trabalhado nas escolas de São Paulo ocorreu oficialmente nos anos de 1991-92 e, posteriormente, em âmbito nacional, com a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997.

E desde 2016, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que possui caráter normativo e é válida para todo o território nacional, a Dança se faz presente na área de conhecimento das Linguagens dentro do componente curricular Arte. As escolas tiveram a partir de sua homologação final em 2017, cinco anos para a implantação e execução em suas escolas. Nesse período as secretarias municipais e estaduais de educação fizeram seus referenciais curriculares para nortearem os professores à sua prática docente. No entanto para este estudo, optamos por referenciar ainda os PCNs por dois motivos. Um deles é que em nosso estado do Mato Grosso do Sul, as escolas públicas iniciaram a implantação da BNCC apenas em 2020³ e também porque Marques elabora e fundamenta sua proposta metodológica anterior a esse recente documento, trazendo-nos assim mais propriedade na discussão.

Teoricamente, a dança, embora esteja presente na educação física e também na arte por meio dos PCNs desde 1997, ainda precisa reivindicar seu espaço no ensino formal. Vê-se que, ao longo destes anos, mesmo os PCNs apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento da dança na disciplina de arte, é uma realidade raramente presente nas escolas.

³ Ano atípico por conta da pandemia do COVID 19, trazendo uma fragilidade nessa implantação.

A autora Souza (2012) afirma que o fato da dança estar na educação física “pode destituir a responsabilidade de uma área, já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área da arte que, na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino das artes visuais.” (SOUZA, 2012, p.4)

Ainda sobre dança na educação física e nas artes, Costas et al. (2018) afirma que ambas devem ser valorizadas, mas que existem diferenças nessas duas áreas, cada uma delas pautada em fundamentos específicos: a arte trabalha o corpo na intencionalidade e na complexidade do seu gesto, enquanto a educação física aborda o movimento em si.

No que tange à formação desses profissionais para trabalharem com a dança na escola, ambas as licenciaturas possuem distintas maneiras de atuação, princípios, métodos, objetivos, etc, “Tanto a educação física quanto a dança dispõem de cursos de licenciaturas próprios, com currículos profundos, que levam tempo para serem experienciados em sua totalidade, e que são muito diferentes entre si.” (COSTAS et al., 2018, p.149). Por isso, como afirma a autora, deve-se compreender como formas de conhecimento independentes, seja no ensino superior, seja na educação básica.

Outro ponto encontrado que também justifica esse estudo dos entraves que a dança encontra como linguagem artística dentro da escola, é a sua incompreensão como área de conhecimento por parte dos próprios alunos, pais e comunidade escolar. Entraves e dificuldades que muitos professores licenciados em dança relatam ao saírem da formação inicial e adentrarem no campo escolar.

Por mais que se saiba que a Arte, em suas diversas linguagens, facilita a relação dos educandos com sua realidade, ampliando sua percepção sobre ela e a ressignificando, na maioria das escolas as atividades artísticas contextualizadas ainda são ausentes ou subaproveitadas na formação dos estudantes brasileiros em geral.

Alargar esse terreno cultural é um dos inúmeros desafios de pesquisadores das áreas artísticas, entre eles Barbosa (1997-2010), Duarte Júnior (1986, 2006, 2010), Iavelberg (2003), Penna (2014), Strazzacappa (2006), Japiassu (2007) e Telles (2013). Pesquisadores estes que há anos lutam e militam por essa causa perante a sociedade, o poder público, as famílias e os estudantes.

Percebe-se que, por vezes, a palavra dança, na escola, é erroneamente compreendida, tornando necessário mudar sua nomenclatura para “dança criativa” ou “dança expressiva”, quando poderia ser chamada apenas de dança, pois, assim como questiona Strazzacappa (2010), que dança não seria criativa? Nessa compreensão errônea e rasa sobre a verdadeira atuação da dança no componente curricular Arte, Araújo (2014) relata que são inúmeros os casos em que a gestão escolar pede para o professor de dança montar a “dancinha” para alguma comemoração escolar, desmerecendo os saberes da dança e sua importância para os alunos, apenas com o objetivo de entretenimento dos alunos e abrilhantamento da festividade.

Devido à falta de informação e desconhecimento do que há de científico na dança por parte de vários segmentos da sociedade, faz-se urgentemente necessário que os profissionais e licenciandos da área leve tais esclarecimentos para todos que nela e com ela possam se envolver,

disseminando o entendimento de que a dança possui conteúdos específicos para a formação integral do estudante, para além de uma atividade voltada apenas para extravasar e/ou se divertir.

Tendo, como contexto, esses antigos e ao mesmo tempo atuais entraves encontrados pela dança na escola, busca-se entender como os conhecimentos e vivências de dança obtidos na licenciatura poderiam ser estruturados e sistematizados como conteúdos específicos da dança/arte, para que, com isso, esse esclarecimento se estenda, futuramente e objetivamente, a todos os envolvidos neste processo (alunos, pais e comunidade escolar).

Para isto, é proposta esta reflexão baseando-se na Proposta Metodológica Dança no Contexto de Marques (1997-2010), que categoriza tais vivências nos subtextos, textos e contextos. Para melhor notação no diário de bordo, organizam-se os registros separando-os de acordo com as fases e necessidades de um plano de aula: o conteúdo que é desenvolvido, as orientações de como fazê-lo, a quantidade mínima de estudante para a realização daquela proposta, os referenciais teóricos (conceitos e/ou autores que os embasam) e, por fim, a avaliação da necessidade de algum material didático para aquele exercício/proposta.

ARTE, ENSINO E SOCIEDADE, SEGUNDO MARQUES

Concebe-se que, por intermédio da arte, o indivíduo pode se desenvolver politicamente, impulsionar sua intuição, imaginação e criatividade, a fim de encontrar soluções para as questões do seu cotidiano. Nesse sentido, também aprende a se comunicar e se expressar melhor com seus pares, construindo e ampliando valores de respeito, ética, cidadania e humanização. Em suma, “[...] a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas” (BARBOSA; EISNER; OTT, 1998, p.90).

A arte, no contexto escolar, é uma possibilidade que o estudante tem de desenvolver sua expressão pessoal e cultural, a percepção e a imaginação, para apreender a realidade do meio ambiente e praticar um senso crítico. É um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

É proposto que os saberes de dança sejam centrados no contexto dos alunos, para que haja relação “entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida, conteúdos específicos da dança, tanto nas instituições de ensino, como em seus espaços de ação sociocultural.” (MARQUES, 2011, p. 103). Em cima desse contexto que se gera conhecimento na área da dança. Sobre esse conhecimento Costas et al. (2018) elenca: “consciência corporal, desenvolvimento de vocabulários gestuais, estudos de movimentos complexos, experiências de reprodução e criação de repertórios a partir de diferentes matrizes culturais e estéticas, entre outros. [...]” (p.138)

[...] Corpos que dançam em salas de aula são os mesmos corpos que atravessam ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em salas de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades (MARQUES, 2010, p. 141).

Para conseguir promover algumas possibilidades educativas com o corpo cênico⁴ dos estudantes do ensino básico, fundamenta-se este estudo no tripé metodológico proposto por Ana Mae Barbosa (1998) - fazer, apreciar e contextualizar - e no tripé proposto por Marques (2010) - arte, ensino e sociedade -, em que se encontra a Dança no Contexto.

Entende-se o 'Fazer' em arte/dança na escola como a construção de um corpo consciente de seu movimento e expressividade por meio de suas próprias investigações e pesquisas. Compreende-se que o 'Apreciar' em arte/dança é a capacidade de leitura e interpretação das obras cênicas que contribuem para a crítica reflexiva e o exercício de opinião combinado com percepção, imaginação, repertório cultural e histórico. Por 'Contextualizar' em arte/dança, depreende-se como ações reflexivas que situam as criações/obras artísticas no tempo e no espaço, considerando os seus campos de forças políticas, sociais, históricas, geográficas, etc.

No que diz respeito ao tripé apresentado por Marques (2010) – arte, ensino e sociedade –, o vértice da Arte deve desenvolver no 'Fazer' os textos e subtextos da dança. Os textos são compreendidos como improvisação, composição e repertórios; e os subtextos, como corpo (consciência, percepção e organização corporal) e signos (intérprete, movimento e espaço cênico).

No contexto do 'Apreciar', deve-se conseguir descrever, interpretar e analisar uma obra de arte/dança; enquanto que, no 'Contextualizar', está implícita a capacidade de ampliar os conhecimentos históricos da arte/dança e de outras áreas de conhecimento, no sentido de ampliação e pluralização das leituras de arte/mundo dos estudantes, ou seja, contexto da dança.

Já no vértice do 'Ensino', mostra-se a importância da dança desenvolver, em seu processo de ensino-aprendizagem, o reconhecer-se, reconhecer o outro e reconhecer o meio em que o estudante convive/habita e se relaciona.

Por fim, na conjuntura da 'Sociedade', a autora aponta os vértices do espaço vivido, percebido e imaginado pelo indivíduo e como a reflexão sobre este poderá colaborar em suas reflexões, leituras e transformações de mundo.

Os conteúdos específicos de dança, nos quais está o foco deste estudo, encontram-se no vértice 'Arte'. "O trabalho com o vértice da Arte sugere que as aulas de dança podem tecer redes de reações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação entre os conteúdos da própria arte, articulando-os, diretamente, às leituras de mundo". (MARQUES, 2010, p.146) Marques (2011) elenca esses conteúdos em subtextos, textos e contextos da dança, dizendo que subtexto seria a percepção do corpo dançante pelo dançante e os signos e componentes da linguagem da dança. Ao falar da percepção do corpo da dançante, entram conteúdos sobre consciência corporal, partindo da educação somática e condicionamento físico, como flexibilidade, respiração, tônus, equilíbrio, força, alinhamento, ordenação óssea e muscular, etc. (MARQUES, 2010).

4 [...] Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo cênico se (in)define como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver "corpo" como sistema relacional em estado de geração permanente. [...] (FABIÃO, 2010, p. 322)

Sobre os signos e componentes da linguagem da dança, entra a coreologia de Laban, que corresponde aos movimentos e suas estruturas. As ideias de Laban oferecem a pesquisa dos incontáveis desenhos que o corpo realiza no espaço quando dança (TIBÚRCIO, 2010).

No relato do diário de bordo, as propostas vivenciadas foram organizadas em: conteúdo, como fazer, quantidade de estudante e referencial teórico. No entanto, é importante ressaltar que, na contemporaneidade, quando nos referimos a referencial teórico, o autor/pesquisador/artista citado também construiu suas propostas atravessado por diferentes vertentes, estudos e outros autores. Por uma questão de síntese e objetividade, este estudo opta por selecionar um, ao qual é possível recorrer quando uma questão precisar de um aprofundamento maior. Outro ponto que vale salientar é que aqui constam apenas alguns dos registros que fizemos durante as aulas, entendendo que são tantas as propostas para o desenvolvimento do artista da dança e professor-artista-cênico⁵, que seriam inabarcáveis neste momento.

SUBTEXTO DA DANÇA: PERCEPÇÃO DO CORPO

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Consciência Corporal	2 Pessoas	Klauss Vianna
Como Fazer		
Um massageia o outro com os dedos das mãos, buscando apalpar todas partes do corpo. O que recebe a massagem fecha os olhos e concentra no toque.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Consciência Oposição Óssea	3 Pessoas	Klauss Vianna
Como Fazer		
Em trio, um é alongado pelos outros dois que alongam os membros (braço, perna, cabeça...) em oposição.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Consciência Articulações Corporais	Individual	Klauss Vianna
Como Fazer		
Deita-se no chão e percebe-se que articulação é o encontro dos ossos. A partir do movimento parcial, o aluno é mediado a perceber os movimentos das falanges, que são diferentes dos metatarsos e que são diferentes dos ombros, braços, pernas, que podem ser independentes do movimento da bacia e assim explorando todas as dobradiças do corpo. Sempre consciente de que uma articulação em movimento instiga a outra e assim sucessivamente até que busque movimentar todas ao mesmo tempo conscientemente		

⁵ Primeiro professor por ser a profissão que o define e segundo artista cênico para diferenciar do artista plástico. Araújo afirma que “[...] O professor-artista-cênico não é professor dentro da escola e artista cênico fora dela. Concebemos a escola também como espaço para o professor atuar como artista. Atuando também como artista na escola, o professor mantém a arte sempre latente e criando oportunidades para que ela seja experimentada e reinventada.” (ARAÚJO, 2014, p.126)

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Consciência Parte Posterior Do Corpo	Todos	Klauss Vianna
Como Fazer		
Em roda, parados, em que um olha para as costas do colega da esquerda. O aluno irá massagear a parte posterior do corpo do outro com uma bexiga, passando a bexiga em toda parte posterior do corpo a fim de sensibilizar o corpo daquele que faz a massagem e a recebe. Em seguida, trocar para o colega da direita.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Presença	Todos	Jussara Miller
Como Fazer		
Em roda, fazer com que todos se olhem nos olhos e se percebam. Após isso, cada um falar o seu nome. Então propor que um saia da roda e pegue um outro lugar ao falar o nome da pessoa que está nesse outro lugar e trocar de lugar. Sem perder o contato do olhar. A seguir, passar a trocar de lugar sem falar o nome, apenas com o olhar. Assim que conseguir uma presença maior da turma abrir mais trocas na roda, onde todos estarão atentos ao olhar de todos.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Eixo Global	Todos	Klauss Vianna
Como Fazer		
Em roda, com um espaço adequado, propor que se desloquem juntos saltando para a lateral. Saltando oito tempos para o lado direito, em seguida oito tempos para o esquerdo, em seguida quatro para o direito, quatro para o esquerdo, dois para o direito, dois para o esquerdo e um para o direito e um para o esquerdo. Lembrando de manter o eixo para esse salto, apesar de ir para as laterais o eixo permanece.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Apoios	Todos	Klauss Vianna
Como Fazer		
Contextualizar sobre apoio ativo e passivo. Acordar o corpo com um jogo de estátua que utiliza os três níveis (baixo, médio e alto) e que estimula, em cada pausa, a percepção de que apoios estão ativos ou passivos. Separar em grupos conforme o tamanho do desenho posto com o barbante. Após o professor desenhar algo abstrato no chão com o barbante, pedir para que os alunos preencham os espaços vazios utilizando diferentes apoios e partituras. Após ter percebido quais apoios e quais partituras foram utilizadas em cada espaço vazio, trocar de espaços em 8, 4 e 2 tempos, uma troca fluída. Após isso, tirar os barbantes e pedir para que realizem os movimentos criados de forma fluída e desprendendo dos espaços decorados aos poucos.		

SUBTEXTO DA DANÇA: SIGNOS

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Torções	Individual	Dança Moderna
Como Fazer		
Cada um escolhe três alongamentos que partem da torção dos membros do corpo. Após esse alongamento, encontrar fluidez nessas torções tirando o enrijecimento e as paradas. Dar continuidade de uma torção para outra.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Ritmo	Dois Grupos	Dalcroze
Como Fazer		
Divide-se a turma em dois grupos: um para tocar os instrumentos musicais e outro para dançá-los. Os movimentos devem partir de um instrumento específico, escolhe-se um tipo de movimento para cada instrumento. EX: enquanto o bafuque toca, eu acompanho o ritmo movimentando os braços e, enquanto a flauta toca, eu acompanho o ritmo movimentando meus pés.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Pontuar E Chicotear	Individual	Laban
Como Fazer		
Contextualizar que o Pontuar se dá com espaço direto, peso leve e tempo rápido. E que chicotear se dá com espaço flexível, peso firme e tempo rápido. Após isso propor que se monte uma sequência utilizando esses movimentos de ação.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Níveis	Individual	Laban
Como Fazer		
O aluno deve encher a bexiga com uma inspiração só. Após enchida, soltar o ar dela aos poucos. Enquanto o ar da bexiga vai soltando o corpo vai mudando de nível, se está no baixo para o alto e vice-versa. Propor que o aluno acompanhe exatamente o tempo da bexiga e só chegue no nível oposto quando se esvaziar totalmente. Experimentar o esvaziamento da bexiga em outras velocidades.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Saltos	Individual	Laban
Como Fazer		
Fazer uma diagonal, com os alunos em fila. Cada um sair e andar em quatro tempos e depois saltar em quatro tempos. Será 1, 2, 3, 4 (andando) e 5, 6, 7, 8 (saltando). Falar aos alunos que os saltos podem ser executados de dois pés para dois pés, de dois pés para um pé, de um pé para dois pés, de um pé para o mesmo pé, ou de um pé para outro pé. Lembrar os alunos a sempre flexionarem os joelhos, nunca saltar com joelhos super estendidos.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Matrizes Danças Brasileiras	Individual	Danças Brasileiras
Como Fazer		
Propor que massageiem os pés, criando espaços entre os dedos e contextualizar que os pés enraizados no chão tecnicamente dão firmeza e equilíbrio para o dançarino e simbolicamente o ligam diretamente com a terra, com sua cultura, com seu local de ação. A seguir, despertar todo o corpo movimentando as articulações e, por fim, provocar exploração de movimentos, de forma isolada, com os pés, quadril, escápulas e cabeça e de forma simultânea no instante seguinte.		

As vivências da subcategoria Percepção do Corpo ocorreram na disciplina de Percepção Corporal. As vivências da subcategoria Signos ocorreram no Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança GPPED – Núcleo Crises. Esses conteúdos da subcategoria Signos estão presentes na disciplina de Pedagogia do Movimento Expressivo.

De modo geral, o objetivo da disciplina de Percepção Corporal foi o de desenvolver a compreensão da estrutura corporal integrada como suporte de trabalho para o movimento expressivo, enquanto o do grupo de pesquisa é dar subsídios para trabalhar com dança nas escolas.

Considera-se que, ao longo do tempo, o corpo vai adquirindo diferentes posturas, marcas e registros que ficam guardados em diferentes camadas do consciente e do inconsciente. Nessa orientação, é necessário compreender a inteireza desse corpo que se encontra em constante formação, ou seja, entender que esse sujeito - em suas mais complexas relações com e no mundo, em interação em seu fazer, agir, pensar e ser - não mais pode dizer que possui um corpo, e sim, como aponta Machado (2004), que é um corpo.

Os textos da dança são os repertórios dançados. São organizados em processos criativos (composição coreográfica e improvisação) e em processos interpretativos (repertórios). A composição coreográfica busca recortar, escolher e finalizar produtos. Já a improvisação não possui preocupação com recortes, fixação de sequências e finalizações, o que não significa que seja um processo sem consciência e escolhas, mas que se dá no próprio processo da dança. Em repertórios, apesar de serem resultados, eles não são fixos, podendo ser mudados a cada lugar que são dançados e vistos. “[...]São os textos da dança/arte, quando dançados e apreciados, que nos permitem conhecer - incorporar e corporeificar - os ensinamentos de Laban, os signos e os componentes que compõem o código da dança [...]” (MARQUES, 2010, p.153)

TEXTOS DA DANÇA: PROCESSOS CRIATIVOS: COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E IMPROVISAÇÃO

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Composição Coreográfica	Individual	Laban
Como Fazer Distribuem-se seis papéis para cada aluno, que contêm nomenclaturas (anatômicas) de partes do corpo. O mediador da atividade leva um icosaedro, de preferência feito à mão, e relaciona com a kinesfera. É proposto que se imagine dentro desse icosaedro com seus vértices, diagonais e que se perceba a amplitude de sua própria kinesfera. É proposto, então, que se crie uma sequência partindo dos papéis distribuídos, direcionando uma tal parte do corpo para um vértice de seu icosaedro imaginário, depois outra parte para outro vértice e assim por diante, buscando organização.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Improvisação	Todos	Cia Elevador De Teatro Panorâmico
Como Fazer Faz-se um aglomerado em que todos os participantes só podem movimentar-se quando algum movimento gerado por um escolhido qualquer estiver ou entrar em seu campo de visão. Deve-se ampliar sua percepção visual periférica através do movimento, é importante que as intenções e pulsações conquistem naturalmente uma sintonia coletiva para dar corpo a impulsos sensoriais estimulados pelos próprios movimentos. Busca-se que todos sejam um só corpo.		

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Composição Coreográfica	Cinco Pessoas	Dalcroze
Como Fazer Colocar a música "Time", do Pink Floyd, para apreciação e para a fragmentação auditiva dos instrumentos musicais presentes nela. Em um grupo de 5 pessoas, cada um fica responsável por transmitir em seu corpo um instrumento da música. Cada um experimenta seus movimentos individuais, essa experimentação é vista pelos outros do grupo para provocação quando eles forem experimentar sozinhos. A seguir, as cinco pessoas experimentam juntas, seguindo seus instrumentos e produzindo uma pequena coreografia.		

TEXTOS DA DANÇA: PROCESSOS INTERPRETATIVOS: REPERTÓRIOS

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Dança Circular	Todos	Bernhard Wosien
Como Fazer		
Dançar escravos de Jó. Colocar a música Escravos de Jó do CD Rodas Brincantes. Acompanhando o ritmo da música, em roda e de mãos dadas: andar para a direita quatro vezes, abrindo e juntando os pés (começando pelo pé direito); pé direito da um passo para trás e junta o esquerdo, pé esquerdo da um passo para frente e junta o direito; duas reverências (tronco em plano mesa); andar para a direita duas vezes, abrindo e juntando os pés (começando pelo pé direito); três saltitos, pé direito desloca para a direita com um saltito, abrindo e juntando os pés, pé esquerdo desloca para a esquerda com um saltito, abrindo e juntando os pés, pé direito desloca para a direita com um saltito, abrindo e juntando os pés.		

Acredita-se que a improvisação nos processos de criação é muito potente para aulas de dança/arte na escola básica. Assim como esclarece Dantas (1999), Miller (2007; 2012), Azevedo (2009) e Machado (2004), a experimentação do corpo consciente é um ampliador de movimentos expressivos individuais e coletivos que estimula um processo de criação de partituras corporais ou estudos cênicos a partir dos próprios estudantes, em suas singularidades, podendo resultar, ou não, em um produto artístico que poderia ser levado à apreciação do público.

A improvisação é uma opção de aprendizagem em dança, na medida dos interesses e das condições dos participantes, que foge às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de gênero, permitindo “no mínimo, que os indivíduos criem formas do se movimentar [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais”. [...] A improvisação pode atender aos objetivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo, através de meios apresentativos. Nesse processo, ganham acento tanto a utilização de materiais e temáticas para estímulo da expressão, quanto o trabalho coletivo, que habilita à interpretatividade que se dá resolução de tarefas realizadas em grupos e na comunicação com “o outro”. A abrangência da improvisação sobre os aspectos artísticos e educativos da dança consolida-se numa “práxis”, baseada em “vivências” – como são denominadas as aulas – nas quais se aliam o fazer, a problematização e o diálogo, gerando a experiência (SARAIVA, 2000, p. 161).

É por meio da improvisação em dança que o estudante encontra possibilidades de experimentar seu corpo sensível, aberto, disponível e atento que tanto se busca nos trabalhos de consciência e percepção corporal. É com a improvisação que o estudante pode explorar seu corpo, suas sensações e emoções, abrindo caminhos expressivos do/para o corpo em movimento.

Ao acreditar em uma educação contemporânea, na qual o estudante seja o protagonista de seu conhecimento no processo de criação e improvisação em dança/arte, faz-se necessário que ele seja estimulado a assumir o papel de intérprete criador de suas obras coreográficas e de seus processos de pesquisa nas aulas de Arte na educação básica.

Neste ponto de vista, o professor-artista-cênico responsável pode exercer outras funções que não essas que se encontram atualmente como referência de danças nas escolas. Por vezes, o movimento é apenas demonstrado, assimilado e reproduzido. Cabe a este professor-artista-cênico atuar muito mais como um instigador de processos e alinhavador de ideias do que propositor de conhecimentos técnicos de dança. É possível estimular, a partir das próprias experiências dos estudantes, tanto a movimentação quanto a temática a ser dançada.

Outro grupo de conteúdos da dança é denominado por Marques (1997) de contextos da dança. Estão incluídos os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. Sobre apreciação e crítica, podem-se incluir não só vídeos e espetáculos de artistas, mas também as atividades em sala de aula, em que os alunos apreciam os trabalhos dos colegas.

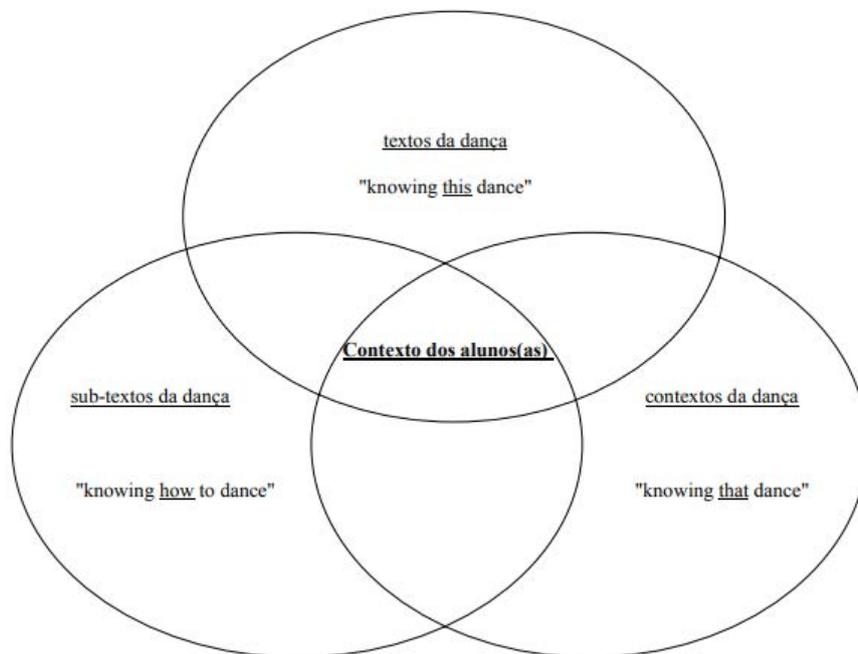
[...] A apreciação da dança, por outra pessoa que não aquela que dança, também deve fazer parte do rol de saberes das aulas de dança/arte, pois amplia as leituras na primeira pessoa (somente do intérprete), proporcionando um diálogo mais fluido e aprofundado dos eventos de dança (MARQUES, 2010, p. 147).

CONTEXTOS DA DANÇA: SABERES DE ANATOMIA

Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Direções Ósseas Púbis E Sacro	Individual	Klauss Vianna
Como Fazer		
O vetor do púbis é para cima e do sacro para baixo. Pode-se perceber melhor, propondo o exercício de colocar o tecido no chão, pisar com os dois pés nele e se locomover. Ou seja, arrastar o pé no chão, sem tirar o pé do tecido. Essa atividade mostra o encaixe da bacia e o alongamento da coluna lombar, percebendo assim, as direções ósseas do púbis e sacro.		
Conteúdo	Quantidade	Ref. Teórico
Anatomia	Todos	Calais-Germain
Como Fazer		
O mediador pede para que a turma ande/corra no espaço conforme o batuque pede (batucadas lentas e rápidas). Durante essa andada/corrída, o mediador fala partes do corpo (metacarpos, cabeça, bacia, peito, nariz...) para carimbar no chão, carimbadas rápidas. É possível aquecer a turma, estimulando prontidão e consciência anatômica.		

Os conteúdos que se encaixam no contexto da dança são provenientes dos textos e subtítulos, contextualização dos conteúdos trabalhados. Por isso, foi possível levantar, de forma sistemática, apenas conteúdos do grupo de anatomia, para se ter uma objetivação mais justa. Essa dicotomia aqui apresentada é para melhor assimilação, mas deve-se ter conhecimento de que os

textos, subtextos e contextos se relacionam e dependem um do outro. Contexto dos alunos e os conteúdos específicos estão ligados e caminham juntos:



(MARQUES, 1996 *apud* MARQUES, 1997, p .27).

Os conteúdos de dança devem abordar a capacidade intelectual e sensitiva do ser humano. Por isso, é importante manter sempre em relação os textos, subtextos e contextos da dança com o contexto do aluno. Todos esses saberes em dança presentes na grade curricular proporcionam ao aluno ensinamentos que somente a dança de movimentos repetitivos e coreografados não contempla (DELLA FONTE, 2018). A dança, no componente curricular Arte, proporciona experiências em que o movimento é sentido, percebido, pensado, refletido e recriado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, pode-se perceber que a dança é uma área de conhecimento repleta de saberes próprios e necessários para a formação do ser humano. Arte na escola não busca formar artistas profissionais da mesma forma que a Matemática não almeja formar matemáticos profissionais. No entanto, a presença da Arte como componente curricular na escola, assim como outras matérias, é de extrema importância, pois nós educamos os estudantes do ensino básico para a vida pessoal, para o conhecimento de si, do outro e para conviver em sociedade, e não apenas para o mercado de trabalho.

O saber dança é um saber privilegiado pois se relaciona diretamente com o saber ser humano, ser indivíduo, ser sociável. Aqui, foram expostos alguns conteúdos e suas práticas voltadas para o contexto da acadêmica de Licenciatura em Artes Cênicas, mas no ambiente escolar é importante

que as práticas e conteúdos permeiem o contexto dos estudantes para que o aprendizado tenha um propósito, atravesse corpos, e não se torne apenas informação descartável.

Acreditamos em um ensino que carregue sentidos e a Proposta Metodológica Dança no Contexto nos é apresentada como um caminho para isto ao nos apresentar a vasta área de conhecimento da Dança e sua riqueza em impregnar de sentidos, personalidades e subjetividades conhecimentos que, a grosso modo, podem ser considerados como objetivos e conclusos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **A formação em Artes Cênicas (Teatro e Dança):** contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande, MS. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado) – UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2014.

AZEVEDO, Sonia Machado. **O papel do corpo no corpo do ator.** São Paulo: Perspectiva, 2009

BARBOSA, A. M.; EISNER, A.; OTT, R. W. (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Polivalência não é interdisciplinaridade.** São Paulo: Max Limonard, 1985.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. et al. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Conflitos/Acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança.** Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p.509-523, set./dez. 2014.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez et al. **Dança na educação básica: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar.** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena, Campinas, p.125-180, out. 2018.

DANTAS, Mônica. **Dança: O enigma do movimento.** Porto Alegre. Ed. Universidade UFRGS, 1999.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. In: **História da dança.** Porto Alegre, Ed Movimento, 2005.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Educação, Dança e Emancipação Humana. In: TEIXEIRA, Ana et al. **ANDA: 10 anos de pesquisas em dança.** Salvador: Kelps, 2018. p. 174-199.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Coleção Ágere. Papirus, Campinas, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 3 ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1986.

FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contrapontos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 321-326, set. 2010.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.171-178, jul./dez. 2002.

IABELBERG, Rosa et al. **A formação de professores de arte**: alcances e ilusão. Formação de professores: múltiplos enfoques. p. 181-192, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2012

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos da infância**: teatro da solidão compartilhada. São Paulo, Annablume, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. Motriz, São Paulo, v. 3, n. 1, p.20-28, jun. 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARQUES, Isabel A.. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1996.

MILER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, 2014.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM** 10.7 (2014).

SOUZA, A. B. . Um Currículo da Dança ou para a Dança? In: **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul., 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006

STRAZZACAPPA, Marcia M. H.. A tal “dança criativa”: afinal, que dança não seria?. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 39-46.

STRAZZACAPPA, Marcia. **Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. (Org.) A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, T., BRIONTES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. **Docência-Artista do Artista-Docente**. Fortaleza: Expresso Gráfica e Editora, 2012.

STRAZZACAPPA, Marcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte: Linguagens Artísticas na formação Humana**. 2, ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 77-96.

STRAZZACAPPA, Marcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes**. Construindo caminhos. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011, p. 39-78.

STRAZZACAPPA, Marcia. Imersões poéticas como processo de formação do artista docente. **Revista de Pesquisa em Arte ARJ**. Natal, v. 1/2, p.96-111, jul./dez. 2014.

STRAZZACAPPA, Marcia. Profissão Professor de Dança: Uma breve cartografia do ensino de dança no Estado de São Paulo. **Revista Moringa-Arte do Espetáculo**. João Pessoa, v. 2, n. 2, 27-40, jul./dez. 2011.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2013

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. Rudolf Laban e o estudo coreológico: possibilidades para o ensino da Dança. In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 181-186.

Recebido em: 31/03/2021
Aceito em: 11/09/2021

MARIA FUX E SUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE DANÇA PARA EDUCAÇÃO FORMAL

Alexsander Barbozza da Silva¹
Letícia Damasceno²

RESUMO: Este estudo dançante/educativo tem como objetivo compreender as propostas de Ensino de Dança para educação formal desenvolvidas pela artista/docente argentina Maria Fux. Em primeiro lugar, preconizamos uma reflexão a respeito dos estudos de Fux em âmbito brasileiro, na tentativa de promover uma reparação para com essa artista da dança e com seus estudos. Em seguida, apresentamos a trajetória artístico-pessoal e profissional de Fux evidenciando as influências que contribuíram para a elaboração de suas práticas. Posteriormente, descrevemos as propostas educacionais em Dança desenvolvidas por Fux e suas formas de organização (Dança para Crianças de 03 a 05 anos; Dança para Adolescente; Dança na Universidade e a Dança para o Adulto), finalizando com uma reflexão a respeito da chegada dessas propostas em solo brasileiro. Desta maneira, indicamos que o estudo de Fux não se restringe exclusivamente à Dançaterapia e que suas propostas de Ensino de Dança para Educação chegam ao país por intermédio do Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Palavras-chave: Maria Fux; Propostas de Ensino de Dança; Dança/Educação brasileira; MEA.

MARIA FUX Y SUS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA DANZA PARA LA EDUCACIÓN FORMAL

RESUMEN: Esta investigación bailando/educativo tiene como objetivo comprender las propuestas de educación de la danza para la educación formal desarrolladas por la artista/maestra argentina María Fux. En primer lugar, recomendamos una reflexión sobre los estudios de Fux en el ámbito brasileño, en un intento de promover la reparación de esta bailarina y sus estudios. A continuación, presentamos la trayectoria artístico-personal y profesional de Fux, destacando las influencias que contribuyeron a la elaboración de sus prácticas. Posteriormente, describimos las propuestas educativas en Danza desarrolladas por Fux y sus formas de organización (Danza para Niños de 3 a 5 años; Danza para Adolescentes; Danza en la Universidad y Danza para Adultos), finalizando con una reflexión sobre la llegada de estos niños propuestas en suelo brasileño. De esta forma, indicamos que el estudio de Fux no se limita exclusivamente a Danzaterapia y que sus propuestas de Enseñanza de la Danza para la Educación llegan al país a través del Movimiento Escuelas de Arte (MEA).

Palabras-clave: Maria Fux; Propuestas de enseñanza de la danza; Danza/Educación Brasileña; MEA

1 Artista da Dança Pernambucana, Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Arte/Educação pelo Centro Universitário FAVENI, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA) e Professora de Dança/Arte do EREM Sizenando Silveira (Recife). E-mail: abarbozza@outlook.com

2 Artista da Dança, Professora Adjunta do Departamentos de Artes e Docente do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Doutora e Mestra em Estudos Interdisciplinares em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: leticiadamasceno85@gmail.com

A TÍTULO INTRODUTÓRIO: MARIA FUX E SEUS ESTUDOS NO ÂMBITO BRASILEIRO

Este texto dançante/educativo se propõe a compreender as propostas de Ensino de Dança para educação formal desenvolvidas pela artista/docente argentina Maria Fux. Concomitantemente a isso, evidenciaremos suas contribuições para o Ensino de Dança Escolar no Brasil, a partir de sua chegada e atuação na Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro em 1970.

Quando ouvimos ou lemos algo relacionado à Maria Fux automaticamente nos recordamos do seu trabalho, conhecido mundialmente como *DançaTerapia*. Isso se dá possivelmente porque no Brasil há uma hegemonia teórica dos/nos estudos de Rudolf Laban (1879-1958) na Dança/Educação, que a princípio chegam ao nosso país pelas práticas desenvolvidas por Maria Duschenes (1922-2014) na década de 1940 e, que assim permanecem em primazia até os dias atuais, com efeito, deixando à margem outros estudos e práticas que poderiam contribuir para o campo da Dança/Educação³ brasileira.

Como consequência dessa hegemonia labaniana, as propostas de Ensino de Dança de Fux ficaram invisibilizadas e, de modo geral, restritas exclusivamente à DançaTerapia. Outra hipótese que provoca uma má compreensão dos estudos de Fux é que suas propostas de ensino são erroneamente interpretadas como método. De acordo com Marques (2002):

Método é um caminho, um caminho pelo qual se chega a um resultado, esperado ou não, previsto ou não. Método é um meio, um atalho, uma forma estabelecida de caminhar, de direcionar uma ação, de olhar adiante rumo ao objetivo palpável (MARQUES, 2002, p. 279).

Com base nessa reflexão, parece-nos precipitado afirmar que Fux elaborou um método, quando, na realidade construída, o que ela chega a desenvolver são relatos de procedimentos de suas pesquisas em Ensino de Dança no seu estúdio, que são pensadas e levadas para o contexto da educação formal e às especificidades das pessoas com deficiência.

De antemão, é necessário entendermos que os primeiros estudos de Fux estavam direcionados à importância da Dança na Educação e seu papel crucial para construção da personalidade harmoniosa, livre, expressiva e sensível. Nesse sentido, ela chega a desenvolver propostas de Ensino de Dança pensadas para níveis de ensino e faixas etárias distintas, como podemos encontrar em sua obra *Danza, Experiencia de Vida y Educación* (1976), traduzida para a língua portuguesa brasileira em 1983, pela editora Summus Editorial – São Paulo. Mais adiante, abordaremos essa temática de forma aprofundada.

3 Nesta obra trabalharemos com o conceito de Dança/Educação apontado por Barbozza e Damasceno (no prelo), que se configura na ciência da Dança, a qual se dedica em compreender os processos de ensino-aprendizagem desta linguagem artística, sejam eles para âmbito formal, não formal e informal. Estes/estas autores/as ainda nos evidenciam que esta área de conhecimento é estruturada pelos seguintes princípios: político, sócio-filosófico e didático-metodológico, eles servem como marcadores históricos, indicando-nos como o Ensino de Dança foi pensado em seus diferentes tempos e espaços

No entanto, para assimilarmos as trajetórias dos estudos e práticas desenvolvidas por Fux, precisamos entender o episódio mais importante e decisivo em sua vida e que foi intitulado pela mesma como “o encontro com o silêncio” (FUX, 1988, p. 15). A seguir, descreveremos como ocorreu este encontro.

Certa noite, ao finalizar uma de suas apresentações ao ar livre na Argentina, Fux tem um encontro inusitado com Letícia, uma menina de olhos negros, surda de nascença, de 04 anos de idade e que estava acompanhado por sua mãe. Diante dos diversos sentimentos gerados ao se deparar com Letícia, Maria Fux pensa que poderia ajudar essa menina a se expressar com/por meio do corpo, a partir disso, ela convida Letícia e sua mãe para sua casa/estúdio.

Diante disso, Letícia se torna aprendiz de Fux durante um ano, as primeiras aulas de Dança com a menina ocorriam de forma individual, depois ela é incluída na turma com pessoas sem deficiência. É neste período que Fux amplia sua proposta de Ensino de Dança que anteriormente estava voltada para a educação em âmbitos formais, incluindo agora pessoas com deficiência, a qual ficou conhecida mundialmente como Dançaterapia.

O termo *Dançaterapia* foi denominado às práticas de Ensino de Dança de Fux por Lina Lerner, uma jovem psicóloga que teve contato com a proposta de ensino-aprendizagem fuxiano durante a década de 1970. Nessa perspectiva, as pesquisadoras Débora Maia de Lima e Caroline Raymond em seu estudo intitulado *A Dançaterapia de María Fux: Tecendo encontros com o campo da Educação Somática* (2008), apontam-nos que:

Lerner, ao observar o trabalho integrativo de María, dizia que o que ela fazia estava mais na ordem do “terapêutico” que no domínio da dança criativa, denominação originalmente atribuída pela própria María Fux às suas aulas no início de seu percurso pedagógico. Ao considerar que a própria María percebia a existência de algo em sua prática que transformava as pessoas, ela aceitou o nome Dançaterapia, sugerido por Lerner, mas sem nunca conceber seu trabalho como uma terapia (LIMA; RAYMOND, 2008, p. 155).

Como descrito, não cremos que as propostas de Ensino de Dança de Fux para pessoas com deficiência estejam somente direcionadas aos processos terapêuticos. Com base nas obras de Fux, fica perceptível entender que o desejo dela era encontrar itinerários de como possibilitar experiências sensíveis em Dança para pessoas com deficiência, mostrando que a Dança é uma Arte possível para todos/todas/todes aqueles que desejam se expressar por meio dela.

Ainda sobre o encontro com o silêncio, Fux em entrevista concedida a Lia Grillo, em 1974, para o Jornal Arte&Educação da EAB, inserido na *Coletânea de Jornal de Arte e Educação* (MIRANDA, 2009). Descreve o quanto inusitado e importante foi essa experiência com Letícia:

P.O que a levou a utilizar a dança como processo terapêutico? M. Bem, a casualidade, eu diria. Uma amiga tinha uma filha surda, de quatro anos, sem nenhuma possibilidade de falar, que não podia expressar-se e dava gritos estranhíssimos. Isso me fez pensar, já que eu dançava no silêncio, talvez, pudesse me aproximar dela através

do movimento. Mas eu nunca poderia imaginar que neste momento o quanto iria aprender com essa menina surda. Ela me ensinou o caminho da busca do silêncio através dos ritmos internos que todos nós temos, e que não sabemos reconhecer (MIRANDA, 2009, p. 260).

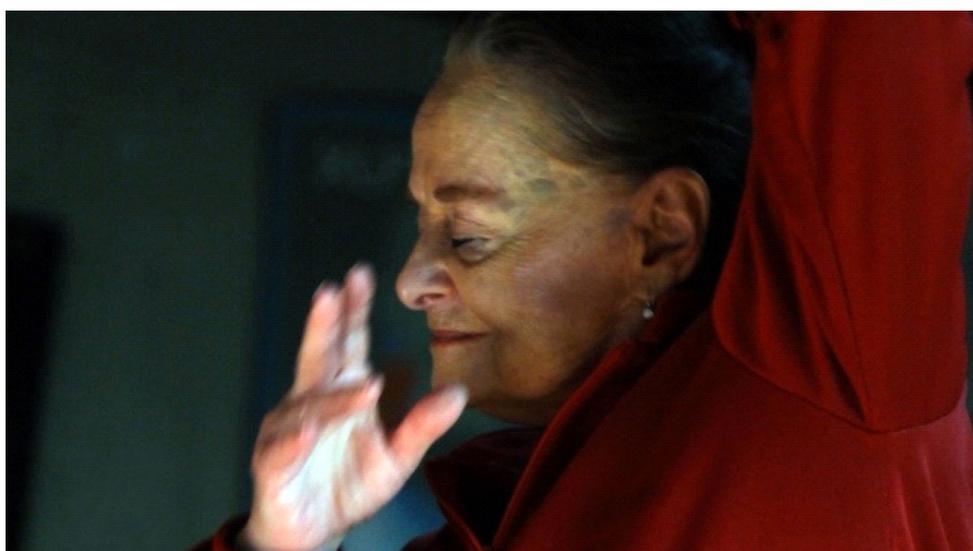
Essa experiência com Letícia é descrita por Fux em suas obras *Dança, Experiência de Vida* (1983, p.101 e 102) e *Dançaterapia* (1988, p. 15 e 16). Tal experiência levou Fux, a realizar pesquisas, nas quais indagava: como encontrar caminhos para ensinar dança às pessoas com deficiência? O ponto de partida foi a experimentação dos estímulos sonoros, visuais e táteis, principalmente por meio da improvisação.

Dessa forma, nosso intuito com este trabalho é promover uma reparação artístico-educativa para com a obra de Fux e com seus estudos que foram invisibilizados e, de modo geral, mal interpretados pelos artistas/docentes da Dança. Impossibilitando uma nova ótica para os estudos de Maria Fux e para o seu legado na história do Ensino de Dança escolar do Brasil.

Sendo assim, este trabalho está organizado em três sequências de movimentos expressivos: (1) Iniciamos com a biografia dançante de Maria Fux, um recorte da sua vida pessoal e de sua formação em dança; (2) As propostas de Ensino de Dança para educação formal desenvolvida por Fux e (3) A chegada dos estudos de Fux no Brasil. Por fim, apresentaremos as considerações possíveis de se realizar.

I SEQUÊNCIA DE MOVIMENTO EXPRESSIVO: BIOGRAFIA DANÇANTE DE MARIA FUX

Imagem 1 - Maria Fux se movimentando



Fonte: Revista Italiana L'Espresso⁴

⁴ Disponível em <<https://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2015/02/09/news/dancing-with-maria-il-documentario-di-ivan-gergolet-1.198545>>. Acessado em: 13 mai. 2020.

Essa imagem faz parte do documentário italiano sobre Maria Fux, intitulado *Dancing with Maria*, dirigido por Ivan Gergolet, apresentado na Semana Internacional da Crítica do 71º Festival Internacional de Cinema de Veneza em 2014. Decidimos iniciar a trajetória histórica de Fux com esta imagem porque ela evidencia a potencialidade expressiva de uma artista que reconhece seu corpo como lugar de conhecimento e sensibilidade.

A história desta personagem feminina da dança se inicia em Buenos Aires– Argentina no ano de 1922, em 02 de janeiro nasce Maria Ana Fux, filha de imigrantes russos e judeus, conhecida mundialmente como Maria Fux. A sua infância é marcada por diversas improvisações em dança, em diferentes festas de aniversário, nas quais os espectadores eram crianças de sua idade. Para Fux, essas improvisações eram de “tal força que me levava a converter-me na bailarina de toda reunião infantil [...]” (FUX, 1983, p. 23).

Na adolescência, especificamente aos 13 anos de idade, Fux ganha uma bolsa de estudos para aprender balé clássico no método russo com a bailarina Ekatherina de Galantha durante três anos. Aos 15 anos ela tem seus primeiros contatos com a autobiografia intitulada *Mi Vida* Isadora Duncan (1877-1927). Ao se deparar com os pensamentos revolucionários de Duncan, Fux destaca:

[...] foi decisiva nessa busca aberta que sentia palpitar dentro de mim através de tantas improvisações. Descobri que, além da dança clássica que estudava, existiam outros caminhos desconhecidos que se foram povoando de Isadora. Ela simbolizou meu rio em direção a liberdade. Tratei de buscar outros meios que estivessem dentro do meu corpo, sem centrar minhas preocupações naquelas piruetas ou no equilíbrio na ponta do pé que estava aprendendo (FUX, 1983, p. 24).

Para nós, esse é um dos momentos decisivos na formação de Fux, porque é assentada nos pensamentos de Duncan que ela desenvolve suas produções artísticas e práticas pedagógicas em Dança. Desta forma, Fux rompe com o balé clássico e com o método de ensino hegemônico da época, e propõe uma nova forma de compreender a Dança e seu ensino expressionista.

Em 1941, casa-se com Juan Aschero, com quem tem um filho chamado Sérgio Aschero (1945), que se tornou músico e compunha para os espetáculos de dança de Fux. Em 1952, depois de enfrentar diversas dificuldades, Fux vai à Nova Iorque com o intuito de conhecer Martha Graham (1894-1991) e conseguir uma bolsa de estudos em sua escola de dança, inicialmente ela não consegue realizar seu objetivo de estudar através de uma bolsa na escola de Graham.

Com a ajuda do seu tio que morava em Nova Iorque, Fux pagou as primeiras semanas de aula, depois teve que trabalhar como ajudante de cozinha para se manter em Nova Iorque e custear os estudos na escola de Graham, o pouco de dinheiro que recebia mal dava para se alimentar bem. Depois de rotinas diárias cansativas de trabalho, das aulas de dança e da má alimentação ela chega a desmaiar no término de uma aula, e é a partir daí que ela é contemplada com uma bolsa de estudos.

Posteriormente ao episódio, Fux tem um encontro inesperado com Graham no elevador e consegue uma oportunidade para apresentar sua dança, sobre este encontro Fux relata:

Ela me esperava e eu com meus discos riscados, comecei a bailar frente a Martha. Já não me importava nada, era a minha meta. Ela, é que tinha a sabedoria da dança, olhava realmente! Sem se fixar em seu relógio foi pedindo mais e mais, até que, depois de uma hora, eu não tinha mais nada para dar-lhe e me sentei no chão frente a ela. Então, com sua voz gutural, disse-me pausadamente “És uma artista, não busque mestres fora de ti. Não tenhas medo de fazer danças teatrais, és atriz. Continua para dentro de ti o mais que puderes. Volta à Argentina e não esperes nada de professores. Teu mestre é a Vida (FUX, 1983, p. 27).

Com essas palavras inspiradoras de Graham, Fux retorna a Argentina, aluga um espaço e começa a lecionar aulas de danças para crianças. Paralelamente a isto, ela inicia suas turnês, como solista, se apresentando no Teatro Colón de Buenos Aires e no interior da Argentina. No ano de 1955, ele viaja à Rússia para realizar uma apresentação no Teatro Hermitage, sua dança é bem recebida pelos russos, como consequência ela permanece na Rússia por três meses.

Em 1967 ela recebe um convite para ir se apresentar em Israel, onde realiza 25 (vinte e cinco) apresentações nos teatros de Jerusalém, Haifa, Aviv, dentre outras cidades do país. Ao som de Yafa Yarboni, uma cantora israelense, Fux apresenta seu espetáculo “*Maria, onde estás?*”, o qual constituía-se de uma hora de improvisação coletiva, estimulada pela pergunta que intitula a obra. Esse espetáculo teve tanta repercussão que Fux chega a descrever que: “[...] quando nos despedimos, pois eu regressava no dia seguinte, eles gritavam: ‘Maria, onde estás?’, acreditando que esses ‘donde estás’ era meu sobrenome” (FUX, 1983, p.36).

Por meio dos relatos de Fux, percebemos que suas primeiras viagens eram apenas artísticas, só posteriormente ela chega a desenvolver turnês artístico-pedagógicas em dança, composta por apresentações de dança, complementadas por cursos e palestras sobre suas propostas de Ensino de Dança.

Convém salientar, que entre os anos de 1979 a 2013 Fux escreveu nove (09) livros, contudo, apenas cinco (05) obras foram traduzidas para a língua portuguesa brasileira, como segue na tabela abaixo:

Tabela 01. Tradução dos Livros de Maria Fux para Língua Portuguesa Brasileira⁵

Nº	PUBLICAÇÃO ORIGINAL DO LIVRO		TRADUÇÃO DO LIVRO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA	
	ANO	TÍTULO	ANO	TÍTULO
01	1976	<i>Danza, Experiencia de Vida y Educación</i>	1983	Dança, Experiência de Vida
02	1982	<i>Primer Encuentro con la Danzaterapia</i>	1988	Dançaterapia
03	1989	<i>La Formación del Danzaterapeuta</i>	1996	Formação em Dançaterapia
04	1988	<i>Danzaterapia: Fragmentos de vida</i>		-
05	2001	<i>Después de la caída... ¡contiúo con La Danzaterapia!</i>	2005	Depois da queda....Dançaterapia
06	2005	<i>Qué es la Danzaterapia, preguntas que tienen respuesta</i>		-
07	2007	<i>Ser danzaterapeuta hoy</i>	2011	Ser Dançaterapeuta hoje
08	2009	<i>Imágenes de la Danzaterapia</i>		-
09	2013	<i>El Color es Movimiento</i>		-

⁵ Todos os livros de Maria Fux foram traduzidos para a língua portuguesa brasileira pela Editora Summus Editorial- São Paulo.

Na próxima sequência de movimento expressivo, apresentaremos os pensamentos que levaram Fux a desenvolver suas propostas educacionais em dança, paralelamente, com sua organização.

II SEQUÊNCIA DE MOVIMENTO EXPRESSIVO: PROPOSTAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS POR MARIA FUX

Para iniciarmos essa sequência de movimentos expressivos, tomaremos como base a concepção de Fux a respeito do papel do Ensino de Dança na educação formal e sua importância no desenvolvimento do ser humano:

A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada na educação comum como uma matéria de valor estético, de termo formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. Através das distintas etapas educacionais: jardim, primário, secundário e universitário, por ir evoluindo esta ideia e canalizando a dança como uma linguagem a mais na educação: a linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela, mas às vezes, resultam insuficientes. Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida (FUX, 1983, p. 40).

Com base nesse pensamento e na sua formação pessoal e profissional em dança, Fux começa a elaborar sua proposta de Ensino de Dança para educação formal, que já se direcionava para uma Educação através da Dança. O primeiro desafio encontrado por ela foi pensar processos de ensino-aprendizagem em dança que ultrapassassem o ensino do balé clássico, o qual ela experimentou e vivenciou em sua adolescência. Como nos indica Fux (1983):

Nunca havia visto de ensinar de outra maneira que não fosse na forma clássica. A primeira vez que tive a meu cargo um grupo de crianças para ensinar-lhes uma dança diferente, comecei a compreender quão despojada e despida estava frente a elas. Sentei-me no chão como mais uma do grupo e comecei a descobrir e a tratar de expressar-lhes, utilizando o mínimo de palavras, o desenvolvimento que sentia no meu corpo (FUX, 1983, p. 43).

A primeira coisa que ela percebeu, foi que era possível ensinar dança por intermédio dos estímulos das palavras, criando assim, uma relação entre palavra-movimento, suas primeiras palavras estimuladoras dos movimentos foram “dentro de mim” para contração e “fora de mim” para alongamento. Aos poucos essas palavras foram se tornando poesias e “de imediato, a palavra se ia enriquecendo com novos movimentos” (FUX, 1983, p.43).

No decorrer de suas pesquisas e experiências artístico-pedagógica em dança, ela elabora sua proposta de Ensino de Dança para educação formal e as subdivide em: A Dança para Criança de 03 a 05 anos; A Dança para Adolescente; A Dança na Universidade, finalizando com A Dança para

o Adulto. Esta organização é necessária, segundo Fux, porque em cada fase do desenvolvimento humano as suas motivações expressivas do movimento se modificam. A seguir apresentaremos essas subdivisões.

●A Dança Para Criança De 03 A 05 Anos (Idade Pré-Escolar)

As propostas de Ensino de Dança para crianças de 03 a 05 anos de idade se constituem a partir da ludicidade, dos estímulos sonoros (canções-palavras-ritmo interno do corpo), visuais (especificamente da natureza, mar, árvores, animais, cores, linhas), táteis (por meio da relação com objetos) e com os movimentos (Fux também dançava para os estudantes).

As aulas de Fux para este nível são organizadas em dois momentos, no primeiro é a parte da conscientização do corpo, por meio das brincadeiras e canções, as crianças são levadas a perceber o lado esquerdo – direito, frente e atrás do corpo, isto é, desta forma elas são conduzidas a perceber as direções do corpo e as relações espaciais. Com as imagens dos animais, Fux ensina às crianças a diferença de tempos que oscila entre um tempo da lentidão ou tempo acelerado do movimento.

O segundo momento é o da improvisação, que ocorre sempre de forma coletiva, como nos informa Fux:

Não os faço improvisar sozinhos. Organizo grupos de 04 ou 05 crianças e ali se produz a maravilha da iniciação criadora desses seres não contaminados pela repetição mecânica do movimento. Seu eu corporal tem respostas com relação à música que lhe serviu de estímulo (FUX, 1983, p. 77).

A improvisação tem um papel muito importante nas práticas mediadas por Fux, porque para ela a improvisação em dança “familiariza a criança com seu próprio corpo, com sua própria sensibilidade e com libertação existencial” (MIRANDA, 2009, p. 181). Como podemos perceber as propostas de Ensino de Dança para crianças desenvolvidas por Fux ocorre de forma crescente, dando subsídios para que as crianças sejam introduzidas de forma divertida ao mundo do movimento.

●A Dança para Adolescente

Para Fux a Dança e o movimento na adolescência são manifestações imprescindíveis, porque esta fase do desenvolvimento humano é marcada principalmente por diversas mudanças psicofísicas. Desta forma, sua proposta de ensino-aprendizagem de Dança para adolescentes consiste em:

Desde o momento em que o grupo entra no estúdio começa a mobilização através de estímulos musicais, o que se consegue mediante movimentos cujo sentido é adquirido em respostas à energia reveladora da música. A aula vai se desenvolvendo por meio de frases que buscam a criação e que são utilizadas como a música, o silêncio, a palavra ou as percussões. Estes elementos fazem o grupo de adolescente sentir-se compenetrando de necessidades através de formas concordantes com os estímulos que se vão apoderando

dele. Eles se entregam por completo a esse corpo que, anteriormente, não tinha capacidade de expressar-se; ao mesmo tempo vão descobrindo um novo sentido e o encontram na própria expressão através da improvisação (FUX, 1983, p. 83).

Diferentemente da Dança e seu ensino para crianças, o processo de ensino-aprendizagem para adolescentes ocorre principalmente por via dos estímulos musicais e como seus corpos respondem a esses estímulos, porque o objetivo principal para este nível do desenvolvimento é possibilitar a criação de novos movimentos, que vão dando sentido e expressão para a improvisação.

De acordo com Fux, os processos de ensino-aprendizagem da Dança para os adolescentes precisam permitir que os mesmos externalizem suas emoções para que possam se expressar de forma mais livre. Assim sendo, os aprendizados e experiências vividas com a Dança na adolescência não repercutem:

[...] apenas no plano individual, mas também na vida familiar e educacional. Seu corpo melhora, adquire segurança e beleza e, ao mesmo tempo, o adolescente descobre que pode ser criador de seu próprio mundo através do corpo que dança. Esta compreensão equilibra sua capacidade emocional e melhora suas relações com os demais (FUX, 1983, p. 84-85).

A partir dessas afirmações de Fux, nos arriscamos a dizer que suas propostas já tinham como intuito mediar experiências expressivas em dança, que não se restringiam a sala de aula, mas por via da dança, tais aprendizados contribuem para formação humana, os transformando em sujeitos que dançam a vida.

●A Dança na Universidade

A Dança na Universidade se refere a uma proposta da Dança e seu ensino para jovens, ela intitula essa subdivisão de *A Dança na Universidade* porque parte da sua experiência como diretora e professora do departamento de Dança na Universidade de Buenos Aires (UBA). É importante salientar que nesta época o Reitor da Universidade era o filósofo e antropólogo argentino Risieri Frondizi (1910-1985), a convite de Fux prestigiou alguns de seus espetáculos e aulas de dança.

Depois de Fux ter convencido o Reitor da UBA da importância do Ensino de Dança para os jovens, em 1960 ela e a professora Cecília Boullaude, iniciam seu curso de dança na UBA, a respeito do processo seletivo para o curso, Fux (1983) destaca:

Na primeira convocação para inscrições houve trezentos candidatos e isto deu respaldo ao que eu vinha afirmando: a necessidade que o aluno universitário tem, que leva uma vida estática, de conhecer o movimento como possibilidade contrastante para utilizar sua inteligência e seu corpo de outra maneira (FUX, 1983, p. 87).

Mesmo com todo esse quantitativo de pessoas interessadas em ingressar no curso de dança, pouco foi investido pela universidade, Fux e Boullaudese depararam com salários mínimos, com dificuldades em encontrar espaços para lecionar suas aulas, tendo que se responsabilizar em providenciar todos os recursos necessários para construção das aulas. Com a mudança política do país, e uma mudança de reitor, inicia-se novamente todo o processo para persuadir o novo reitor sobre a relevância da dança para a educação e o desenvolvimento humano. E, posteriormente, Fux e Boullaude se responsabilizam pela organização de todos os trâmites burocráticos.

Diante desta realidade, o desejo principal de Fux era criar um “curso experimental para desenvolver a Dança Contemporânea e organizar no futuro um balé de câmara da universidade como os que existem no México e Chile” (FUX, 1983, p. 87). Todavia, com tantas dificuldades e questões políticas que o país enfrentava, o curso durou apenas quatro anos, finalizando com o quantitativo de 25 (vinte cinco) estudantes.

Fux não chega a descrever e nem a se aprofundar a respeito de como organizaria as propostas de Ensino de Dança para jovens e nem quais foram os processos de ensino-aprendizagem em dança do curso que lecionou na UBA, ela somente evidencia que: “[...] com este grupo, pudemos dar aulas ilustradas sobre a importância da comunicação através da dança e da sua relação com a música” (FUX, 1983, p. 88).

Por intermédio do curso de Dança na UBA, Fux almejava mediar experiências em Dança para profissionais de outras áreas de conhecimento (Filosofia, Odontologia, Matemática, Física) porque para ela a Dança é importante para vida humana, independentemente da função social que cada pessoa exerce.

●A Dança para o Adulto

Na concepção de Fux, a vida adulta é marcada por diversas questões, como sedentarismo, rigidez, preconceitos e problemas psíquicos. No período da juventude, há uma necessidade impetuosa de se mover. Entretanto os adultos também continuam com essa necessidade. Fux foi construindo esse pensamento através de suas experiências com esse público. A esse respeito, ela ressalta:

Algumas vezes se aproximam do meu estúdio pessoas de mais de 40 anos, depois de terem cumprido uma boa parte de sua missão na vida, com filhos já universitários, casados, trabalhando. Chegam com o desejo de saber se elas, ou eles, podem alcançar a possibilidade de se comunicar através do movimento de seu corpo. ‘Posso fazê-lo em minha idade?’, me perguntavam. É certo que sim. Para expressar-se não há limites de idade (FUX, 1983, p. 93).

Na tentativa de permitir que esses corpos se comuniquem com/por meio da Dança, Fux acrescenta como era desenvolvida sua proposta de Ensino de Dança para o público adulto:

Uma pessoa adulta pode integrar-se com seu corpo para conseguir reconhecer possibilidades insuspeitas que afloram mediante o estímulo da música, da percussão ou da palavra. Depois as vai transformando lentamente à medida que aceita seu corpo maduro e sente que responde, e se vê estimulada por movimentos que descobrem a energia criadora. Sente que a angústia produzida pela idade e falta de mobilização entram em outra etapa através destes encontros. Estas mudanças, que logo utilizam na improvisação, tornam possível desenvolver no adulto seu mundo interno, o qual se transforma em alegria e aceitação (FUX, 1983, p. 93).

Podemos perceber que os processos de estímulos continuam, mas a ênfase da proposta de Ensino de Dança para os adultos está no tempo que o corpo precisa para se perceber e, assim responder aos estímulos propostos. Fux já identifica que só é possível a construção criadora e expressiva do movimento por meio desta fase, que é mais lenta e singular do que o tempo das crianças, adolescentes e jovens.

Inclusive todas essas subdivisões relatadas anteriormente são acompanhadas das observações de Fux em cada aula, juntamente com o relato de experiências dos estudantes que vivenciaram cada fase de suas propostas pedagógicas em Dança. Mais adiante, descreveremos como as práticas educativas desenvolvidas por Fux chegam ao Brasil e quais foram os seus legados para a Dança/Educação brasileira.

A seguir, apresentaremos episódios que podem nos indicar como estes estudos de Fux, chegam em âmbito brasileiro.

III SEQUÊNCIA DE MOVIMENTO EXPRESSIVO: A CHEGADA DOS ESTUDOS DE FUX NO BRASIL

Como foi exposto anteriormente, esta sequência terá como cerne o intuito de evidenciar as possíveis narrativas históricas que nos possibilitaram entender como as propostas de ensino-aprendizagem em Dança pensadas por Fux chegam no Brasil. Deste modo, os estudos desta artista/docente argentina chegam ao país, via Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Para melhor compreensão, a seguir apresentaremos um recorte histórico da EAB e do MEA, destacando seus pensamentos e proposições.

Ao se identificar com as ideias de Herbert Read (1893-1968), na Mostra Internacional de Desenhos Infantis, no Rio de Janeiro, a qual foi organizada por Marion Richardson e Read, os artistas Augusto Rodrigues (1913-1993), Margarete Spencer e Lúcia Valentim, inauguram na mesma cidade, em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil. Inicialmente esta se constituiu como uma escola de Arte para crianças e aos poucos foi se estruturando e difundindo no Movimento Escolinhas de Arte - MEA. (BACARIN; NOMA, 2005, p. 2-3).

O movimento citado foi composto por “140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa/Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e outra na cidade de Rosário” (AZEVEDO, 2000, p.25). As propostas educacionais desenvolvidas no MEA tinham como intuito propor uma Educação através da Arte, apresentando

como base filosófica os estudos *Educação Através da Arte* (READ, 1982) e *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (LOWENFELD, 1977).

A convite de Augusto Rodrigues, Fux vem ao Brasil lecionar cursos e ministrar aulas no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), trazendo suas propostas de Ensino de Dança para educação formal e para pessoas com deficiência. Apontamos que o diálogo de Fux com as questões do Ensino de Dança do Brasil via MEA ocorriam de forma aproximada, posto que a artista/docente lecionou de 1970 a 1975 o curso de Dança na Educação e, também contribuiu de forma significativa no CIAE.

No Jornal *Arte&Educação* publicado em 1970 (MIRANDA, 2009), encontramos um anúncio informando os cursos, estágios, exposições e publicações organizadas pela EAB, neste mesmo ano. Entre a listagem dos cursos, encontramos a presença de Fux mediando processos de ensino-aprendizagem em Dança no curso intitulado *Dança na Educação*. A inserção de Fux no movimento mais importante da Arte na Educação é uma evidência do quanto a Dança era entendida pelo MEA como conhecimento importante para formação de brasileiros conscientes de seus corpos, criativos e expressivos.

Nesta mesma coleção, identificamos no jornal de 1972, uma notícia indicando que no ano seguinte, em 1973, Fux viria para o país ministrar cursos de dança na Escolinha de Arte do Brasil com os seguintes temas: Movimento Expressivo; A Dança e sua relação com criança de 03 a 05 anos; Estímulos Sensoriais (musicais e extramusicais – percussão e silêncio); Tempo e Espaço (ao nível de Consciência e Expressão); Forma de Organizar uma Sala de Jardim de Infância (escolas primárias e secundárias); Sensibilidade corporal em Adultos e suas possibilidades Expressivas de Exercícios na capacidade de concentrar-se (sentir, relaxar, imaginar, expressar, comunicar-se) entre outros. (MIRANDA, 2009).

Com base nesses achados, é possível apontar o delineamento da Dança/Educação no Brasil, a organização e lutas de artistas da dança e arte/educadores na informalidade almejando um lugar de visibilidade e reconhecimento do Ensino de Dança nas escolas e no sistema educacional brasileiro. Projetando para o futuro, uma aspiração, na qual a Dança fosse valorizada e compreendida de forma equivalente entre as outras áreas do conhecimento e que seu ensino estivesse presente em todas as etapas do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicamos anteriormente, este estudo se propôs a compreender as propostas de Ensino de Dança desenvolvidas por Fux, refletindo também como as mesmas chegam ao Brasil. Nossa tentativa foi promover uma reparação para com essa artista da dança e com seus estudos que em âmbito brasileiro foram invisibilizados e restringidos exclusivamente à Dançaterapia.

De antemão, precisamos entender que Fux elabora suas propostas de Ensino de Dança para educação escolar porque seu real desejo era lecionar suas experiências em Dança não apenas “no nível do estúdio privado, mas no nível do ensino comum, desde o jardim de infância até a

universidade” (FUX, 1983 p. 87), contudo, sua única experiência como docente em instituição formal de ensino, foi na Universidade de Buenos Aires, que foi descrita anteriormente na qual ela não chegou a sistematizar suas propostas de Ensino de Dança.

Por outro lado, entendemos que as propostas desenvolvidas por Fux surgem com o seu interesse em romper uma realidade socioeducacional de uma época em que se restringia a Dança e seu ensino aos estúdios, ruas e teatros. Assinalamos a direção da trajetória de Maria Fux a qual afirma uma educação através da Dança como necessária para o desenvolvimento de seres humanos sensíveis, criativos e conscientes dos seus movimentos, destacando que os processos de ensino-aprendizagem em Dança são possíveis na educação formal.

Desse modo, mostramos a necessidade de refletirmos acerca das propostas pedagógicas em Dança para educação formal elaboradas por Fux, que, com efeito, dialogam diretamente com as teorias de Isadora Duncan que partem da interface social ensino-aprendizagem em Dança por via de estímulos sonoros, visuais e da improvisação, como podemos encontrar na obra *Minha Vida* (DUNCAN, 1989, p. 141-144). Foi esse mesmo livro que Fux teve contato aos 15 anos de idade, por isso, acreditamos que em grande medida as práticas desenvolvidas por Fux estão assentadas nos estudos revolucionários de Duncan.

Quando os estudos e práticas de Fux chegam ao Brasil, por intermédio do Movimento Escolinha de Arte, eles permitem a construção de novos horizontes para Dança e seu ensino, abrindo caminhos para compreensão da importância do Ensino de Dança em âmbito escolar e, ainda afirmando que o lugar da Dança neste espaço formal deve ser o de equivalências entre as outras matérias formativas, permitindo reflexões sobre a relevância da prática docente em Dança e, sobretudo, Fux nos indicou a urgência de uma educação através da Dança nas instituições de Educação Básica do nosso país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. A. G. de. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia e Ana Mae Barbosa**. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. 2000.

BACARIN, Lígia. M.B.P.; NOMA. Amélia K. História do movimento de arte-educação no Brasil. **XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina. 2005. Disponível em: <<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1367>>. Acessado em: 13 mai. 2021.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. **O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970-1977)** - no prelo.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

FUX, Maria. **Dançaterapia**. Trad. Beatriz Canabrava - São Paulo: Summus Editorial, 1988.

FUX, Maria. **Formação em Dançaterapia**. Trad. Beatriz Canabrava - São Paulo: Summus Editorial, 1996.

FUX, Maria. **Depois da Queda... Dançaterapia!**. Trad. Ruth Rejman - fotos de miolo Andrés Barragán. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

FUX, Maria. **Ser dançaterapeuta hoje**. Trad. Lizandra M. Almeida - São Paulo: Summus Editorial, 2011.

DUNCAN, Isadora. **Minha vida**. Trad. de Cruels. – 11. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio. 1989.

LIMA, Déborah Maia de; RAYMOND, Caroline. A Dançaterapia de María Fux: tecendo encontros com o campo da educação somática. **Repertório**, v. 1, n. 31. 2018. Disponível em <file:///C:/Users/filli/Downloads/26802-102704-1-PB%20(1).pdf>. Acessado em: 13 mai. 2021.

LIMA, Déborah Maia de. María Fux: a dança como perspectiva de vida. **Revista Eixo** 5.1, 2016. Disponível em < <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/326/201>>. Acessado em: 13 mai. 2021.

LIMA, Déborah Maia de. A perspectiva somático-integrativa do ensino de dança de Maria Fux. **IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE)**. 2016. Disponível em < <https://www.even3.com.br/anais/ixcongressoabrace//32647-a-perspectiva-somato-integrativa-do-ensino-de-danca-de-maria-fux>>. Acessado em: 13 mai. 2020.

MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. *Revista Sala Preta*, v. 2, p. 276-281. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104/60092>>. Acessado em: 13 mai. 2021.

MIRANDA, Orlando (Org.). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Capa Ziraldo - Rio de Janeiro. 2009.

Recebido em: 03/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

DANÇA: CUIDADO DE SI

Elke Siedler¹

RESUMO: O artigo versa sobre o Yoga, no campo da performatividade em dança (SETENTA, 2008), enquanto estratégia ético-estética de cuidado de si. O disparador da reflexão pauta-se nos modos políticos de existência do artista-docente e pesquisador da dança enquanto resistência ao contexto da precarização das condições e relações de trabalho em espaços artístico-pedagógicos institucionais. Para tanto, problematiza-se as relações de tensão entre corpo e ambiente atravessados pela lógica de consumo 24/07 (CRARY, 2014) e a sociedade do cansaço (HAN, 2017), em tempos de crise sistêmica, decorrente das implicações do vírus SARS-CoV-2. O objetivo geral volta-se para as vivências do projeto de extensão *online* “Dança: Cuidado de Si”, iniciado em 2020, no Colegiado de Licenciatura e Bacharelado em Dança, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Os estudos de Michel Foucault (2006), sobre o cuidado de si, norteiam o raciocínio acerca de um desafio de pensar-fazer dança, pelo viés de meditações ativas, enquanto possibilidade criativa de sobrevivência cognitiva e potência de vida frente às instabilidades próprias dos processos relacionais intersubjetivos.

Palavras-chave: Dança; Yoga; Cuidado de si; Performatividade.

DANCING: SELF-CARE

RESUMO: The article deals with Yoga, in the field of dance performativity (SETENTA, 2008), as an ethic-aesthetical self-care strategy. The starting point of the reflection is based on the political modes of existence of the artist-professor and researcher of dance as a resistance to the context of precarious conditions and working relationships in institutional artistic-pedagogical spaces. Therefore, the tension relations between the body and the environment crossed by the logic of consumption 24/7 (CRARY, 2014) and the society of tiredness (HAN, 2017) are an issue in times of systemic crisis, resulting from the implications of the SARS virus -CoV-2. The general objective aims at the experiences of the online extension project “Dancing: Self Care”, which began in 2020, in the Dean of Licentiate and Bachelor of Dance, at the State University of Paraná (UNESPAR). Michel Foucault’s studies (2006) on self-care guide the reasoning about the challenge of thinking-doing dance, through the bias of active meditations, as a creative possibility of cognitive survival and life potency in face of the instabilities inherent to intersubjective relational processes.

Keywords: Dance; Yoga; Self-Care; Performativeness.

1 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP); Mestre em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História (UFSC). Pesquisadora-artista-docente vinculada aos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/FAP. E-mail: elkesiedler@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar em performatividade em dança (SETENTA, 2008), pelo viés do cuidado de si, é atentar-se para uma ação política de um conjunto de experiências como discurso do corpo em processo relacional ético-estético para consigo, com o outro e o entorno. Sob esta premissa, o artigo tem como objetivo compartilhar reflexões sobre a experiência de práticas de si enquanto motivadores do fazer-dizer em dança, a partir das vivências no projeto de extensão Dança: Cuidado de Si².

Compreende-se que a produção de conhecimento se faz via processos criativos frente a necessidade de resolução de novos problemas, que tensionam crenças arraigadas e que não dão conta da descrição de alguns aspectos da realidade. Portanto, nesta oportunidade, contribui-se com as investigações acerca de ações e discursos em dança, na perspectiva das tecnologias de si, enquanto promotores de caminhos potentes para lidar significativamente, e de modo sensível, com as reverberações no corpo geradas pela ampliação de perguntas, incertezas e oscilações do momento crítico presente.

Pretende-se gerar questões sobre modos políticos de existência na dança, em ambientes artístico-pedagógicos, delineadas durante as instabilidades psicossociais atuais. Foca-se, especificamente, no contexto brasileiro, das variadas facetas da pandemia do coronavírus Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19 e que ganham proporções singulares, no cenário mundial, em virtude das ações negacionistas e irresponsáveis de um governo genocida.

Além do inimigo invisível, o Covid-19, temos os inimigos visíveis e estes são os mais violentos: os que, em nome de um sistema econômico opressor, não se importam com a vida alheia; negam ou minimizam esta realidade [...]. (DE SOUZA, 2020, p. 11).

O poder gerenciador necro-biopolítico das vidas e das mortes, da população brasileira, evidencia os interesses nacionais, ancorados por uma estrutura de pensamento do indivíduo masculino, branco, heterossexual e conservador, em prol da supremacia neoliberal de cunho mercadológico/econômico. Subsidiadas pelas lógicas de exclusão de grupos estigmatizados e considerados potencialmente perigosos e ameaçadores da manutenção de forças onipotentes soberanas políticas do Estado, são evidenciados os discursos sobre quais as vidas merecem ser salvas e quais devem ser sacrificadas na atual crise sistêmica.

É possível analisar o contexto de crise do Covid-19, a partir desta compreensão do papel opressor do Estado hegemônico por um projeto político com traços fascistas, autoritários e neoliberais. Além da polarização ideológica entre cidadãos de bem versus inimigos do Estado, percebe-se que a ausência de proteção social universal, de direitos humanos, é

2. Dança: Cuidado de Si é um projeto de extensão *online*, iniciado em 2020, no Colegiado de Licenciatura e Bacharelado em Dança, no Câmpus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Sob coordenação de Elke Siedler e em estreita relação com a criativa e inventiva com os artistas-docentes e pesquisadores Ludmila Aguiar Veloso e Danilo Silveira, têm como proposta norteadora as relações teórico-práticas entre Dança, Práticas de Si, Performatividade, Yoga, Seitai-Ho e Jin Shin Jyutsu. A presente escrita é a reflexão individual sobre as experiências geradas nos encontros que ocorreram todas as quartas-feiras à noite (junho a dezembro de 2020), via plataforma Microsoft Teams, disponibilizada pela própria instituição. No total, foram 27 pessoas participantes, compostos por graduandos e egressos da UNESPAR, bem como da comunidade externa, residentes em variadas regiões do Brasil.

um elemento fundante das novas e sutis formas de eliminar vidas, a partir dos parâmetros do capitalismo-colonial-patriarcal, as pessoas, os povos e populações vulneráveis, visando a manutenção da lucratividade, da produtividade, do trabalho explorado e precarizado, diante da desproteção social (SILVEIRA, 2021, p. 142).

Doravante, a escrita não é uma análise de conjuntura acerca da crise política e socioeconômica vivida na crise sanitária. Ela é uma rede de reflexões acerca de algumas implicações no corpo e, também, sobre ações que valorizam a vida e em um entrecruzamento com a arte, especificamente a dança, no meio acadêmico. O artigo é um desdobramento individual de um encontro fértil e afetivo entre os artistas-pesquisadores-docentes do supracitado projeto de extensão, que se debruçam sobre modos organizativos de coexistência entre cuidado consigo e com os outros, em uma aposta pela capacidade de reinvenção de si ao considerar a importância da resistência ao biopoder, especificamente às tecnologias políticas de regulação dos corpos.

A crise sanitária, iniciada com a pandemia do novo coronavírus, provocou mudanças nos comportamentos sociais. É importante atentar-se para as novas relações estabelecidas com o mundo e consigo, para elaborar o novo e as implicações éticas e cognitivas desse processo, com vistas para a ampliação das possibilidades de escolha de outros modos operativos, distantes da subjugação ingênua aos sistemas de dominação e subordinação de sensibilidades. Diante do exposto, é necessário apresentar, brevemente, alguns fenômenos que tensionam as relações entre corpo e ambiente, em tempos imprevisíveis e de insegurança ampliada e que tornam mais visíveis o contexto da precarização e intensificação do trabalho do artista-docente-pesquisador: o modo operativo 24/7 e a sociedade do cansaço.

De acordo com o ensaísta e crítico de arte norte-americano Jonathan Crary (2014), os novos modos de capitalismo evidenciam mudanças nas maneiras de lidar com o tempo de descanso. Pontua uma rede de produção composta por um estílo de vida de trabalhadores “sem sono”, onde torna-se normal a ideia de trabalho sem pausa e limites. A disponibilidade absoluta do sujeito é estimulada e aplaudida pelo coletivo. Essa ideia se estende ao novo perfil de consumidor, que, por sua vez, é estimulado para além do acúmulo de coisas, mas, também, para a assimilação de serviços, conteúdos, imagens e procedimentos, sob ritmos e velocidades acelerados e intensificados.

O momento pandêmico propiciou novos modos operativos de várias atividades de trabalho, dentre as quais, as práticas educacionais em instituições de ensino superior, considerando, aqui, as ações artístico-pedagógicas remotas. O uso de dispositivos comunicacionais *online* ganhou novas proporções pela obrigatoriedade do aumento do tempo de conectividade, para a realização do trabalho *home office*.

A experiência da hiperconectividade ganhou novas proporções para a resolução de problemas e demandas da vida cotidiana e, também, nos modos de sociabilidade, via interações por meio de plataformas e aplicativos. O sujeito sempre ligado e disponível está cada vez mais exposto à luminosidade artificial, de maneira que a sobrecarga de informações simultâneas incorrem,

por vezes, em implicações na saúde (danos a visão, ansiedade, depressão, síndrome de burnout, tendinites, lombalgia, dores de cabeça frequentes, entre outras). Neste contexto, cada vez mais o sujeito é estimulado a ficar acordado, para produzir, trabalhar, consumir, utilizando algum dispositivo telemático, e é taxado de preguiçoso, caso decida dormir “demais”.

Neste paradigma de conexão permanente, o maior prêmio é conferido à atividade em si mesma, ‘estar fazendo algo, movimentar, mudar - é isso o que confere prestígio, em oposição à estabilidade, que é muitas vezes sinônimo de inação. (CRARY, 2014, p.24).

As mudanças comportamentais, pelo e no uso recorrente das tecnologias digitais online, associadas às tensões e mudanças de hábitos, ligadas à prática de *lockdown*³, intensificaram as jornadas de trabalho e afazeres do cotidiano. O curto tempo para lidar com as novas convenções do trabalho remoto geraram um aumento de demandas laborais e, por vezes, geraram uma rede sistêmica de (auto) violências pela e na imposição de certas condutas evidenciando a dificuldade de se lidar efetivamente com a escuta de si e do outro no que concerne a consideração das diferenças e necessidades individuais e coletivas no processo de sobrevivência à crise sanitária e sócio-econômica.

Arelado a isso, a necessidade e exigência da geração de soluções imediatas, frente a novos problemas acerca do remanejamento dos afazeres, somaram-se ao desafio de trabalhos adicionais⁴ e, por vezes, salientaram uma demanda frenética de rendimento e empenho, mas sem, de fato, (re) pensar nas possíveis implicações políticas das ações atuais no futuro pós-pandemia.

O cenário é propício à naturalização do aumento das jornadas laborais e deixa evidente o entendimento de que a intensificação e a precarização nas relações do trabalho docente, no país, é alicerçada em um sistema complexo de dispositivos de poder, sob a égide das políticas governamentais e de projetos de adequação da rede pública à lógica dominante neoliberal, comprometendo a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar. O movimento atual em prol da contratação de professores colaboradores ao invés da luta efetiva pela abertura de concursos públicos, evidencia um modelo de vida mercadológico do empreendedor de si mesmo, com o discurso meritocrático da produtividade exacerbada enquanto garantia empregatícia e que se faz pautada pela concorrência interindividual, de característica competitiva. A pandemia evidenciou a crescente exploração do artista-docente e pesquisador, pela e na (auto) pressão social da excelência da atuação do profissional, ampliando os ambientes de estresse no cotidiano laboral, em uma aproximação ao limite do esgotamento.

O livro *A sociedade do cansaço* (HAN, 2017), complexifica estas discussões sobre as enfermidades de cada época e nos apresenta a ideia de novas lógicas operativas desenvolvidas no século XXI e que estão atreladas à ideia de sujeitos preocupados com a eficiência, com a auto-

3 Dentre as mudanças de hábito, destacam-se: a ação de lavar constantemente as mãos; a higienização de qualquer materialidade que adentra o lar; o uso de máscaras de proteção, bem como a necessidade do distanciamento físico para evitar a contaminação e/ou propagação do vírus.

4 Modos democráticos de acessibilidade digital do corpo discente, bem como a questão de aprendizagem do uso das plataformas e a interação com as discussões de proteção da imagem e direitos autorais.

cobrança no trabalho excessivo, e que são “convidados” e “convocados” a se colocar acima dos próprios limites. Isso tende a gerar um esgotamento, uma fadiga, que não cessa, nem mesmo após momentos de descanso e/ou férias.

O sujeito do desempenho contaminado por uma lógica de maximizar sua produção, envolve-se com a ideia de poder ilimitado, uma positividade que traz como imperativo a pressão do desempenho ao crer que nada é impossível (HAN, 2017). Trata-se de uma violência consigo mesmo em que atitudes como autoacusações, autoagressão operam negligenciando a escuta ao corpo em prol da fragmentação e automatização das práticas cotidianas.

Dentre tantas urgências reivindicativas e pautas dos movimentos de resistência, em prol de uma universidade pública gratuita e de qualidade, convoca-se, aqui, para a necessidade de investir em práticas investigativas de cuidado de si, como espaço político e ético de valorização da experiência do artista-docente-pesquisador. É importante atender-se para modos sensíveis de enfrentamento de práticas que incitam o adoecimento iminente, o desencanto e frustração pelo ofício e, sobretudo, para proposições que prezam pela vitalidade e criatividade em diversos campos de existência.

Ressignificar os fazeres ao ponto de transformar os modos de vida, isto é, recriar modos relacionais e de uma nova maneira, para além do estado automático e reativo às demandas laborais extenuantes. Criar espaços emancipatórios e que subvertem lógicas de produção impositivas, burocráticas e restritivas do potencial humano é apostar em ações de promoção de autoconhecimento, criticidade em relação ao entorno e autonomia perante as escolhas de fazeres-dizeres.

Para tanto, propõe-se ações político-pedagógicas em dança, dentro de um projeto de extensão de uma universidade pública e gratuita. São ações voltadas para a atenção de si, junto com outros, um cuidar de si para voltar-se para a sua ação com o outro. Os estudos de Michel Foucault, sobre o cuidado de si, foram os disparadores de um desafio de pensar-fazer dança, nesse momento de crise sistêmica, num entendimento performativo (SETENTA, 2008) e, ao mesmo tempo, de constituição de ações de resistência às múltiplas violências que desvitalizam e alienam o ser.

Aposta-se em práticas que consideram a postura ativa do sujeito ético-político em procedimentos criativos que lidam com os processos relacionais entre os discursos artístico-pedagógico do professor-dançarino e a sociedade. Considera-se que a produção de conhecimento em dança dá-se, também, pelo viés das práticas que circunstanciam uma estética da existência, isto é, que consideram a trajetória pessoal e acadêmica do artista-docente como uma arte de viver e que pode tencionar certas hegemonias de saberes e fazeres normativos e institucionais.

PRÁTICAS DE SI EM RELAÇÕES PERFORMATIVAS

Michel Foucault (1926-1984), em seu curso no *Collège de France*, no início da década de 1980, publicado depois com o nome de “Hermenêutica do Sujeito”, voltou-se para a questão do cuidado de si, a partir dos seus estudos sobre os filósofos antigos.⁵ O cuidado de si é um trabalho constante de conversão de si, um estado de atenção e de ação sobre si. Ocupar-se de si mesmo é criar condições

para o trabalho de transformação dos processos de subjetivação, isto é: “[...] trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longolabor que é o da ascese (áskesis)” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

A filosofia antiga compreendia a áskesis enquanto exercícios filosóficos no curso da existência do sujeito, atravessado pelo princípio do cuidado de si (*epiméleia heautou*). Algumas técnicas de si “[...] visavam meditações muito precisas, preparando o sujeito para lidar com os acontecimentos da vida, sendo essas regras de caráter facultativo.” (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018, p.218). A finalidade da ascese antiga grega seria a produção de um êthos, uma maneira de ser e de se conduzir, transformando o modo de existência, transformando os discursos em direção da ação. A áskesis foucaultiana, por suavez, repensa o cuidado de si por meio de práticas voluntárias enquanto modo de vida para o sujeito constituir a si mesmo no e pelo exercício filosófico de livrecriação de si. É a produção de um modo de existência, em uma compreensão da estética do sujeito como obra de arte.

O cuidado de si é um modo de estar na vida, pautado no exercício contínuo de fazer-se um sujeito de si mesmo. Os exercícios, as práticas, os modos de conduzir a própria vida, caracterizam-se pelas técnicas de si, um conjunto de tecnologias, novas experiências e invenções conduzidas pelo próprio sujeito, com objetivo de atingir estados mais autônomos, novos modos de existir, conquistados por meio de conhecimentos para tornar-se melhor.

As práticas de ampliação da consciência de si, e em relação aos outros, pode aumentar o poder de escolha em como agir diante da vida, configurando-se em uma conquista de liberdades. Para o referido autor, os processos de subjetivação perpassam, também, pelo desejo da liberdade, manifesta nas múltiplas resistências às sujeições e ao poder. O autor pensa a liberdade para além do campo jurídico, mas, sim, pelo viés da prática da ética do cuidado de si, via tecnologias de si, que potencializa novas formas de subjetividade, são modos-de-vida-outros e que desenvolvem uma arte da existência.

5 O pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) é dividido em três fases: arqueologia do saber, genealogia do poder e ética. O cuidado de si é atribuído à Antiguidade, na filosofia greco-romana, com destaque nos séculos I e II d.C. A cultura de si foi constituída por meio de exercícios espirituais e físicos e que, indiretamente, estava atrelada ao cuidado dos outros e da cidade. Era uma prática experienciada não enquanto obediência a uma lei ou mandamento, mas, sim, enquanto um conjunto de prescrições (não normativas) de como tratar-se a si mesmo de modo a não cometer excessos consigo e com o outro, portanto, era voltado à ética, centrado na escolha pessoal e no desejo de fazer o bem. O cuidado de si era um modo de vida ético-estético atribuída a um trabalho constante de sabedoria para superar as adversidades da vida, portanto, de existir de modo diferenciado, distante das paixões.

O cuidado de si vem da construção autônoma do sujeito pelo exercício de autotransformação de maneira que a vida ganha contorno de obra de arte, portadora de certos valores estéticos, manifesta no seu pleno brilho. Foucault aponta para uma ética que se configura na criação de novas formas de pensamento e de ação, contra as formas de sujeição e submissão da subjetividade. A ética como uma arte de viver, através da estética da existência. A resistência é um gesto político e ético através do qual se torna possível (re) criar seres e relações. Onde o poder atua, a resistência está sempre presente, de modo que amplia as possibilidades da liberdade de ação.

Sob esse entendimento, nasceu o projeto de extensão Dança: Cuidado de Si, com vistas para práticas de si compostas por um conjunto de saberes do Yoga, Seita-Ho e a Fisio-Filosofia Jin Shin Jyutsu e em estreita relação com a investigação do corpo por meio de experiências criativas em dança. Propõe-se procedimentos sensíveis de atenção de si em seus aspectos transformadores de perspectivas de modos relacionais com o ambiente, pautados no entendimento de que “o cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 14).

A escolha pela aproximação das artes do corpo com as sabedorias tradicionais supracitadas, provenientes de outras tradições culturais, incorrem nos referenciais de nossos corpos, pelos atravessamentos afetivos de perspectivas teórico-práticas transculturais e que se delineiam a longa data. O desejo perpassou pela construção coletiva de experiências poéticas do corpo enquanto ação artística performativa, borrando as fronteiras entre arte e vida, pelo viés da resistência à maquinaria de poder que existe à nossa volta e, não podemos esquecer, dentro de nós mesmos.

É importante ressaltar que não foca-se no campo da preparação corporal do dançarino, via assimilação de exercícios, para a ampliação de habilidades específicas que atendem projetos artísticos específicos. Também não é objetivar métodos e/ou estratégias para composição em dança, mas sim, atentar-se para a ação processual performativa. Considera-se o auto-estudo, no seu próprio fazer, com vistas a ampliação e transformação substancial da percepção de si e em relação política com o ambiente, por meio de vivências de técnicas de si e em diálogo com práticas em dança que consideram a ética e estética de uma maneira de ser e de se conduzir.

Sob esse viés, a introspecção, o contato consigo, com as próprias sensibilidades, em suas possibilidades e limitações pelo e no encontro com o outro, atreladas a um pensamento crítico-reflexivo acerca das relações políticas com e no ambiente de existência, são possibilidades de estabelecer conexões coerentes entre ação e discurso em diversas áreas da vida.

Responsabilizar-se pela observação aprofundada do próprio universo subjetivo é apostar em práticas de autoconhecimento para perceber e problematizar certos hábitos cognitivos e padrões de modos relacionais entre corpo e ambiente em ações do dia a dia, em uma prática de transformação, de reinvenção de si. É um convite para uma prática continuada e aprimorada de observação atenta de si e distanciamento de certos enclausuramentos em modos de pensar e agir. A presente escrita é um recorte do projeto de extensão, dando vistas às relações de Cuidado de Si, com procedimentos

do Yoga e em relação com a dança pela e na livre aproximação com o entendimento foucaultiano de prática ascética.

YOGA: EXPERIÊNCIAS EM PERFORMATIVIDADE EM DANÇA

O Yoga é uma filosofia milenar indiana, atribuída à Era Védica, entre os anos 4500 e 2500 a.C. Existem contra sentidos, sobre seus processos evolutivos, desde os aspectos geográficos de suas origens até os distintos estilos que constituem e coexistem dentro deste sistema filosófico. Entretanto, alguns historiadores apontam para a existência de duas fases: a proto-histórica (período pré-clássico) e a Histórica (período clássico, medieval e contemporâneo).

Considera-se relevante, nesta escrita, pontuar que o período clássico é atribuído a partir da primeira sistematização escrita do Yoga, denominada de Yoga Sutra, desenvolvida pelo hindu Patanjali, que viveu em algum momento entre 200

a.C. e 200 d.C, e que favoreceu a transmissão dessa filosofia, via definições teórico-práticas. Em uma única obra, foram feitas compilações dos conhecimentos do yoga que, além de conter técnicas e ensinamentos, já presentes na cultura indiana, via tradição oral, ou pelas Upanishads, apresenta ensinamentos vedas, por meio de 196 aforismas, divididos em quatro capítulos.

O conteúdo dos aforismas se apresenta enquanto diretrizes conceituais e éticas e aponta para caminhos de libertação do ciclo de sofrimento humano. Interessa, aqui, o segundo capítulo chamado de *Ashtanga* (método de auto-realização composto por oito caminhos interconectados): 1. yama (preceitos de conduta ética do indivíduo com a sociedade); 2. niyama (códigos de condutas consigo mesmo); 3. asana (posturas físicas); 4. pranayama (controle da respiração); 5. pratyahara (tirar a atenção sensorial dos objetos externos); 6. dharana (concentração em um objeto/pensamento de contemplação, abstendo-se do apego a qualquer outra informação); 7. dhyana (meditação ou concentração profunda e prolongada, distanciando-se de inquietações cotidianas); 8. samadhi (fusão da consciência com o objeto de meditação, ou seja, imersão das camadas mais profundas da consciência).

Compreende-se as práticas corporais do yoga como exercícios de liberdade, engendrando novas relações do praticante consigo e que pode ser um exercício de produção de uma vida com aberturas de autonomia (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018). A prática pode produzir novos planos de sensações e intensidades e, além disso, pode munir os praticantes com um novo conhecimento, promovendo transformações subjetivas.

[...] uma prática de yoga é inteiramente atravessada por fluxos de sensação, de percepções desconhecidas, de ampliações da sensibilidade, as quais têm por efeito produzir um novo saber ou até uma nova concepção de vida, que pode ser levada para o cotidiano: conhecimentos sobre o ritmo e amplitude respiratória em cada momento ou atividade do dia, sobre o tempo tomado para que o corpo se torne mais flexível, sobre as emoções que percorrem o espírito quando ocorre um tensionamento, sobre os efeitos comparativos entre um cotidiano ruidoso, mergulhado em trabalho incessante e uma porção de tempo

dedicada ao alargamento paulatino da sensibilidade, sobre as diferenças encontradas entre focar a mente em estado relaxado e concentrá-la sob força de tensão; enfim, diversas linhas de conhecimento sobre si, sobre os órgãos do corpo, sobre a relação com o tempo, com o ambiente, com os outros (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018, p. 222).

Dentre as propostas desenvolvidas no projeto *online*, destaca-se, aqui, os laboratórios de meditação, em suas dimensões criativas e experimentais, pela e na atenção plena, pela redução de pensamentos distrativos e ruminativos. São momentos que oportunizam o trabalhar em si mesmo, isto é, voltar a atenção para a percepção de si no ato de realização de um procedimento específico guiado verbalmente pela instrutora.

Antes de prosseguir a escrita, com o breve relato de uma experiência, considera-se a importância de dizer que existe uma diversidade de práticas meditativas, dentre as quais, passivas/silenciosas (concentrativa e mindfulness) e, também, as meditações ativas, realizadas com os participantes em movimento, a exemplo de práticas de cânticos e caminhadas. A meditação concentrativa diz respeito à atenção do praticante sobre um único foco, a exemplo do olhar fixamente para a chama de uma vela. O Mindfulness consiste na habilidade de voltar a atenção à experiência do momento presente, mas sem estabelecer julgamentos ou autorreflexão, sem se apegar a qualquer tipo de estímulo, interno ou externo, que venha à consciência. Mindless, em português,

(...) tem sido traduzido por “plena atenção”, designando a capacidade de estar atento e consciente no momento presente, discernindo a qualidade dos estados do corpo-mente que surgem e desaparecem a cada momento. Tal habilidade pode ser desenvolvida em vários níveis de profundidade, tomando “objetos” diferentes como foco: a respiração, as posturas e partes do corpo, as sensações, os pensamentos, os estados mentais, etc. De modo geral, ela se baseia na intenção de investigar com desapego e equanimidade os fenômenos mentais e corporais que vivemos a cada momento (QUILICI, 2018, p. 1).

A meditação ativa contempla várias propostas e metodologias, entretanto, aposta-se, no momento, em processos criativos e coreografados, com ênfase na atenção sobre uma lógica específica de movimentação corporal. Sob este entendimento, realizou-se uma sequência fluida e lenta de asanas intrinsecamente conectados com o Ujjayi Pranayama. Resumidamente, o procedimento proposto consistiu na replicação de algumas posturas de flexão e extensão de coluna, ligadas por meio de um movimento ondular, uma mobilização da coluna, do cóccix até o topo da cabeça.

A tradução de Asana é “postura” e significa “ficar” ou “estabelecer-se em uma determinada posição”. O Yoga Sutra de Patanjali descreve o asana com duas qualidades importantes: *sthira* e *sukha*. *Sthira* é estabilidade e atenção. *Sukha* refere-se à habilidade de permanecer confortável em uma postura. As duas qualidades devem estar presentes em igual medida quando qualquer postura é praticada. (DESIKACHAR, 2018). Importante dizer que há uma modulação do tônus muscular, durante a vivência em cada asana, considerando os direcionamentos ósseos com ações vetoriais em relação com o espaço físico.

Pranayama é uma palavra em sânscrito que significa controle e expansão (ayama) da respiração e energia vital (prana). Ujjayi Pranayama (respiração do vitorioso) é um exercício específico que contribui para o aquecimento e a concentração na prática de asanas. Consiste no ciclo respiratório pelas narinas, considerando que na exalação deve-se produzir um som sibilante constante pela e na passagem do ar pela parte alta do palato, no céu da boca.

A prática foi conduzida verbalmente, por meio de convites a percepção de diversos aspectos do corpo, dentre as quais: 1) o tempo de duração da respiração, em relação a inspiração, exalação, retenção com os pulmões cheios e vazios, pela ena mobilização da caixa torácica e diafragma; 2) a conexão entre a respiração e o processo de permanência e de mudanças entre os asanas; 3) as sensações psicofísicas; 4) os limites do sistema músculo-esquelético e articular, bem como a liberação progressiva de tensões de maneira a ampliar as possibilidades de movimento.

Há uma ampliação cognitiva e sensorial que acontece e você passa a perceber os limites do corpo. Gradativamente, você busca ampliar estes limites através de uma respiração lenta e profunda. Sempre ao expirar você sente que avança um pouco. Você percebe que só é possível avançar gradualmente, através de um longo caminho, e o próprio instrutor o conduz a esta percepção (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018, p. 215).

No decorrer da prática, observa-se as mudanças sutis na realização dos asanas, que são inerentes aos processos de replicação de movimentos corporais. Sob esse entendimento, a proponente guia para a transformação das posturas iniciais, para engajar-se nos desdobramentos das lógicas de movimentos suscitadas anteriormente: ondulação de coluna, no plano sagital, explorando os três níveis do corpo em relação ao espaço físico (baixo, médio e alto), mas em um fluxo contínuo de movimento. Nesta proposta, o praticante atenta-se para um fluxo de movimentos que faça sentido e que permaneça a conexão da atenção e respiração, isto é, a observação para o movimento que gera meditação.

Finaliza-se com momentos dedicados ao relaxamento, culminando na posição de *savasana* (postura do cadáver)⁶, onde o praticante é conduzido a ficar imóvel, entregando o peso a ação da gravidade e sem qualquer crítica ou juízo de valor ao que se passa no momento. Por fim, há o convite para atentar-se aos efeitos da prática.

Costuma-se escutar, nos momentos de partilha da experiência, relatos sobre mudanças de estados corporais. Aposta-se na meditação ativa, com o foco nas proposições recém descritas, para construir, aos poucos, um estado de presença e atenção onde a escuta está focada em si e com a compreensão de que ela é um processo relacional com o ambiente.

Você percebe que este estado transforma seu modo de se relacionar com as pessoas ao seu redor, produzindo conexões não mais baseadas em padrões rígidos de ação. Você se torna mais flexível, você se abre a escutar os outros, se percebe mais solidário e menos

⁶ Em decúbito dorsal, pernas separadas na distância do quadril, braços ao longo do corpo com as palmas voltadas para cima e olhos fechados.

egoísta; mas também se sente forte para se posicionar frente aos desafios que você encontra, seja resistindo às demandas dos outros, seja demarcando seu posicionamento frente a determinadas questões. Você percebe os efeitos proporcionados pela prática, vê como novos modos de olhar e viver as relações estão se produzindo e sente vontade de permanecer no caminho, praticando (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018, p. 216).

O projeto de extensão online pauta-se na compreensão de performatividade na dança enquanto fazeres que levam a dizeres específicos, considerados condutas políticas (SETENTA, 2008). Sob esse viés, aposta-se no estabelecimento de micropolíticas emancipatórias pelo e no convite de práticas de (re)invenção de modos singulares de percepção e ação. Entende-se que o exercício da liberdade “(...) significa que as novas relações não devem visar subjugar e nem exercer uma tirania sobre o outro, mas sim visar uma abertura à alteridade, a um processo de outramento, de perpétuo tornar-se (RABELLO; YONEZAWA; LOUZADA, 2018, p. 225).

Conhecer-se pelo mover, pelo viés de práticas sensíveis, é uma ação performativa de investigação de si que se dá na relação com o outro e o entorno, no próprio fazer investigativo. O corpo discursa seu processo de si ao dançar e elaborar novos modos de existência. Ao entender a experimentação de si como obra artística, faz-se o convite para o cultivo da disponibilidade para si mesmo, pelo engajamento do estudo de si perpassado pelo desejo de experienciar movimentos de transformação e em fluxo.

REFERÊNCIAS

CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DESIKACHAR. T.K.V. **O coração do yoga. Desenvolvendo a prática pessoal**. São Paulo: Mantra, 2018.

DE SOUZA, José Neivaldo. Covid-19 e capitalismo: uma visão. In: CASTRO, Daniel; SENO, Danilo Dal; POCHMANN, Marcio (Org.). **Capitalismo e a Covid-19: Um debate Urgente**. São Paulo: 2020. Recuperado de: <<http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO-CapitalismoCovid19.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUILICI, Cassiano Sydow. Artes performativas, modos de percepção e práticas contemplativas. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG** [on-line]. 2018, v.8, n.15, p. 262–273. Recuperado de: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15618>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RABELLO, Ernesto; YONEZAWA, Fernando; LOUZADA, Ana Paula. O yoga como prática de áskesis. **Motrivivência. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer** [on-line]. 2018, v. 30, n. 55, p. 208-226. Recuperado de: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p208>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador:EDUFBA, 2008.

SILVEIRA, J. Cenário de enfrentamento ao Covid-19: agenda dos direitos humanos e das políticas públicas em perspectiva decolonial. In: CASTRO, Daniel; SENO, Danilo Dal; POCHMANN, Marcio (Org.). **Capitalismo e a Covid-19: um debate Urgente**. São Paulo: 2020. Recuperadode: <<http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/05/LIVRO.CapitalismoxCovid19.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ATIVE-LEARNING NAS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

João Fernandes¹

RESUMO: O ensino das técnicas de dança é ainda associado a uma ação altamente expositiva por parte do professor, sendo o aluno um receptáculo de informação, posteriormente reproduzida. No entanto, a criação artística em articulação com as técnicas de dança contemporânea confere uma visão mais democrática do ensino-aprendizagem. No século XXI, parece ser claro a necessidade de dar um papel mais ativo aos estudantes no contexto do ensino-aprendizagem, revolucionando assim as práticas do passado. Este artigo propõe assim, a partir de metodologia de *literature review* numa abordagem de *integrative review*, aferir um conjunto de estratégias de *active-learning* nas aulas de técnicas de dança contemporânea. Foram extraídas da literatura práticas sistematizadas, onde existe uma clara aplicação de conteúdos da composição coreográfica, como forma melhorar o desempenho técnico dos estudantes nas aulas de técnicas de dança contemporânea. Assim, é a associação entre as abordagens didático-pedagógicas mais expositivas por parte do professor e mais autónomas por parte dos alunos, que aproximam as técnicas de dança contemporânea e a composição coreográfica, fator que se considera determinante para a ensino-aprendizagem da dança na contemporaneidade.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; ensino da dança; técnicas de dança contemporânea; composição coreográfica contemporânea; ensino artístico.

THE DEVELOPMENT OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES IN CONTEMPORARY DANCE TECHNIQUES

ABSTRACT: The teaching of dance techniques is still a highly expository action by the teacher, where the student is seen as an information receptacle that, later, reproduces that information. In the 21st century, artistic creation in conjunction with contemporary dance techniques gives a more democratic view of teaching and learning. Actually, it seems clear that there is a need to give students a more active role in the context of teaching and learning. This article proposes to assess a set of active learning strategies in contemporary dance techniques. Practical intake was extracted from the literature where there is a clear application of contents of the choreography, as a way to improve the technical performance of students in contemporary dance techniques. Thus, it is the association between the teacher's expository didactic-pedagogical approaches and the student's autonomy which bring together contemporary dance and choreography. This aspect is a determinant factor for the teaching-learning of dance in contemporaneity.

Keywords: Active learning; dance teaching; contemporary dance technique; contemporary choreography; artistic education.

¹ Professor Adjunto da Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa e Investigador no Instituto de Etnomusicologia Centro de Estudos em Música e Dança. Doutorado em Motricidade Humana na Especialidade em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa; Mestre em Ensino de Dança, Mestre em Criação Coreográfica Contemporânea e Licenciado em Dança pela ESD. E-mail: jfernandes@esd.ipl.pt

INTRODUÇÃO

O ensino das técnicas de dança é pautado por uma prática efetiva, onde o professor tem um papel determinante na operacionalização da aula. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é especialmente centrado na ação do professor como transmissor de conhecimento. Desta forma, é capaz de moldar os corpos dos alunos em função de uma abordagem psicomotora e artística de movimento. Não obstante, o lado tradicional do ensino-aprendizagem das técnicas de dança, desde meados do século XX, que é notória uma evolução no sentido de dar um papel mais ativo ao aluno neste processo, a par com a própria evolução da criação artística. As técnicas de dança contemporânea são um dos exemplos, demonstrando uma capacidade híbrida no desafio de aglomerar um conjunto de práticas que, pela sua natureza, atribuem ao aluno, um papel ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. Estas novas abordagens educativas aproximam-se, inevitavelmente, da composição coreográfica, visto que esta aglomera todas as componentes psicomotoras e artística essenciais à prática da dança.

A propósito de modelos educativos, no âmbito da criação coreográfica, que estimulam a participação ativa no processo de ensino aprendizagem é de destacar os de DAVENPORT (2006), LAVENDER (2009), BUTTERWORTH (2009), visto que são os que se aproximam e relacionam com os métodos de ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, que serão enunciados mais à frente.

DAVENPORT (2006) através do acrónimo CREATE (*Critical reflection* [Reflexão Crítica]; *Reason for dance making* [Estímulo para criação]; *Exploration and experimentation* [Exploração e experimentação]; *Aesthetic* [Estética]; *Themantic integrity* [Integridade temática]; *Expression and experience* [Expressão e experiência]) enfatiza o papel ativo do aluno no contexto de criação. Procura estimular o espírito crítico do aluno ao logo processo de criação, fundamentando constantemente as suas opções sejam elas técnicas e estéticas, através de jogos criativos que os permitam sair da sua zona de conforto.

Já LAVENDER (2009) propõe um modelo sustentado em quatro etapas, nomeadamente *Improvisation* [Improvisação] para explorar e gerar materiais de movimento; *Development* [Desenvolvimento] para a manipulação do movimento; *Evaluation* [Avaliação] para analisar e avaliar o material desenvolvido e *Assimilation* [Assimilação] quando se unem os fragmentos coreográficos desenvolvidos para a criação da obra coreográfica como um todo.

Por fim, BUTTERWORTH (2009) sistematiza através de um espectro didático-democrático um conjunto de métodos e processos coreográficos, onde são apresentados os diferentes papéis que os agentes (coreógrafos e bailarinos) podem ter na criação artística. Este espectro acompanha o papel do coreógrafo e do bailarino desde os métodos didáticos, onde o primeiro é o responsável máximo da criação e o segundo um mero executor, até aos métodos democráticos, onde a participação e responsabilidade de ambos são partilhadas.

Neste sentido, há que esclarecer que, ao longo do último século, tem sido requerido ao bailarino, um papel ativo no processo de criação, mesmo que continue a existir a figura da “autoridade” que os medeia. Ao comparar com métodos e processos mais tradicionais (onde é possível integrar o *ballet* clássico, neoclássico e até algumas abordagens à dança moderna) é possível aferir que o coreógrafo é quem determina toda a conceção do espetáculo, nomeadamente na imposição de uma linguagem e da sua articulação no espaço e no tempo. Com a revolução artística em meados do século XX, principalmente com o coreógrafo Steve Paxton começou-se a (re)pensar essas práticas tal como, o perfil do bailarino e do próprio coreógrafo. Esta rutura potenciou, por um lado, a assunção da diversidade e, por outro, uma desierarquização do papel dos dois agentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento um conjunto de práticas colaborativas, que contribuíram para este novo pensamento.

Assim, é neste prisma, fazendo este paralelismo entre o ato performativo e a ação pedagógica, que se procura encontrar um conjunto de práticas na contemporaneidade, que possam ir ao encontro de métodos de ensino por *active-learning* [aprendizagem ativa] no âmbito das técnicas de dança contemporânea, convocando ferramentas da composição coreográfica como apoio às aprendizagens de conteúdos técnicos.

Apesar de se reconhecer que as abordagens metodológicas e pedagógicas ainda se centrem de forma assertiva na ação do professor enquanto transmissor de conhecimento, surge como questão: será possível estabelecer estratégias de *active-learning*, conferindo ao aluno um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea? É de realçar, a este propósito, que é pouco comum encontrar autores que se centrem no âmbito do ensino especializado da dança², visto que, por um lado, o ensino da dança (mesmo das técnicas de dança contemporânea) ainda é muito tradicional, fruto da sua inserção na academia e, por outro lado, ainda há uma dificuldade na sistematização das técnicas de dança contemporânea produto da sua diversidade. É também de referir que existem algumas referências de *active-learning* nas artes, no entanto, ou estão direcionados para a educação pela arte como é o exemplo de OVERBY, POST, B. & NEWMAN (2005), MCCUTCHEN (2006) e KAUFMANN (2014), ou direcionados para o uso de conteúdos artísticos de disciplinas “não artísticas”, como forma de melhorar o ensino-aprendizagem (STIX, 2007). Na pesquisa bibliográfica efetuada não foram encontradas referências na literatura que sustentassem, de forma sistematizada, estratégias direcionadas para o ensino de dança formal, particularmente das técnicas de dança, à exceção da realizada por FERNANDES (2018). Assim, apesar deste artigo se centrar em práticas desenvolvidas no contexto português, considera-se que a pesquisa desenvolvida neste artigo contribui para ampliar e diversificar as abordagens ao ensino das técnicas de dança contemporânea na contemporaneidade.

2 Entende-se ensino artístico especializado da dança como aquele é tutelado pelo Estado e que obriga a definição normas e programas que acompanhem os alunos ao longo do seu processo educativo.

Reconhecendo que existe um papel fundamental na ação do professor como transmissor de conhecimento e como agente fundamental na correção e *feedback* é também de considerar o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, como demonstrado, no contexto da composição coreográfica por DAVENPORT (2006) LAVENDER (2009) e BUTTERWORTH (2009), e que se acredita poder aplicar no âmbito das técnicas de dança contemporânea. Portanto, este artigo amplia investigação realizada no âmbito do ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea, em especial no ensino superior.

Para a promoção das reflexões apresentadas neste artigo foi necessário adotar a *literature review* [revisão da literatura] como metodologia de investigação. Esta abordagem metodológica pode ser amplamente descrita como uma maneira mais ou menos sistemática de recolher, compilar e sintetizar pesquisas anteriores. Este tipo de método, segundo SNYDER (2019) potencia uma base sólida para o desenvolvimento do conhecimento e dos estudos teóricos. Apesar deste tipo de método ter diferentes abordagens, no contexto deste artigo será utilizada a *integrative review* [revisão integrativa]. Esta tem como objetivo avaliar, criticar e sintetizar a literatura sobre tópicos de pesquisa de forma a permitir que surjam de novas referências e perspectivas teóricas. Assim, “Este tipo de revisão geralmente requer uma recolha de dados mais criativa, já que o objetivo normalmente não é abranger todos os artigos já publicados sobre o assunto, mas sim combinar perspectivas e percepções de diferentes campos ou tradições de investigação.”³ (SNYDER, 2019, p.3), e, por isso, se adotou como estratégia a articulação entre monografias, artigos científicos e teses de mestrado e doutoramento que espelham a prática efetiva em contexto educativo. Desta forma será possível dar continuidade a estudos anteriormente desenvolvidos no âmbito das técnicas de dança contemporânea ampliando as abordagens às técnicas de dança contemporânea, principalmente no ensino superior, mas que poderão também ser transversais em outros sistemas de ensino artístico.

A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE AS TÉCNICAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA E A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

A história da dança é caracterizada por um conjunto de ruturas que foram fundamentais para o surgimento de novas abordagens ao movimento e perspectivas do corpo. Primeiramente é importante esclarecer o que se define como dança teatral. Esta relaciona-se com lecionação das técnicas de dança contemporânea nas escolas artísticas porque detém características como o trabalho especializado do corpo e o momento de apresentação pública. Neste sentido, FAZENDA (2012) afirma que a dança teatral tem como objetivo a construção de um momento performativo por um grupo de bailarinos escolhidos a partir das motivações artísticas e que se apresentam a um público. Neste universo incluem-se performances que decorrem nos teatros convencionais, mas também em espaços não convencionais como museus e espaço público. Este tipo de abordagem à

³ Texto Original: “This type of review often requires a more creative collection of data, as the purpose is usually not to cover all articles ever published on the topic but rather to combine perspectives and insights from different fields or research traditions.”

dança ficou marcada no reinado de Luís IV, numa introdução ao que, posteriormente, se designou como *ballet* clássico. Por seu turno, o *ballet* clássico centrava-se no uso especializado do corpo que era treinado para exibir um conjunto de capacidades virtuosas, que narravam histórias e fábulas. Ou seja, tal como decorre nos dias de hoje, o *ballet* clássico centra-se numa elite de bailarinos que são treinados de forma exaustiva, na procura de um corpo ideal com capacidades sobrenaturais. Numa outra perspetiva, a criação de bailados clássicos era centrada num agente denominado como coreógrafo. Este definia todas as etapas da criação desde o vocabulário de movimento, a estrutura da peça, a todos os outros elementos do espetáculo (FAZENDA, 2012).

É fundamentalmente a partir do século XIX que se começam a redefinir as práticas da dança, numa procura de uma maior democratização da dança enquanto expressão artística e onde se afirma fortemente a dança contemporânea. Os coreógrafos Merce Cunningham e Steve Paxton tiveram especial importância neste processo (FERNANDES, 2018). Se o primeiro, procurou valorizar a tridimensionalidade do corpo como elemento fundamental para a sua valorização, o segundo procurou estimular a participação comunitária da dança quebrando as regras estruturais de uma hipotética aula de dança. Tiveram ambos um papel determinante na evolução da dança enquanto expressão artística e técnica de dança, nomeadamente a desierarquização do papel do bailarino e do coreógrafo ou do professor e do aluno.

A dança contemporânea surge no século XX com o objetivo de estabelecer uma rutura com as práticas da dança, particularmente com o *ballet* clássico. Propõe assim, uma maior naturalidade e singularidade do movimento do bailarino e uma democratização do tipo de corpo que pode integrar o ato performativo (PINE AND KUHLKE, 2014; CVEJIC, 2015). Para além disto, as práticas coreográficas centram-se em processos mais democráticos onde a improvisação se destaca pela sua capacidade de evolver ativamente todos os praticantes (SCHWARTZ, 2000; BUTTERWORTH, 2009; GEORGE-GRAVES, 2015). Ou seja, os contributos provindos dos intérpretes são fundamentais para a construção da obra, denominados, em muitos casos como cocriadores. Um pouco por toda a Europa, podemos referir como marco para o início mudança, a assunção da Nova da Dança. Neste período vários artistas procuram encontrar novos rumos para a composição coreográfica, exigindo ao bailarino uma maior autonomia, sentido crítico e autocrítico e participação na construção da obra artística. A este propósito, FAZENDA (2012) refere que “Os intérpretes das peças de Francisco Camacho [coreógrafo português] têm um papel participativo e ativo durante o processo de criação. (...) [pois] confere liberdade criativa aos intérpretes e espera que o espetáculo tenha o contributo do que em cada um deles é único.”, o que tem reforçado ainda mais a importância da singularidade do bailarino na contemporaneidade (FERNANDES; GARCIA, 2015).

Nesta continuidade é de destacar que, a dança sempre se demarcou por associar personalidades a uma determinada tipologia de dança. A ideia de catalogar e sistematizar já vem desde o *ballet* clássico que se manteve inalterável ao longo dos séculos. No que respeita à técnica de dança contemporânea continua a existir alguma dificuldade em determinar a sua diferenciação com

a técnica de dança moderna. NOISETTE (2015) diz que o impulsionador da dança contemporânea foi Merce Cunningham, já GIGUERE (2013) enquadra-o no grupo dos principais impulsionadores da dança moderna. BATALHA (2004) refere que “O trabalho centrado no plexo solar da técnica de Limón, o envolvimento da bacia na técnica de Graham e o uso variado do espaço de Cunningham, apresentam-se como essenciais na Dança Moderna” (p.204). No entanto, BREMSER & SANDERS (2011) referem que a técnica de dança contemporânea inclui movimentos mais focados na ação da bacia menos condicionada e o uso do chão e do peso. No que respeita às técnicas de dança, por exemplo, GIGUERE (2013) afirma que a dança moderna é uma designação que descreve vários tipos de técnicas de dança categorizados através de diferentes estilos e géneros de dança, contudo, DIEHL & LAMPERT (2011) mencionam que a dança contemporânea pode ser caracterizada por muitos estilos e pela multiplicidade de abordagens a diferentes tipos de treino, cada um com um papel único a desempenhar. CLAUD (2006, p.140) estabelece uma inter-relação entre a técnica de dança clássica e as técnicas de dança contemporânea, referindo que “O treino no ballet trabalha com o limite extremo de uma única técnica, mas a dança contemporânea tenta incorporar outras sem extremos. (...) O dilema da dança contemporânea não é o elitismo de um sistema particular, mas a mistura e fusão de muitos”⁴. Depreende-se assim que, a técnica de dança contemporânea é um híbrido entre diferentes modos de operar. De uma forma mais ou menos generalista ligada ao estilo ou às ações do corpo, os autores supracitados definem os conceitos de moderno e contemporâneo de formas muito semelhantes. LOUPPE (2012), em *Poética da Dança Contemporânea* afirma-o, garantindo que, não faria a distinção entre o que é moderno, contemporâneo ou atual, pois, na verdade, os conceitos centram-se inúmeras vezes no mesmo significado, diferindo apenas na sua terminologia.

O ensino-aprendizagem das técnicas de dança contemporânea não tem sido consensual entre os professores e as instituições de ensino, visto que, as abordagens são altamente diversificadas e ainda, pelo facto de existir uma tradição muito vincada do professor como o único interveniente ativo no processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2018). Mas como afirma HUGHES (2011), existe tendencialmente uma dificuldade na mudança ou impulso para a experimentação de novas abordagens. No entanto, algumas destas técnicas como por exemplo as de Martha Graham, Merce Cunningham ou José Limon, catalogadas como dança contemporânea, deixaram de evoluir nos tempos atuais, por uma estabilização conferida pela extrema sistematização decorrente a sua longa vivência e experiências frutíferas na formação em dança. Curiosamente, são estas, que a nível mundial, são lecionadas nas escolas de ensino artístico especializado, visto que estão bem estabelecidas e são altamente respeitadas pelo percurso de sua referência artística.

Não obstante, há que pensar de que forma se age ao nível educativo tendo também como base aquilo que são as propostas artísticas na contemporaneidade, de forma a minimizar o desfasamento entre o que é ensinado nas escolas artísticas e a prática profissional. Isto entra em contrassenso com

4 Texto original: “Ballet training works with the extreme limit of one technique, but contemporary dance tries to incorporate all without any extremes. (...) Dilemma facing contemporary dance is not the elitism of a particular system, but the mixture and merging of many.”

as práticas coreográficas na contemporaneidade e, muitas vezes, contraproducente na aquisição de competências fundamentais para os profissionais da dança. As aulas de dança, na sua generalidade, são determinadas *à priori* pelos professores, que facultam todas as indicações para a realização dos movimentos, através de uma estrutura definida por regras, com fases determinantes para o treino em dança. No entanto, também evidente que não é o facto de o aluno apenas ter uma abordagem direcionada para o trabalho ao nível do movimento que lhe vai conferir as diferentes ferramentas necessárias à sua construção enquanto corpo performativo, moldável e disponível (DIEHL AND LAMPERT, 2011; FERNANDES, 2018). Logo, a correlação ou integração de ferramentas ou elementos da composição coreográfica e improvisação, dentro das aulas de técnicas de dança contemporânea, poderá apoiar o desenvolvimento dos conteúdos técnicos que dela decorrem. (SCHWARTZ, 2000; KRASNOW & WILMERDING, 2015).

FERNANDES (2018), através de entrevistas a professores do ensino artístico especializado, aferiu que as técnicas de dança contemporânea podem incluir um conjunto de práticas que se cruzam e contribuem positivamente para o ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, as técnicas de dança não poderão ser apenas uma procura centrada unicamente na aquisição dos domínios psicomotores, mas também criativos, pois o objetivo central destas é exponenciar o desempenho e a criação do ato performativo (FAZENDA, 2012; THOMAS, 2003; GEORGE-GRAVES, 2015; RESENDE, 2016). As técnicas de dança servem, assim, as disciplinas criativas com o objetivo não só de promover um treino regular do corpo, mas também (numa fase posterior) para a aquisição e a experimentação de várias linguagens de movimento.

O ensino da dança, na sua generalidade, debruça-se sobre um processo de constante pesquisa onde o aluno gera pensamento crítico de alto nível sustentado pela articulação de todas as matérias integradas num currículo artístico particular, mas abrangente nas suas ações e concretizações (MCCUTCHEN, 2006). No contexto do ensino superior europeu, com a adoção do Processo de Bolonha⁵, as licenciaturas devem transpor e enfatizar estas capacidades de articulação de conhecimento e reflexão nas diferentes abordagens à dança. Neste processo, a investigação em dança deveria potenciar uma maior abertura para uma aprendizagem ativa dos estudantes, mediada pela ação do professor. Não obstante, são também os diferentes percursos dos professores que conferem ao ensino-aprendizagem das técnicas de dança uma interdisciplinaridade com conteúdos criativos decorrentes de uma prática profissional singular. Um dos exemplos que pode ser referido é o da técnica de flying low desenvolvida por David Zambrano. Este refere, numa entrevista à CASA HOFFMANN (2004), “Não aconteceu num dia ou momento da minha vida. Esta técnica foi descoberta e desenvolvida ao longo da minha carreira, através dos aquecimentos que realizava antes dos meus

⁵ O Processo de Bolonha foi um movimento promovido pela União Europeia que visou um aproximar dos cursos de ensino superior, facilitando a circulação de alunos inter-escolas. Promoveu-se assim um diálogo intercultural e de partilha de saberes dentro do sistema educativo europeu e definiu-se metas curriculares gerais para cada ciclo de estudos. Estabeleceu ainda uma evolução de grau de autonomia dos alunos, como ferramenta fundamental ao pensamento crítico e ao desempenho profissional.

ensaios e de outras aulas, e principalmente durante as minhas aulas.”⁶. Foi então o percurso do (também) coreógrafo que foi construindo e sustentando as suas práticas. O uso do chão, aliado à ideia de voar, planar ou viajar levando o centro do corpo; a forma de “moldar a energia”; o uso da respiração; o uso constante da espiral e o uso da improvisação são princípios fundamentais desta técnica. Foi um conjunto de experiências que Zambrano passou ao longo do seu percurso, como as artes marciais, as danças sociais e até as experiências mais formais de Cunningham ou Graham que construíram aquilo que é hoje o *Flying Low* e que também influenciou as suas propostas coreográficas.

É curioso que quando FERNANDES (2018) define o perfil dos professores do ensino artístico, conclui que, são aqueles com mais experiências performativas que adotam práticas mais democráticas no ensino de dança. Isto coaduna-se com a tendência de os coreógrafos solicitarem uma participação ativa dos bailarinos e, portanto, o estabelecimento de uma relação mais democrática na criação artística. Assim, é também esta relação interdisciplinar com os conteúdos e ensinamentos provindos dos processos criativos que tem conferido novas potencialidades, numa tentativa de aproximar o ensino tradicional das técnicas de dança contemporânea, a diferentes abordagens e estratégias de *active-learning*. Este tipo de abordagens e estratégias foram também evidenciadas como mais-valia no ensino-aprendizagem geral por HOLLINGSWORTH, JOHNSON; SMITH (2010), através de uma investigação centrada numa ação de formação com professores. Também se encontram alguns exemplos de estratégias para o ensino-aprendizagem através da relação interdisciplinar na área da dança que promovem um foco assertivo no melhoramento do entendimento de conteúdos complexos, como refere RHODES (2006).

Se, a *active-learning* consiste num vasto leque de processos pedagógicos orientados para a curiosidade, para pesquisa, para a realização de problemas e sua avaliação diversificada, estimulando as habilidades de pensamento crítico dos alunos (CHRISTERSSON AND STAAF, 2019), é também a relação interdisciplinar com a composição coreográfica que poderá contribuir para o ensino-aprendizagem. Incluir os alunos neste processo, invertendo a tendência de um ensino unicamente expositivo, potencia também a sua responsabilidade neste processo. É certo que,

O maior desafio enfrentado pelas universidades é ao nível cultural, uma vez que a aprendizagem ativa vai além de soluções imediatas, instrumentais ou de padrões de aprendizagem a longo prazo, investigativos, incrementais e que invocam um crescimento da mentalidade⁷ (CHRISTERSSON; STAAF, 2019, p. 3).

Logo é também indispensável que os professores assumam que o seu papel também pode ser de facilitador ou “treinador”. Em consequência, promover que os alunos tenham espaço para assumir responsabilidades, reconhecendo que é fundamental correr riscos e ir além das zonas de

6 Texto Original: “It did not happen in one day or one moment of my life. This technique was discovered and developed along with my career, through the warm ups before my rehearsals and other classes, and mainly during my teaching.”

7 Texto Original: “The greatest challenge faced by universities is a cultural one, since active learning moves beyond tips and tricks that are immediate, instrumental and remedial to learning patterns that are long-term, investigative, incremental and that invoke a growth mindset.”

conforto. FINK (2003) sistematiza as práticas de *active-learning*, a partir de uma visão holística. A aprendizagem passiva pode incluir, por exemplo, o momento em que os alunos assistem a uma palestra ou leem um livro, ou seja, são apenas um recetáculo de informação. Do lado da *active-learning* confluem fundamentalmente as experiências e a sua reflexão. Nesta categoria pode-se incluir a experiência prática do fazer, investigar, comunicar, ou seja, reconhecendo que as aprendizagens teóricas têm de estar articuladas com a prática. Reconhece-se ainda que a observação surge com importância da ação dos pares neste processo. Observando quem domina os processos do fazer, é possível de forma orientada e coordenada, reconhecer e replicar, inspirando por práticas de referência.

É certo que a aprendizagem da dança requer uma ação “invasiva” do professor no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, este é o agente que determina a estrutura da aula, o vocabulário de movimento, a articulação com conteúdos, entre outros elementos. Tem ainda um papel fundamental como principal agente que transmite conhecimento e *feedback* ao aluno. No entanto, há que reconhecer que também é possível inverter os papéis e promover que os alunos sejam capazes de desenvolver autonomia, participando ativamente nesse processo.

ESTRATÉGIAS DE ACTIVE LEARNING CENTRADAS NA INTERDISCIPLINARIDADE COM A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

Neste sentido extraem-se quatro eixos que se consideram fundamentais na aplicação de estratégias de *active-learning* nas aulas de técnicas de dança contemporânea. Estes decorrem de investigações realizadas no contexto do ensino artístico especializado por FERNANDES; GARCIA (2015), FERNANDES (2016), NETO (2017) e FERNANDES (2018), que aqui se sistematizam e aprofundam.

O ensino aprendizagem das técnicas de dança contemporânea não pode, na contemporaneidade, ser desvinculado da relação com a composição coreográfica (FERNANDES, 2018). Se, por um lado, se pode promover o desenvolvimento das capacidades do corpo nas técnicas de dança contemporânea para melhorar a performance dos bailarinos, por outro lado, pode-se usar um conjunto de exercícios e ferramentas da composição para envolver o aluno de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de abordagens, apesar de não seguirem uma lógica previamente estruturada como acontece nas aulas tradicionais de técnicas de dança, poderão ser enquadradas dentro da progressão de uma aula. Ou seja, caberá ao professor enquadrá-las dentro da sua aula com o objetivo de otimizar a articulação entre os conteúdos e as competências que pretendem ser adquiridas. Relativamente aos objetivos a atingir pelos alunos, estes poderão ser alternados e redefinidos de forma mais ágil e potenciar um tratamento singular na ação dos bailarinos.

Desta forma, alcança-se um propósito mais democrático na abordagem ao ensino-aprendizagem, visto que estas estratégias apoiarão um sólido desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos. Estas podem também ser transversais e conferir um desafio para os alunos e professores, onde exista uma grande heterogénea técnica e artística (MENDO, 2007; FERNANDES, 2018).

EIXO 1 - A DUALIDADE NA IMPROVISACÃO

Steve Paxton foi o grande impulsionador do contacto-improvisação que procurou estimular as inúmeras possibilidades de relação entre os corpos, não os delimitando a partir de exercícios seccionados. Apesar disso, a liberdade conferida pela improvisação é sempre condicionada, pois, como indica PALLANT (2006, p.33), “Uma consideração importante na improvisação é que, por mais libertador e livre que pareça, a estrutura, ou a falta dela, não é carta branca, ou seja, uma ausência total de diretrizes”⁸. Logo, qualquer improvisação deve ser suportada num conjunto de indicações e, eventualmente, numa estrutura, como acontece nas improvisações estruturadas. Apesar disso, a ideia estereotipada de uma aula fragmentada por secções, onde o corpo é trabalhado por partes individualizadas, dissipa-se assim com as abordagens de Steve Paxton. O uso da improvisação no contexto das técnicas de dança contemporânea pode ter duas valências, nomeadamente como uma ferramenta da composição e, também, como apoio ao desenvolvimento do trabalho técnico. Se, por um lado, se pode enquadrar no desenvolvimento da autonomia criativa, por outro, pode contribuir para aquisição e consolidação de competências ao nível psicomotor. A este propósito, FOSTER (2002, p.24) garante que, para além de muitos bailarinos (nos anos 60) usarem a improvisação “(...) para desenvolver as suas capacidades de resposta a impulsos instantâneos, emocionais psicológicos, para melhorar a sua amplitude de movimento e para inventar novas interações com o espaço e com outros corpos.”⁹, também a usavam como forma de aquecimento do corpo, atribuindo múltiplas valências, incluindo o treino e preparação do corpo para a sua ação principal. Assim, por exemplo, na aquisição de competências no trabalho de solo, estas ferramentas poderão apoiar a pesquisa individual de diferentes formas de explorar os diferentes apoios no chão, mesmo que se possam centrar numa abordagem particular a um determinado conteúdo.

No contexto do ensino artístico especializado, segundo NETO (2017) e FERNANDES (2018), a utilização da improvisação entra em domínios com o objetivo de descobrir e explorar as várias possibilidades de movimento, promovendo o conhecimento do próprio corpo e das suas potencialidades individuais e não para a construção de um objeto artístico. Neste sentido, SMITH-AUTARD (2010, p.90) refere que “O termo exploração é totalmente apropriado (...) como pode ser em outras artes atemporais, onde é se procura o explorar de diferentes ideias antes da sua seleção.

8 Texto Original: “An important distinction in improvisation is that however liberating and free it appears, the arrangement, or lack thereof, is not carte blanche, an exemption from guidelines altogether.”

9 Texto Original: “(...) to develop its responsiveness to sudden emotional and other psychological impulses, to extend its typical range movement, and to forge new interactions with space and with other bodies.”

Neste caso estamos a discutir o processo criativo e não o produto.”¹⁰, que vai ao encontro do uso da improvisação como forma de apoiar a lecionação dos conteúdos da aula de técnicas de dança contemporânea. Em suma, o uso da improvisação neste contexto poderá contribuir para:

- a) Procura desenvolver a capacidade de explorar as várias possibilidades de movimento, potenciando descobertas autónomas por parte dos alunos que estimulem o seu espírito crítico perante as suas capacidades.
- b) Procura o desenvolvimento da capacidade de usar a improvisação livre e estruturada para apoiar a lecionação dos conteúdos de movimento transmitidos aos alunos, como fonte de adaptação e encontro de estratégias para o melhoramento das capacidades técnicas e artísticas dos alunos.
- c) Procura desenvolver a capacidade de realizar um aquecimento individual ou em grupo através de premissas orientadas pelo professor.

EIXO 2 - MANIPULAÇÃO CRIATIVA DE CONTEÚDOS DE MOVIMENTO

A manipulação de conteúdos de movimento poderá também ser integrada nas aulas de técnicas de dança contemporânea. Esta poderá ter como o objetivo, potenciar uma participação ativa do aluno seja na criação de movimento (solicitada pelo professor) de elementos para um exercício ou pela criação parcial de exercícios com objetivos pré-determinados. A este propósito NETO (2017) definiu duas ferramentas essenciais neste contexto. A *alteração de variáveis* que corresponde a um tipo de manipulação de movimento que pode ser interpretado como uma edição coreográfica do material de movimento, focada nas direções do movimento.

A alteração das direções é um fator que desenvolve a ‘maleabilidade’ coreográfica, ou seja, não se alterando o vocabulário, altera-se o referencial espacial, o que exige um maior domínio do vocabulário coreográfico por parte do aluno sendo reajustado à premissa do exercício (NETO, 2017, p. 71).

Este tipo de abordagem já era aplicado pelo professor e coreógrafo Merce Cunningham que centrava a sua abordagem criativa numa apropriação total a tridimensionalidade do movimento. Desta forma, permitia aos seus bailarinos o desenvolvimento de competências como a perceção espacial e uma maior rapidez na utilização do espaço com as suas mais diversas frentes. Já a *iteração coreográfica* é um conceito apropriado da matemática que significa repetir. “Esta metáfora, transferida para o movimento, abre a possibilidade de aplicar ‘regras’ ao material coreográfico de forma a que este se modifique e se transforme.” (NETO, 2017, p.68). Esta ferramenta aplica-se nas alterações de níveis de um exercício inicialmente proposto num nível predefinido. Ou seja, propor a transposição

¹⁰ Texto Original: “The term exploration is fully appropriate (...) as it may be in the other non-temporal arts where is time to consider and to explore different ideas before selection. But we are discussing the process here, not the product.”

de um exercício realizado na verticalidade para a horizontalidade ou vice-versa ou transformar um exercício, a partir de composição de diferentes elementos para a realização de um novo com outro objetivo. A este respeito, MINTON (2007) refere que manipular o movimento aprendido permite que a criatividade ocorra dentro de um quadro sólido para que o “desconhecido” criativo seja digerido gradualmente. Em suma, o uso da manipulação neste contexto poderá contribuir para:

- a) Procurar desenvolver a capacidade de reagir rápida e prontamente à inversão da ordem dos movimentos/exercícios no espaço e no tempo; alteração de dinâmicas e velocidades; alteração ou adaptação a linguagens (provindas de outras técnicas ou de repertório).
- b) Estimular os alunos a usar os conteúdos da aula no encadeamento de uma improvisação, dando-lhes também liberdade para introduzirem outras possibilidades.

EIXO 3 - CRIAÇÃO E ADAPTAÇÃO EM COLABORAÇÃO

Os processos artísticos colaborativos têm como característica a abertura a todos os participantes (pequenos grupos) para contribuírem para um determinado propósito. Não obstante, “Igualmente relevante, o espectro dentro da dança destaca-se por colaborações que se tornam significativas por via do respeito mútuo e da partilha, onde as hierarquias não se precisam de anular.”¹¹ (BARR, 2015, p.57) e, por isso, é comum que exista uma figura que medeia essa relação. No âmbito educativo, a importância do ensino-aprendizagem em grupo é fundamental independentemente das matérias abordadas (SOETANTO; MACDONALD, 2017) visto que “O uso da discussão em grupo é coerente com um objetivo principal da atividade, que é ensinar os alunos a pensar e a envolver-se com a sua própria aprendizagem e com a dos outros através da articulação da compreensão de diferentes pontos de vista.”¹² (FRY, KETTERIDGE; MARSHALL, 2009, p.72)

Neste sentido, a *active-learning*, de forma geral, pode propor também uma abordagem à sala de aula invertida no sentido em que o aluno se suporta em conteúdos para lecionar. Individualmente ou organizados em grupo, estes apresentam propostas ou desafios que são lançadas pelo professor, estimulando o ensino aos pares e a aprendizagem em grupos (GILBOY, HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2014; BURKE; FEDOREK, 2017). No campo da dança contemporânea, esta abordagem pode também ser aplicada na criação pontual de exercícios. Ou seja, dentro dos conteúdos ou princípios que são propostos pelo professor, estimular os alunos numa procura focada na criação dos seus próprios exercícios (NETO, 2017; FERNANDES, 2018). Promove-se assim, por um lado, uma maior compreensão da abordagem e articulação entre conteúdos, por outro lado, uma autonomia e espírito crítico perante os materiais de movimento.

11 Texto Original: “Equally relevant, the spectrum within dance making quietly reveals how collaborations become meaningful through mutual respect and sharing, that hierarchies do not need to void effective collaborations.”

12 Texto Original: The use of group discussion is congruent with a major objective of the activity, that is to teach students to think and to engage with their own and others’ learning through the articulation of views and understanding.”

Neste sentido, é fundamental destacar que este tipo de abordagens permite a criação de pontes mais eficazes com outras matérias relacionadas como as metodologias e didáticas de dança, que também podem estar contempladas nos currículos dos cursos de ensino superior. Inculcar aos alunos a responsabilidade de transmissão de exercícios criados por eles, poderá estimular uma maior consciência do corpo e da sua execução no espaço e no tempo. Considera-se assim, que a melhor forma de aprender é ensinar. São exemplo disso: desenvolver a capacidade de entender a articulação de conteúdos, ou seja, perceber as transições de movimento para movimento, através de trabalho colaborativo.

Assim, é de destacar que, no âmbito da criação coreográfica, promove-se uma autonomia do aluno que tem de criar em função de estímulos que lhe são facultados num espaço reservado apenas para esse efeito, visto que estes são a motivação principal para a criação em dança (SMITH-AUTARD, 2010). O professor, neste contexto, surge no papel de orientador das propostas dos alunos, que se assemelha a pontos do espectro criado por BUTTERWORTH (2009).

Para além destas noções mais direcionadas para a exploração autónoma do aluno, existem outras mais direcionadas para a ação direta do professor. Como já foi referido, a transmissão de movimento pelo professor é muito comum nas aulas de técnicas de dança. Outra das subáreas associadas a esse modo de operar é os estudos de repertório, que pela sua natureza, está associado ao processo de criação mais próximo do espectro didático de BUTTERWORTH (2009). Estes procuram uma aproximação a linguagens de obras coreográficas através da aprendizagem de excertos de peças de coreógrafos de referência na história da dança. Conteúdo, cada obra é criada em função de um grupo de bailarinos particular. Assim, a sua apropriação no contexto educativo, carece inevitavelmente de adaptações. Mas, se na atualidade se procura a singularidade de cada bailarino, é fundamental estimulá-la, mesmo num processo de transmissão de movimento. Pode-se assim falar na execução a partir da transmissão de movimento que está aliada à criação de sequências de movimento pelo professor. Ou seja, existe uma abordagem mista na aula, pois, se por um lado, poderá existir transmissão de movimento (conhecimento) pelo professor também há a necessidade do aluno convocar a sua singularidade e fazer as devidas adaptações em função das suas capacidades (FERNANDES, 2016).

Neste sentido, é de destacar que as aprendizagens resultantes das aulas de técnicas de dança não se veiculam por um *copy-paste* do que está a ser transmitido, mas também pela capacidade de adequar em função da especificidade do corpo que o aprende. Esta abordagem não é unicamente concretizada através da transmissão de movimento, mas sim à própria organização ou reorganização do mesmo. Neste sentido, NOVACK (2010, p.177) refere que, “Alguns bailarinos profissionais desejam adquirir habilidades de contacto-improvisação ao seu repertório de movimento, algo que poderiam fazê-lo mais facilmente, visto que este foi tratado por muitos como simplesmente mais uma técnica

de dança”.¹³ Ou seja, se, por um lado, os domínios criativos podem estar individualizados em disciplinas (com objetivos centrados e específicos), por outro, estas abordagens mais centradas na transmissão de movimento nas técnicas de dança contemporânea, podem ser utilizadas como forma de as relacionar com a expressividade e criatividade. Confere-se assim, também uma importância significativa ao processo de interpretação que é reflexo de um processo de incorporação, promotora da capacidade de expressão de determinada ideia ou tema (PRESTON-DUNLOP, 1995; PRESTON-DUNLOP; SANCHEZ-COLBERG, 2010; FAZENDA, 2012; LEPECKI, 2010; SPAZ, 2015). Em suma, o uso da criação e adaptação neste contexto poderá valorizar:

- a) Procura o desenvolvimento da capacidade de criar pequenos trabalhos e sequências de movimento, com princípio, meio e fim, através de diferentes estímulos propostos pelo professor ou pelos alunos, potenciando o uso das ferramentas da composição e improvisação.
- b) Procura o desenvolvimento da capacidade de encadear, memorizar e interpretar de forma singular um conjunto de frases de movimento, criadas e transmitidas pelo professor ou pelo mesmo, através da aprendizagem de repertórios de coreógrafos de referência.

EIXO 4 – AUTO E HÉTERO REFLEXÃO A PARTIR DO REGISTO DE VÍDEO

A reflexão colaborativa, como se constatou com DAVENPORT (2006) e LAVENDER (2009), é fundamental na criação de uma coreografia. Esta partilha constante “dá voz” a todos os intervenientes e permite uma maior envolvência no processo coreográfico. Nas técnicas de dança contemporânea, é pouco comum a existência de espaços onde seja possível refletir sobre o concretizado em aula, visto que o período das aulas estabelece uma ponte entre a execução, repetição e a correção. Se, a didática em dança deve incluir em cada contexto o seu planeamento, a formulação dos objetivos e conteúdos, as estratégias de ensino e um constante *feedback*, que garanta o sucesso de quem aprende em função dos objetivos propostos (SCHWARTZ, 2000), então é importante que todas as componentes sejam equilibradas, não desvalorizando umas, em prol de outras.

Assim considera-se que, o registo de vídeo poderá apoiar o desenvolvimento técnico e artístico do estudante, através de meios que permitam também um distanciamento do que é realizado *in loco*. Assim, através do registo de vídeo poderá ser possível identificar fragilidades individuais ou de grupo e promover um próximo diálogo entre professores e alunos. Estes momentos continuam a decorrer em estúdio para que seja possível, existir, por um lado, a intervenção do professor e, por outro, o estímulo à entreajuda entre alunos. A relação com os suportes audiovisuais no campo da dança é fundamental, seja a nível educacional ou artístico, visto que promovem uma relação com o sistema de arquivo. Se, por um lado, é possível registar a evolução do aluno, por outro, é

¹³ Texto Original: “Other professional dancers wishing to add contact improvisation skills to their repertoire of movement could do so more easily, and contact improvisation was treated by many as simply another dance technique.”

possível encontrar referências tão importantes na ação performativa. Ou seja, é importante que esta relação das técnicas de dança com o vídeo não se centre única e exclusivamente na correção do erro, mas também numa abordagem entre o que se faz ao nível performativo. Se, como refere MULLER; CIENKI; FRICKE; LADEWIG; MCNEILL; TEBENDORF (2013), as técnicas não se desvinculam das opções dos coreógrafos que as estruturam, torna-se então importante fazer comparação entre o que é realizado em termos profissionais e a sua aplicação no prisma do ensino das técnicas de dança.

Se olharmos para a origem de cada técnica de dança, facilmente identificamos que estas nascem após uma afirmação artística (FERNANDES, 2018). Ou seja, as técnicas de dança surgem como forma a desenvolver a competências técnicas e artísticas dos bailarinos que integravam determinado ato performativo. Mesmo numa abordagem mais demonstrativa (por parte do professor), parece existir a necessidade de o aluno também mostrar a sua autonomia e criatividade, complementando aquilo que é ensinado pelo professor através da criação das ligações entre movimentos ou frases de movimento. Esta perspetiva vai ao encontro dos processos de transmissão propostos pela coreógrafa indiana Menaka Thakkar, como refere O'SHEA (2007, p.11), "Um professor tem como na responsabilidade a transmissão de repertórios, incluindo a compilação de frases, Thakkar sugere que o ensino dá ao bailarino a oportunidade de criar sequências de movimento como forma de transmissão de partes de um repertório original."¹⁴. Ou seja, neste âmbito valoriza-se a capacidade de auto e hetero reflexão e associação entre o que é aprendido e de que forma poderá ser aplicado, posteriormente, em contexto profissional.

Assim, o apoio do registo de vídeo poderá contribuir para ampliar a relação do *feedback* como um elemento do ensino-aprendizagem. Tendo em conta que através deste registo é possível estabelecer uma distância entre quem executa a aula e quem a leciona. Desta forma, será possível criar momentos em que entre alunos e professores, numa ação colaborativa, desenvolver o espírito crítico e autocrítico, visto que como afirma ONDOM; GLENN; SANNER; CANNELLA (2009, p.109) "O uso da revisão por pares como uma forma de avaliação das aprendizagens está bem documentado na literatura do ensino superior."¹⁵. É certo que a abordagem dos autores supracitados está centrada na análise teórica de documentos, não obstante é facilmente transposto para a análise da prática de dança. Apesar de, nas aulas técnicas de dança o tempo dedicado na aula se centrar na sua prática, é fundamental no contexto do ensino superior garantir que se desenvolvem competências ao nível crítico e autocrítico, bem como na relação entre os pares. São também estes momentos de análise que promovem uma maior consciência sobre a prática da dança, bem como um ampliar de perspetivas sobre abordagens que se centram nos domínios da subjetividade, tão característico das áreas artísticas. Em suma, o uso do registo de vídeo neste contexto poderá contribuir para:

14 Texto Original: "Because an instructor incurs responsibility for repertoires, including the compilation of phrases, Thakkar suggests from that teaching gives a dancer the opportunity to create movement sequences as part of transmission of conventional items repertoire."

15 Texto Original: "The use of peer review as a form of assessment to evaluate learning is well documented in the higher education literature."

- a) Potenciar a associação entre a formação e a profissão, através de exemplos concretos do tecido artístico profissional;
- b) Reconhecer a importância do *feedback* partilhado entre pares, como um momento de aprendizagem significativa e estímulo à crítica e autocrítica dos intervenientes na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de adaptação dos professores do ensino superior, face ao conjunto de investigações que realizam no âmbito da sua atividade, é elevada, visto esta também contempla uma componente de reflexão e pesquisa regular. Certamente que a forma como articulam as suas aulas também são decorrentes das suas experiências enquanto coreógrafos e bailarinos e, por isso, nem sempre serão totalmente enquadradas nos seus universos. Não obstante, com a crescente integração de docentes, no ensino superior de dança, com faixas etárias mais jovens, traz ao ensino da dança uma abordagem mais próxima da contemporaneidade da dança e, por isso, estas estratégias ajustam-se e moldam-se a este novo paradigma. Para além disso, é importante reforçar o papel ativo do aluno no contexto do ensino superior, visto que a autonomia é um ponto fulcral nas competências que estes têm de adquirir.

Neste sentido, foi fundamental encontrar um conjunto de estratégias de *active-learning* sustentadas em quatro eixos que se generalizam em improvisação, manipulação, colaboração e reflexão em grupo. Todos estes eixos se relacionam com as práticas coreográficas e se articulam com ferramentas da composição. Se, no primeiro, se procura dar aos alunos autonomia na exploração do movimento ou nas tarefas criativas que lhes são propostas – com o objetivo de melhorar o aprendido em aula –, no segundo, procura-se lançar desafios criativos que permitam os alunos moldar os conteúdos apreendidos e as suas várias variáveis tendo em conta o espaço e o tempo. Os últimos dois, são talvez os mais próximos dos processos coreográficos democráticos, onde tanto alunos como professores interferem na dinâmica da aula, nomeadamente no contributo com conteúdos e onde se promovem momentos de partilha através de um feedback que resulta da intervenção direta em aula ou através da visualização dos registos de vídeo da aula.

Através da análise da literatura foi claro que, em todas elas, ressalta a importância da sua relação com a composição coreográfica, de forma a contribuir para uma melhor aquisição dos conteúdos, desenvolvimento de capacidades, numa estrita relação crítica e autocrítica e entreajuda entre professores e alunos.

A relação com a composição coreográfica tem cada vez mais de se aproximar às técnicas de dança contemporânea, tendo em conta que o trabalho realizado se complementa. Assim as práticas colaborativas tão presentes na contemporaneidade dos processos criativos, deverão integrar os sistemas educativos e reforçar que esta relação interdisciplinar é fundamental para criar pontes entre o “como se faz” e “para que se faz”. É nesta dinâmica que, mais uma vez, se promove o

desenvolvimento de capacidades de reflexão e inter-relação com o tecido artístico profissional. É certo que estas ferramentas surgem nas aulas de técnicas de dança contemporânea como mote para um melhoramento dos conteúdos lá abordados e, por isso, nunca deverão substituir as próprias aulas de composição que se mostram fundamentais na pesquisa e criação individual do aluno.

Em suma, o que se tenta promover é uma aplicação das abordagens às técnicas de dança contemporânea, numa tentativa de aplicar estratégias mistas (transmissão de conhecimento do professor e, especialmente, a autonomia do aluno), acreditando que esta poderão contribuir para o melhor ensino-aprendizagem dos alunos de dança. É nesta relação de partilha e cooperação que será possível tornar a aulas um espaço onde, apesar de existir uma desierquização do papel do professor e aluno, poderá estabelecer um desafio para todos os intervenientes de uma aula.

REFERÊNCIAS

BARR, Sherrie. Collaborative practices in dance research: unpacking the process. **Research in Dance Education**. 2015, vol.16, n.º1, p. 51-66.

BATALHA, Ana Paula. **Metodologia do ensino da dança**. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2004.

BREMSER, Martha; SANDERS, Lorna. **Fifty Contemporary Choreographers**. New York: Routledge, 2011.

BURKE, Alison; FEDOREK, Brian. Does “flipping” promote engagement?: A comparison of traditional, online, and flipped class. **Active learning in higher education**. 2017, vol. 18, n.º1, p. 11-24.

BUTTERWORTH, Joo. Too many cooks? A framework for dance making and devising. In: BUTTERWORTH, Joo; WILDSCHUT, Liesbeth **Contemporary Choreography - a critical reader**. Oxon: Routledge, 2009 (p. 177-194).

CASA HOFFMANN. **Interview with David Zambrano**. Cristiane Bouger, 2004. Disponível em: http://cristianebouger.com/_articles/articles_/Bouger_Relache_Comunidade_2004.doc. Acesso em: 28 set. 2020.

CHRISTERSSON, Cecília; STAAF, Patricia. **Promoting active learning in universities**. Brussels: European University Association, 2019.

CLAID, Emilyn. **Yes? No! Maybe... - Seductive ambiguity in dance**. New York: Routledge, 2006.

CVEJIC, Bojana. **Choreographing Problems: Expressive Concepts in Contemporary Dance and Performance**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DAVENPORT, Donna. Building a Dance Composition Course: An act of creativity. **Journal of Dance Education**. 2006, vol. 6, n.º 1, p. 25-32.

DIEHL, Ingo; LAMPERT, Friederike. **Dance Techniques 2010 Tanzplan Germany**. Leipzig: Henschel Verlag, 2011.

FAZENDA, Maria José. **Dança teatral - ideias, experiências, ações**. Lisboa: Colibri, 2012.

FERNANDES, João. **O ensino aprendizagem das técnicas de dança contemporânea no ensino artístico português – uma proposta de intervenção para a atualidade**. 2018, Dissertação (doutoramento em Motricidade Humana), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

FERNANDES, João. A reinterpretação de obras coreográficas e a importância da sua integração no ensino de dança. **Revista Portuguesa de Educação Artística**. 2016, vol. 6, p. 69-83.

FERNANDES, João; GARCIA, Vitor. A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional. **Revista Portuguesa de Educação Artística**. 2015, vol. 5, p. 85-99.

FINK, L. Dee. **Creating significant learning experiences**. HB Printing: USA, 2003.

FOSTER, Susan Leigh. **Dances that describe themselves**. Middletown: Wesleyan University Press, 2002.

FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. **A handbook for teaching learning education**. Oxon: Routledge, 2009.

GEORGE-GRAVES, Nadine. **The Oxford Handbook of Dance and Theater**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

GIGUERE, Miriam. **Beginning Modern Dance**. Champaign: Human Kinetics, 2014.

GILBOY, Mary Beth; HEINERICHS, Scott; PAZZAGLIA Gina. Enhancing student engagement using the flipped classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**. 2014, vol. 1, n.º 6, p. 109-114.

HUGHES, Kathryn. **Dance Analysis - Technique within contemporary dance**. Berlim: GRIN, 2011.

HOLLINGSWORTH, Patricia, JOHNSON, Dale and SMITH, Susan. An evaluation study of interdisciplinary active learning. **Roeper Review**. 1997, vol. 20, n.º 4, p. 273-276.

KAUFMANN, Karen. **Dance Integration**. United States: Human Kinetics, 2014.

KRASNOW, Donna and WILMERDING, Mary Virginia. **Motor Learning and Control for Dance**. Champaign: Human Kinetics, 2015.

LAVENDER, Larry. Creative Process Mentoring: Teaching the “Making” in Dance-Making. **Dance Research Journal**. 2009, vol. 6 n.º 1, p. 6-14.

LEPECKI, André. The Body as Archive: Will to Re-Enact and the Afterlives of Dances. **Dance Research Journal**. 2010, vol. 42 n.º 2, p. 28-48.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MCCUTCHEN, Brenda Pugh. **Teaching Dance as Art Education**. United States: Human Kinetics, 2006.

MENDO, Gil. Contextos e dimensões da dança. In Moura, Margarida; Monteiro, Elisabete. **Dança em Contextos Educativos**. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2007, (p. 7-9).

MINTON, Sandra Cerny. **Choreography: a basic approach using improvisation**. Champaign: Human Kinetics, 2007.

NETO, Ângelo. **A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no 4º ano do curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha**. 2017, Relatório de Estágio (mestrado em Ensino de Dança) Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal, 2017.

NOISETTE, Philippe. **Danse contemporaine: mode d'emploi**. Paris: Flammarion, 2015.

NOVACK, Cynthia J. Looking at movement as culture. Em Carter, Alexandra; O'Shea, Janet. **The Routledge Dance Studies Reader**. Oxon: Routledge, 2010, (p. 168-180).

ONDOM, Sue; GLENN, Betty; SANNER, Susan, and CANNELLA, Kathleen A. S. Group peer review as an active learning strategy in a research course. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. 2009, vol. 21, n.º 1, p. 108-117.

O'SHEA, Janet. **At Home in the World: Bharata Natyam on the Global Stage**. Middletown: Wesleyan University Press, 2007.

OVERBY, Lynnette; POST, Beth; NEWMAN, Diane. **Interdisciplinary Learning Through Dance**. United States: Human Kinetics, 2005.

PALLANT, Cheryl. **Contact Improvisation**. North Carolina: Mcfarland & Company, 2006.

PINE, Adam; KUHLKE, Olaf. **Geographies of Dance - Body, movement and corporeal negotiations**. New York: Lexington Books, 2014.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Dance Words**. New York: Routledge, 1995.

PRESTON-DUNLOP, Valerie; SANCHEZ-COLBERG, Ana. **Dance and performative: a choreological perspective: Laban and beyond**. Hampshire: Dance Books, 2010.

RESENDE, Catarina. Corpos (im)perfeitos?. In MACARA, Ana; BATALHA, Ana Paula; MORTARI, Kátia. **Corpos (im)perfeitos: reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo**. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2016, (p. 67-74).

RHODES, Alison M. Dance in interdisciplinary teaching and learning. **Journal of Dance Education**. 2006, vol. 6, n.º 2, p. 48-56.

SCHWARTZ, Peggy. Action Research: Dance improvisation as Dance Technique. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. 2000, p. 42-46.

SMITH-AUTARD, Jaqueline. **Dance Composition**. London: Methuen Drama, 2010.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, 2019, vol. 104, p. 333-339.

SOETANTO, Danny; MACDONALD, Matthew. Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and grup composition. **Active learning in higer education**. 2017, vol. 18, n.º 2, p 99-113.

SPATZ, Ben. **What a Body Can Do**. New York: Routledge, 2015.

STIX, Andi. **Social Studies Strategies for Active Learning**. Oceanus Drive: Shell Education, 2004

THOMAS, Helen. **The Body, Dance and Cultural Theory**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

WOLFF, Silvia Susana. O corpo tecnológico: sobre as relações entre a dança, tecnologia e videodança. **Revista Cena**, 2013, n.º 14, p. 1-12.

Recebido em: 09/05/2021

Aceito em: 11/09/2021

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO EM DANÇA EM FORMATO REMOTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA

Diego Ebling do Nascimento¹
Sílvia da Silva Lopes²

RESUMO: O presente artigo apresenta o Estágio Supervisionado em Dança II, na Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, realizado no IFTO em turmas do Ensino Médio integrado. A experiência abordou o modernismo na arte no Brasil e suas relações com as precursoras e os precursores da dança moderna, além das mudanças nas concepções de corpo e de dança ocorridas nesse período. Apesar dos desafios apresentados pelo contexto do ensino remoto levamos em consideração as limitações que essa configuração demanda tanto para construção da metodologia, como para os processos de criação. Como metodologia foram realizadas aulas síncronas e assíncronas abordando os conteúdos estudados, além de leituras de textos; vídeos e comunicação pelo WhatsApp. Ao final construímos uma sequência coreográfica utilizando objetos e partes específicas do corpo. As e os estudantes indicaram como experiências positivas a diversidade de materiais, entre eles a utilização do livro didático, as vídeo aulas, os textos, os vídeos artísticos e as aulas síncronas pela interação entre professor/estagiário e estudantes. Além disso, evidenciamos a necessidade de superarmos os descompassos existentes na presença das quatro áreas da arte na escola.

Palavras-chave: Dança Moderna; Arte-Educação; Ensino Remoto, Estágio Supervisionado em Dança.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INTERNSHIP IN DANCE IN REMOTE FORMAT IN TEACHER-ARTIST TRAINING

ABSTRACT: This article presents the Supervised Internship in Dance II, in the Graduation in Dance of UERGS, fulfilled at the IFTO in integrated high school classes. The experience addressed modernism in art in Brazil and its relationships with the forerunners of modern dance, as well as the changes in the concepts of body and dance that took place during this period. Despite the challenges presented by the context of remote learning, we took into account the limitations that this configuration demands both for the construction of the methodology and for the creation processes. As a methodology, synchronous and asynchronous classes were carried out addressing the studied contents, in addition to text readings; videos and communication through WhatsApp. When finished, we built a choreographic sequence using objects and specific parts of the body. Students indicated as positive experiences the diversity of materials, including the use of textbooks, video classes, texts, artistic videos and synchronous classes through the interaction between teacher/trainee and students. In addition, we highlight the need to overcome the existing imbalances in the presence of the four areas of art at school.

Keywords: Modern Dance; Art Education; Remote Teaching, Supervised Internship in Dance.

1 Doutorando em Educação pelo PPGEduc da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduado em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professor-artista-pesquisador na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: digue_esef@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação pelo PPGEduc da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Graduada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre (IPA). Professora-artista-pesquisadora no curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), onde atua no Grupo de Pesquisa CORPOÉTICA - Poéticas do Corpo. E-mail: silva-lobes@uergs.edu.br

INTRODUÇÃO

O estágio curricular em dança é uma das etapas importantes na formação inicial do(a) licenciando(a) na área. A experiência em assumir uma turma de arte na escola com a supervisão de um(a) profissional da área *in loco* e a orientação do(a) docente na Universidade pode propiciar um intenso momento na formação de todas e todos envolvidos(as). No entanto, são raras as vezes que temos professores com a formação acadêmica específica na área da Dança na escola.

O presente artigo se propõe a refletir sobre um processo artístico-pedagógico realizado no Estágio Supervisionado em Dança II do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2020/2. A experiência efetivou-se no formato remoto, pela plataforma Google Sala de Aula, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - *Campus* Colinas do Tocantins, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Agropecuária.

Após os primeiros contatos com o IFTO, definimos a temática dessa experiência que foi o Modernismo no Brasil e as e os precursores da dança moderna americana. Apresentaremos o contexto da UERGS, instituição propositora deste estágio e, posteriormente, do IFTO.

UERGS: A UNIVERSIDADE PROPOSITORA

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul é constituída por 24 Unidades distribuídas pelo Rio Grande do Sul e tem como missão “promover o desenvolvimento regional sustentável através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado” (UERGS, 2012, p. 3).

Na cidade de Montenegro funciona a Unidade de Artes, com os Cursos de Graduação em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, todos Licenciatura. Os cursos nasceram em 2002 e inicialmente funcionavam em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). Atualmente o convênio se mantém, mas apenas compartilhando os espaços, materiais e alguns funcionários.

A proposta do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS “caracteriza-se por estimular a formação de um profissional que transita entre o fazer pedagógico e o fazer artístico, possuindo uma formação ao mesmo tempo específica e integrada com os elementos da pedagogia geral e das diferentes linguagens artísticas” (UERGS, 2006, p. 7). Embora a configuração dos cursos de graduação em Dança no Brasil ainda se organizem em licenciatura e bacharelado, “a realidade profissional mostra que a ampla maioria dos egressos desses cursos precisa recorrer a distintas possibilidades de trabalho, sendo professor e artista ao mesmo tempo” (UERGS, 2006, p. 7).

Nesse sentido, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, espera-se que os profissionais formados “*não dicotomize[m] o fazer pedagógico e o fazer artístico, sendo capaz[es] de se expressar[em] e transitar[em] em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social*” (UERGS, 2006, p. 5, grifo nosso).

Atualmente o curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS está em fase de implementação do novo PPC, o qual, da mesma forma que o anterior, garante, por meio da sua organização didático pedagógica, a formação do(a) professor(a)-artista.

O Curso de Graduação em Dança: Licenciatura tem o objetivo de *formar licenciados(as) em Dança na perspectiva da atuação na Arte e na Educação, em um processo de formação que evidencia o perfil de professor artista (ICLE, 2012), [...]. Para isso, um conjunto de componentes curriculares são articulados a partir das necessidades futuras de atuação na formação cidadã estética na Educação Básica, de forma a não dicotomizar a Educação e a Arte, o que requer uma postura interdisciplinar (UERGS, 2019, p. 22, grifos nossos).*

Podemos perceber que a intenção da formação do professor-artista é garantida em ambos os PPCs, de 2006 e de 2019. Consideramos os Estágios Supervisionados componentes curriculares essenciais para a formação do professor-artista, onde é possível experienciar de forma articulada, no efetivo exercício docente, a construção de conhecimento em dança e os saberes artístico-pedagógicos obtidos ao longo do curso.

O conceito professor(a)-artista “*implica no reconhecimento da Arte como área do conhecimento e na inalienável vinculação da arte e da docência para o(a) professor(a) de Dança*” (UERGS, 2019, p. 22).

Esse conceito defende que o professor-artista assuma espaços de criação e de produção artística na escola de modo a desenvolver o fazer poético com as e os estudantes (ICLE, 2012). Para Marques (2014, p. 235) o professor-artista “*constitui-se no hibridismo, [...] é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce*”. Corroborando com Marques, Icle (2012, p. 17) afirma que “*o professor-artista não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor*”.

O Estágio Supervisionado em Dança II é realizado no ensino médio, em situação de sala de aula, onde são desenvolvidas diversas ações que compõem o processo de inserção na escola. O total de horas aula do Estágio Supervisionado em Dança II é 180 horas subdivididas em 40 horas de aula e orientação individual e coletiva; 10 horas de observação ao grupo alvo; 50 horas de planejamento de atividades artístico-pedagógicas de forma individual e/ou em grupo; 20 horas de acompanhamento da gestão escolar; 30 horas efetivas como professor-artista em situação de sala de aula; e 30 horas de atividades de Mostra dos trabalhos dos alunos, que prevê um processo de criação em dança.

IFTO: A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A instituição oferta cursos gratuitos no ensino médio e superior, além de pós-graduações lato sensu, nas modalidades presencial e a distância.

O IFTO atende todas as microrregiões do Tocantins, oferecendo mais de 60 cursos regulares. Assim, o presente estágio foi realizado em duas turmas de segundo ano do ensino médio integrado aos cursos de Informática e Agropecuária no município de Colinas do Tocantins. As e os estudantes tinham a faixa etária entre 16 e 18 anos.

O município de Colinas do Tocantins está localizado na Mesorregião Ocidental do Tocantins, fazendo parte da Microrregião de Araguaína e sua população é estimada em aproximadamente 30.000 habitantes. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso Técnico Integrado de Agropecuária (IFTO, 2016, p. 8), O *Campus* Colinas do Tocantins “trata-se de um espaço em processo de crescimento e desenvolvimento que visa possibilitar aos cidadãos formação educacional para se situarem no mundo contemporâneo e dele participar de forma proativa na sociedade”.

O IFTO tem como missão proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no Estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional, além de “atuar como produtor e disseminador de conhecimento, preparar indivíduos para o exercício da cidadania, promover consciência social e formar e qualificar técnicos competentes e atuantes na sociedade” (IFTO, 2016, p. 12) de forma a contribuir com a qualidade de vida das pessoas.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Informática e de Agropecuária apresentam a mesma ementa para o componente de arte:

Introdução ao Estudo das Artes, conceitos e funções. Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania. Artes Visuais e o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais. Elementos constitutivos da obra: formais, estilo e iconografia. História da Arte e da Estética (Pré-histórica e Antiga). Diferentes linguagens artísticas e suas especificidades. Heranças artísticas das matrizes formadoras da identidade e cultura brasileira. O fazer e o fruir arte como forma de conhecer o mundo. Crítica da arte em suas várias vertentes e desdobramentos. Arte e Cultura Africanas, afrobrasileira e dos povos indígenas. Temas transversais; A arte integrada à informática (IFTO, 2016, p. 76; IFTO, 2017, p. 101).

Diferentemente do andamento comum em outras escolas as quais apresentam sua organização de forma anual, a organização curricular dos cursos integrados de Agropecuária e Informática se dá por semestre. Logo, o componente de Arte, o qual foi realizado o estágio, foi ofertado no segundo semestre de 2020, com quatro créditos semanais em cada turma, todos no mesmo dia.

A professora titular começou a trabalhar com as e os estudantes no dia 15 de setembro de 2020 e a primeira aula do estágio ocorreu no dia 27 de outubro de 2020, com previsão de término em 01 de dezembro de 2020. Devido a pandemia da COVID-19 este estágio ocorreu inteiramente de forma remota.

O CONTEXTO DAS AULAS EM FORMA REMOTA

Normalmente os estagiários em Dança realizam observações que são levadas em consideração para o planejamento dos processos de ensino- aprendizagem. Neste, não foi possível, pois as aulas de Arte, até então, estavam sendo realizadas de forma assíncrona. Tivemos acesso às atividades propostas pela professora e realizadas pelos estudantes, mas não foi possível acompanhar a relação entre a professora e as/os estudantes e outros processos de ensino-aprendizagem.

Dentre as suas propostas, a professora titular solicitou que as e os estudantes relatassem a importância da arte no período de isolamento social, fizessem as leituras e as atividades presentes no livro didático, as quais compreendiam o Barroco no Brasil e os fotógrafos brasileiros, assim como estudos da prática fotográfica. A ideia era criar fotografias artísticas.

As aulas estavam acontecendo de forma remota e, de acordo com a professora titular da turma, algumas e alguns estudantes apresentavam difícil acesso à internet, pois moravam em regiões rurais. Por esse motivo a professora acordou com as e os estudantes em fazer encontros assíncronos, contudo não nos impediu de realizar encontros síncronos, embora tenha alertado que talvez muitas e muitos não conseguiriam comparecer.

Nesse sentido, propomos a maior parte dos encontros assíncronos, reservando dois encontros síncronos, mas prevendo uma forma de acesso para as e os estudantes que não conseguissem estar presentes no momento da aula.

A PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Ao apresentar o planejamento, a professora titular nos orientou para dar continuidade aos capítulos previstos no livro didático que tratavam sobre o Modernismo no Brasil, visto que esse era o conteúdo programado para o período de atuação. Tal conteúdo não incluía a dança. Para contemplá-los optamos por apresentar as precursoras e os precursores da dança moderna americana e as rupturas que esse movimento causou às lógicas e regras do balé clássico, além das modificações causadas pelo Movimento nas concepções de corpo na dança e no cenário da dança

brasileira. Assim apresentamos as precursoras e precursores da dança moderna americana como Isadora Duncan, Loïe Fuller, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Martha Graham e Doris Humphrey.

Ao ter acesso ao planejamento da professora titular observamos que os conteúdos a serem desenvolvidos durante o período do estágio versavam sobre o Muralismo e Arquitetura; Escultura e Surrealismo; Tipografia (letras); Teatro dos Anos 30; Os amadores e a modernização do teatro; o conceito de encenação; teatro de revista; improviso e encenação; Modernismo na Europa e Modernismo hoje. O IFTO utiliza o livro didático chamado Percursos da Arte da Editora Scipione, escrito por Beá Meira, Rafael Presto e Sílvia Soter e esses conteúdos são abordados nesse livro.

Acreditamos não ser adequado modificar bruscamente os conteúdos do planejamento, por isso a escolha das relações apresentadas entre os conteúdos previstos pela professora titular e a dança moderna americana. Além disso, produzimos um vídeo baseado em sequências coreográficas criadas pelas e pelos estudantes.

Embora a dança moderna americana não tenha relação direta com o modernismo no Brasil, pois a dança moderna chega depois no nosso país, acreditamos que trabalhar com esses conteúdos pode contribuir com os conhecimentos referentes à modernidade na arte, compreendendo que no Brasil a dança moderna chegou de uma forma mais significativa somente após o movimento artístico moderno das outras áreas da arte.

Os dois primeiros períodos de cada aula ficaram reservados para o desenvolvimento dos conteúdos previstos no livro, conforme solicitado pela professora titular, e nos dois últimos nos debruçamos nos conteúdos específicos do Dança.

Assim, tivemos dois objetivos gerais: o primeiro objetivo geral foi compreender o modernismo na arte no Brasil e o segundo foi relacioná-lo com as precursoras e os precursores da dança moderna americana.

Os objetivos específicos foram conhecer a identidade artística concebida pelos artistas modernos ao Brasil; estudar o Muralismo e a arquitetura no período moderno; descrever o teatro dos anos 30; indicar as rupturas ocorridas no período da dança moderna em relação à dança clássica, sobretudo as mudanças nas concepções de corpo e de dança ocorridas nesse período; conhecer Isadora Duncan, Loïe Fuller, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Martha Graham e Doris Humphrey; construir uma sequência coreográfica utilizando alguma parte do corpo ou objeto que irá compor um vídeo de dança utilizando o conteúdo estudado.

A metodologia utilizada foi composta por aulas síncronas e assíncronas que contemplaram a leitura e a realização de exercícios do livro didático "Percursos da Arte". Realizamos a contextualização da dança por meio de postagens sobre dança moderna americana e apreciação de vídeos no Google Sala de Aula. Durante as aulas síncronas foram realizadas propostas práticas com base nos conteúdos da dança moderna americana, a partir de exercícios de improvisação.

Utilizamos como base teórica para a produção do material didático de dança o livro História da Dança no Ocidente do Paul Bourcier, mais especificamente o capítulo 9, artigos acadêmicos específicos da área (DANTAS, 2007; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2012; MONTEIRO, 2016; NASCIMENTO 2019) e vídeos disponíveis na internet sobre a dança moderna. Além das metodologias já relatadas, solicitamos e orientamos produções de textos e trabalhos artísticos relacionados com as temáticas. Dessa forma, fizemos o esforço necessário para que

os estudantes [pudessem] assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BNCC, 2017, p. 475).

Como fazer artístico foi proposto uma criação em dança que partiu da escolha de uma parte do corpo para investigação usando os recursos disponíveis em plataformas digitais.

Além de não haver conteúdo específico da área da Dança no planejamento, outro desafio que percebemos para trabalhar com dança na escola é o próprio ensino remoto emergencial.

A EXPERIÊNCIA COM AS AULAS DE ARTE NO ENSINO REMOTO

As aulas foram organizadas em um plano de ensino. A primeira parte da primeira aula aconteceu de forma assíncrona e foi solicitada a realização das atividades do livro didático sobre a temática identidade artística concebida pelos artistas modernos para o Brasil. A segunda parte da primeira aula ocorreu de forma síncrona onde apresentamos a proposta do estágio, conhecemos os e as estudantes e suas relações com a dança e estudamos as rupturas ocorridas no período da dança moderna em relação à dança clássica, entre elas: características do balé clássico; características da dança moderna; o corpo na dança moderna; as temáticas da dança moderna e por último uma breve prática de dança.

O primeiro encontro foi bastante significativo, pois, além de nos conhecermos um pouco melhor, conversamos sobre as experiências em dança de cada um(a). Diferente da realidade dos estudantes do Rio Grande do Sul, no norte do país o interesse é predominantemente pelo forró e pela quadrilha (manifestação popular muito presente na região). Essas foram as práticas que prevaleceram, segundo os seus relatos. E, apenas uma estudante já havia tido experiência com a dança cênica como bailarina de contemporâneo, jazz e balé.

Porém, as interações entre professor-estagiário e estudantes foram poucas, já que grande parte deles utilizavam apenas o chat para a comunicação, dificultando a fruição dos diálogos. Além da interferência de diálogos aleatórios realizados no chat.

Apenas a metade da turma entregou as atividades da parte da aula assíncrona. A maior parte das respostas foram satisfatórias, mas tiveram algumas que não contemplaram o que foi solicitado. Encaminhamos uma mensagem para as turmas falando sobre os prazos e as consequências de não entregar as atividades na data solicitada.

Realizamos a parte expositiva da aula e depois fizemos uma pequena prática. As e os estudantes se mostraram bastante resistentes à abertura das câmeras. Assim, propomos uma atividade de dança na qual as e os estudantes não precisassem aparecer com o corpo inteiro na câmera.

Pedimos para eles escolherem uma paisagem ou um lugar da casa (como parede, porta ou onde desejassem) e ligassem a câmera sem ninguém aparecendo. Depois solicitei que dançassemos com as mãos e os braços, sem aparecer o rosto e outras partes do corpo. Dessa forma, alguns e algumas tomaram coragem de abri-la, mas nem todas e todos.

Na segunda aula trabalhamos os dois momentos de forma assíncrona. Os conteúdos trabalhados na primeira parte da aula versaram sobre o muralismo, arquitetura, escultura, surrealismo e tipografia, presentes no livro didático. Após a leitura do material, solicitamos uma atividade diferente da que constava no livro didático. Propomos que as e os estudantes realizassem uma pintura, uma escultura ou uma colagem (podia ser com os materiais que elas e eles tivessem em casa) inspirada na série Ciclos econômicos do Brasil realizada por Candido Portinari (presente como conteúdo e contextualizado pelo livro didático). Ou seja, eles e elas escolheram uma, entre as 12 temáticas, que o pintor realizou (pau-brasil, cana, gado, garimpo, fumo, algodão, erva-mate, café, cacau, ferro, borracha e carnaúba). Pedimos atenção para que não “copiassem” a obra, mas, a partir dessas palavras, realizassem a sua representação e tirassem uma foto do seu trabalho para postar no Google Sala de Aula.

A segunda aula foi assíncrona e poucos estudantes retornaram as atividades. Mais especificamente, sete da turma de Informática e 11 da turma de Agropecuária realizaram o que foi solicitado. Desses/dessas 18 estudantes que retornaram as tarefas, nove entregaram a atividade incompleta. Solicitamos que completassem a atividade e tivemos o retorno de quatro, dos nove, que estavam incompletos.

Os trabalhos artísticos que foram realizados apresentaram cuidado em sua elaboração, como podemos observar nas figuras 1 e 2, porém os trabalhos incompletos, em sua maioria, não realizaram a parte artística, respondendo apenas às questões propostas da aula assíncrona sobre as precursoras de dança.

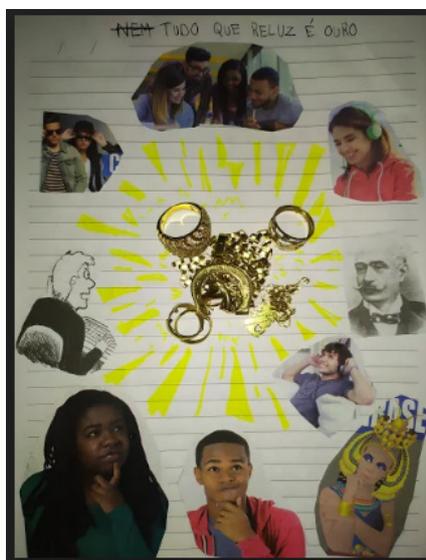
Compartilhamos abaixo alguns dos trabalhos produzidos:

Figura 1 - Temática Cana



Fonte: Registros do componente curricular. Trabalho de B. C. P., turma de Informática. IFTO Campus Colinas do Tocantins. Novembro de 2020.

Figura 2 - Temática Ouro



Fonte: Registros do componente curricular. Trabalho de C. A. M. S., turma de Informática. IFTO Campus Colinas do Tocantins. Novembro de 2020.

No segundo momento da aula apresentamos a trajetória de Isadora Duncan e Loïe Fuller, por meio de um material didático produzido especificamente para essa experiência. Após solicitamos que escrevessem sobre as principais contribuições de Isadora Duncan para o surgimento da dança moderna americana e indicassem qual pesquisa Loïe Fuller realizava em seus trabalhos cênicos e quais tecnologias ela utilizava.

Durante o processo nós sentimos uma angústia crescente em relação às nossas expectativas quanto aos retornos realizados pelas e pelos estudantes. Nossa percepção ao ler as suas respostas e trabalhos foi de que algumas/alguns não leram o que foi solicitado, tampouco o material disponibilizado. Parece-nos que fizeram uma pesquisa na internet e apenas copiaram e colaram as respostas, por vezes faltando informações importantes que estavam no material disponibilizado e por outras trazendo mais informações descontextualizadas.

A terceira aula foi assíncrona. Na primeira parte, os conteúdos trabalhados foram o teatro dos anos 30, os amadores e a modernização do teatro e o conceito de encenação, todos por meio do livro didático.

Na segunda parte da terceira aula conhecemos Ruth Saint-Denis e Ted Shawn. Como atividade as e os estudantes ficaram com as seguintes questões: a) Quem eram os responsáveis pela DenishawnSchool, como a dança era trabalhada nessa escola? E qual foi a importância da DenishawnSchool para o desenvolvimento da dança moderna? Também solicitamos uma atividade em dança. Pedimos que colocassem uma música, explorassem algumas movimentações tendo como referência o material disponibilizado no Google Sala de Aula que contemplava textos, imagens e coreografias. Alguns dos princípios de movimento das(os) precursoras da dança moderna estudadas até então deveriam ser incluídos no processo em dança. Após a investigação solicitamos que escolhessem uma pose e fizessem uma foto do seu celular, lembrando-se dos estudos realizados com a professora titular sobre fotografia.

Nessa aula, novamente, tivemos pouquíssimo retorno das propostas. Apenas nove estudantes da turma de Agropecuária retornaram as atividades e oito da turma de Informática. As respostas de modo geral contemplavam os objetivos, porém percebemos que, como na aula passada, algumas/alguns não leram o material disponibilizado, preferindo fazer buscas na internet para completar as questões propostas e muitos retornos vieram de forma idêntica, o que sugeriu que estivessem trocando as respostas entre si e não construindo a escrita a partir da leitura e dos vídeos disponibilizados como foi proposto.

Orientamos as e os estudantes sobre os problemas de copiar e colar das páginas da internet, salientando a necessidade do desenvolvimento da própria escrita e pensamento a partir dos conhecimentos estudados.

Apenas três estudantes, entre as duas turmas, realizaram a atividade das fotos. Esse exercício foi uma provocação para que, em suas casas, pudessem fazer uma investigação em dança. No entanto, tivemos retornos de estudantes em mensagens privadas no Google Sala de Aula falando que não conseguiram fazer, por consequência da vergonha e da timidez.

Mesmo em um mundo em que as *selfs* já fazem parte de nosso cotidiano as e os estudantes sentiram dificuldade em se expressarem por meio da auto fotografia. Uma delas trouxe em seu registro uma captura das mãos, como podemos observar na figura 3. A foto ficou poética e se

relacionou com os conteúdos das aulas, já que na primeira aula investigamos as possibilidades de movimento de determinadas partes do corpo e as mãos estavam presentes nessas investigações.

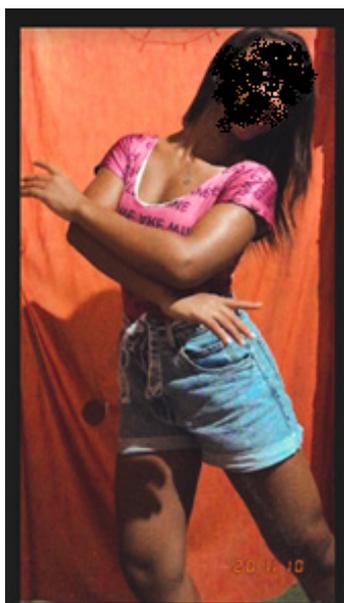
Figura 3 - Mãos que dançam



Fonte: Registros do componente curricular. Trabalho de L., turma de Agropecuária. IFTO Campus Colinas do Tocantins. Novembro de 2020.

A estudante V., que apresentamos o trabalho na figura 4, foi muito pontual nas entregas de suas atividades e a única disponível em registrar seu corpo inteiro.

Figura 4 - Isadora



Fonte: Registros do componente curricular. Trabalho de V., turma de Informática. IFTO Campus Colinas do Tocantins. Novembro de 2020.

Já o estudante G. não teve essa disponibilidade e preferiu fazer uma montagem conforme figura 5.

Figura 5 - Boneco na praia



Fonte: Registros do componente curricular. Trabalho de G., turma de Agropecuária. IFTO Campus Colinas do Tocantins. Novembro de 2020.

G. tem a tendência de realizar em todas as atividades montagens de fotos pelo computador. No entanto, a proposta deste trabalho, especificamente, era fazer com que as e os estudantes dançassem e registrassem esse momento com uma fotografia. A dança se encontrava como o centro da atividade. Colocar o desenho de um boneco na praia não representa a essência da dança isadoriana. Duncan estava lá na praia, sentindo a areia em seus pés, a água do mar em seu rosto e o vento em seu corpo. A relação com a natureza impulsionava sua dança.

Muitos estudantes apresentam dificuldades em dançar e acabam utilizando-se de brechas e estratégias criativas para “fugir” da experiência da dança. Essa é uma das barreiras intensificadas pelo ensino da dança de forma remota.

A primeira parte da aula quatro aconteceu de forma síncrona quando propusemos a avaliação do componente curricular de Arte. A tarefa consistia na realização da gravação de uma sequência com uma parte do corpo ou um (ou mais) objeto(s) escolhidos pelas e pelos estudantes. Essa sequência poderia ter como referência os conteúdos trabalhados nas aulas de dança moderna e o modernismo no Brasil, posteriormente editamos e produzimos um vídeo com a compilação dos trabalhos.

Os e as estudantes foram orientados a cuidar da visualidade do trabalho, considerando os seguintes pontos: a) qual (ou quais) objeto(s) e/ou parte(s) do corpo iriam aparecer na gravação, atentando-se para selecionar o que aparece na cena e o enquadramento da câmera; b) quais as possibilidades de movimento essas partes do corpo ou objetos proporcionam; c) qual música

escolheriam e; d) atenção à iluminação do local (luz forte, meia luz, luz colorida). Além disso, orientamos a se perguntarem o que o seu vídeo de dança faz pensar e/ou sentir; e) quanto a edição, poderia ser uma sequência sem cortes de imagens ou com edições. Para isso, indicamos alguns aplicativos de edição de vídeo disponíveis no celular e compartilhamos tutoriais de utilização.

O segundo momento da aula quatro aconteceu de forma assíncrona e estudamos a história de vida e o legado de Martha Graham para o universo da dança. Além disso, também propusemos uma leitura sobre o movimento antropofágico por meio do livro didático.

Considerando que esta atividade tinha caráter avaliativo, o retorno da mesma foi baixo. Apenas quatro estudantes da turma de Informática realizaram a proposta do vídeo de dança e oito da turma de Agropecuária. Todavia, por ocasião das aulas em formato remoto, fizemos duas propostas de avaliação distintas. Elas e eles puderam optar por realizar uma avaliação teórica (assíncronas) presente no livro didático ou embarcar em uma avaliação prática que consistiu em uma produção de um vídeo de dança sobre os conteúdos que foram abordados na aula. Essa possibilidade de escolha só foi considerada, pois sabíamos que tinham alguns estudantes que não conseguiam acessar a internet em horário pré-estabelecido.

Os vídeos de dança realizados foram variados, alguns estudantes fizeram vídeos utilizando objetos que tinham em casa, outros preferiram fazer o vídeo com partes do corpo, como as mãos, os pés e as pernas; houve ainda quem dançou de “corpo inteiro”. Outros apresentaram fugas ao realizarem danças no formato TikTok³ sem estabelecer nenhuma relação com os conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Na aula cinco tivemos a oportunidade de conhecer a artista da dança Doris Humphrey. As atividades dessa aula abordaram os legados de Martha Graham, referente ao conteúdo da aula quatro, e de Doris Humphrey. O retorno das propostas foi maior por parte das e dos estudantes, onze estudantes do curso de Informática e nove do curso de Agropecuária realizaram as atividades. Ao ler os retornos percebemos uma similaridade nas respostas. Esse fato já vinha acontecendo, mas nessa aula chamou bastante atenção, já que houveram mais retornos.

As e os estudantes evidenciaram que Martha Graham sistematizou uma das técnicas de dança moderna utilizadas até os dias de hoje, criando códigos diferentes dos estabelecidos pelo balé e alterando o curso da história da dança no século XX, além disso também trouxeram suas investigações e estudos sobre a respiração, o relaxamento e a contração propostos pela artista. Já na trajetória de Doris Humphrey exaltaram que ela desenvolveu uma técnica de dança baseada em experiências rotineiras, ações naturais humanas como a força do centro da gravidade, a respiração, a transferência do peso, a queda e recuperação e a organização mente-corpo.

³ Aplicativo que promove a criação de vídeos curtos compartilhados com diversos espectadores, entre esses vídeos há um elevado número de gravações de passos de danças que são por vezes copiados e por vezes recriados pelas pessoas.

Na aula seis organizamos uma montagem com alguns dos vídeos produzidos pelas e pelos estudantes na aula quatro, a qual pode ser acessado aqui. Percebemos a dedicação das e dos estudantes para realização da atividade nos relatos abaixo:

Para falar a verdade eu odiei o meu vídeo, eu não sou muito criativa, poderia ser melhor, mas a única coisa que eu pensei em fazer foi a movimentação dos copos (Estudante A., 2020).

Bem, na hora que eu estava fazendo ele foi um pouco difícil, pois eu tive que treinar muito e tive que recortar alguns panos da minha mãe para fazer de roupa, essa ideia de luta eu tirei de um vídeo que eu vi a muito tempo atrás, mas eu fiz meu próprio cenário e minha própria luta (Estudante B., 2020).

Eu vi algumas ideias que o professor tinha enviado e resolvi fazer um vídeo, fazendo alguns movimentos com os pés. Não foi muito difícil, porque eu queria uma coisa que ficasse mais natural, não editei muito (Estudante L., 2020).

Esta reflexão foi realizada a partir das seguintes provocações: Como foi para você fazer o videodança? Como você pensou a produção do vídeo? Conte um pouco do seu processo de criação, ou seja, como você criou o vídeo?

A utilização de partes do corpo e a dança/cena com os objetos constituiu-se como uma estratégia para promover a experiência de criação em dança na escola de forma remota, já que grande parte das e dos estudantes se mostraram resistentes a dançar “de corpo inteiro” frente às câmeras.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ESTÁGIO EM FORMATO REMOTO

O primeiro desafio, já esperado, foi realizar as aulas de forma remota, pois as e os estudantes, geralmente, apresentam dificuldade de realizar as atividades práticas em dança na escola. Temos um sistema educacional que, em termos gerais, não valoriza o movimento e, além disso, as escolas brasileiras não garantem o estudo da dança desde os primeiros anos. Esse fato já acontece nas aulas presenciais e se agrava ainda mais nas aulas remotas, onde as e os estudantes precisam realizar as práticas em dança em sua casa, na frente do computador ou do celular. Assim, ficou evidente a dificuldade, a vergonha e timidez de fazer as práticas em dança de forma remota.

Observamos, também, uma maior valorização de outros componentes curriculares voltados à formação do curso técnico. Além disso, as atividades que contavam com prática, sejam elas em dança ou pintura, colagem, escultura, acabavam sendo realizadas por um número muito pequeno de estudantes. Muitas delas e deles realizavam a atividade de caráter conceitual, deixando em branco a parte do fazer artístico.

O ensino da dança na escola já é um desafio por ser uma área de conhecimento negligenciada por décadas no sistema educacional brasileiro (VIEIRA, 2019). Com a implementação do ensino remoto emergencial, decorrente do afastamento social exigido para o combate à COVID-19, a

realidade das aulas no Brasil transformou-se, aumentando os desafios principalmente para o ensino da dança que demanda dos fazeres com o corpo.

Como descrito anteriormente, a escola onde realizamos o estágio optou por trabalhar somente com atividades assíncronas nas aulas de arte, visando proporcionar as mesmas oportunidades para estudantes que não têm acesso à internet.

Embora concordássemos quanto a igualdade de oportunidades de ensino-aprendizagem, destacamos a importância da troca em tempo real, entre professor e estudante no processo. Entendemos que, no encontro síncrono, isso pudesse acontecer de forma mais efetiva diante da atual realidade, do que nas atividades assíncronas. Por isso, solicitamos à escola que abrisse essa oportunidade para esse estágio. Além de proporcionar essa experiência para o estagiário, isso poderia ser positivo para as e os estudantes que têm acesso à internet, abrindo a oportunidade para o estudo do corpo na dança.

Para atender aos estudantes que não tinham acesso e contemplar o processo de formação do estagiário, organizamos atividades com metodologias diferentes para desenvolver os mesmos objetivos das duas aulas síncronas que aconteceram.

Outros desafios foram enfrentados neste estágio como as falhas na conexão, a interferência dos familiares que moram na mesma casa que as e os estudantes, a insegurança, vergonha e/ou timidez que fez com que as e os estudantes não abrissem suas câmeras.

Nesse sentido, as propostas que apresentam o fazer e o apreciar em dança ficaram comprometidas. O fazer em dança teve como principal recurso apenas produções compatíveis com a mediação de dispositivos como computadores, celulares e/ou tablets. “[A] fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros” (BNCC, 2017, p. 474), como sugere a Base, também foi possível somente por meios digitais.

Mesmo diante desses desafios, fizemos o esforço necessário para que

os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em [...] produções em videoarte, animações, web arte [...] a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais e instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BNCC, 2017, p. 475).

No entanto, as e os estudantes consideraram haver muitos conteúdos e atividades. Cada turma tinha quatro períodos de aula de Artes, ou seja, o turno inteiro para realizar as atividades remotas síncronas e/ou assíncronas. A quantidade de conteúdos e de atividades, ao nosso ver, eram compatíveis com esse tempo.

Talvez, as aulas apresentassem um caráter mais conteudista, visto que o maior número de aulas se deu no formato assíncrono. Acreditamos que as atividades assíncronas contribuem com o caráter conteudista, assim como afirma Ricci (2021) quando indica o perigo de transformar as aulas

em “folders eletrônicos”, passando a desconsiderar as relações que só podem ser estabelecidas na presencialidade, sobretudo nos processos de ensino-aprendizagem da Dança, e abrindo espaço para o comando pedagógico como objeto passivo do recebimento, ou seja, a conhecida “educação bancária”.

Para evitar essa abordagem, poderíamos propor questões mais subjetivas e reflexivas, as quais as e os estudantes poderiam colocar suas opiniões, seus achados e suas conclusões. As atividades propostas contemplavam essas questões, mas poderíamos ter dado maior atenção para as mesmas. Por outro lado, percebemos que o retorno das atividades as quais apresentavam um caráter mais conteudista eram maiores que os retornos das atividades com caráter reflexivas-criativas.

As e os estudantes consideraram a diversidade de materiais como um ponto positivo, entre eles: a utilização do livro didático, as vídeo aulas, os textos, os vídeos artísticos e as aulas síncronas. No entanto, o retorno das atividades por parte das e dos estudantes foi baixo. Havia estudantes que sempre entregavam as atividades e realizavam os trabalhos, por outro lado outras e outros sequer tivemos a oportunidade de conhecer, nem por vídeo, nem pela escrita ou produção artística. Outros ainda fizeram a devolução de apenas uma ou duas propostas.

Entramos aqui em um dilema pedagógico: Seria melhor ter um retorno menor das atividades sendo elas reflexivas-criativas? Ou seria melhor ter um retorno maior das atividades, mas com propostas mais conteudistas?

Ao final do estágio realizamos uma pequena avaliação com as e os estudantes com a finalidade de receber um *feedback* das ações realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem em dança. Pudemos observar com as respostas que o fato das aulas serem realizadas de forma remota prejudicou o andamento das propostas, já que as e os estudantes apontaram que seria mais produtivo estarmos presencialmente para dançarmos. Esse relato realizado pelas e pelos estudantes demonstra a valorização do encontro, do estar junto presencialmente, a vontade de retornarmos ao espaço escolar.

Além disso, a avaliação realizada demonstrou que as e os estudantes ainda apresentavam um conhecimento baseado no senso comum da dança, com a ideia de que somente podem dançar quem apresenta um corpo padronizado. Com o estudo das e dos precursores da dança moderna problematizamos o perfil do corpo no balé e enfatizamos a inclusão de diferentes corpos à dança moderna. Ao elaborar a reflexão sobre o corpo com a lente da dança moderna, corroboramos com o entendimento de que a diversidade de corpos é, também, bem vinda e necessária nas relações sociais contemporâneas.

Evidenciamos que houve a compreensão da importância do período da dança moderna para a história da dança. No entanto, as relações entre a arte moderna e a dança moderna não ficaram evidentes nas escritas das e dos estudantes.

A necessidade e o esforço em articular os conteúdos presentes no livro didático que abordavam, sobretudo, conhecimentos pertencentes à área das Artes Visuais com os conhecimentos da área da Dança revela um descompasso entre a realidade escolar e a formação do professor-artista da Dança. Nesses casos, os orientandos são convidados a trabalhar com conteúdos da dança que se relacionem com aqueles que já estão sendo abordados na escola, nas outras áreas da arte.

Contudo, essa não é a maneira adequada de inserir uma área de conhecimento na Educação Básica. É preciso termos horários específicos para a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais na grade curricular das escolas e, a partir daí, podemos pensar em ações conjuntas com outros professores-artistas com formações distintas, já que as formações acadêmicas na área de licenciatura em Artes estão configuradas nas quatro áreas supracitadas.

A configuração das licenciaturas em Artes é baseada, primeiramente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/1996) e, posteriormente, ratificada pela Lei 13.278/2016, a qual atualiza a LDB, e assegura as quatro linguagens da arte nos diversos níveis da Educação Básica.

O relator da Lei 13.278/2016, senador Cristovam Buarque, em discussão na Câmara explicou que

esse é um projeto que só traz vantagens, ao incluir o ensino da arte nos currículos das escolas. Sem isso, não vamos conseguir criar uma consciência, nem ensinar os nossos jovens a deslumbrar-se com as belezas do mundo, o que é tão importante como fazê-los entender, pela ciência, a realidade do mundo (BUARQUE, 2016).

A arte, tal como a ciência, é um meio potente de realizarmos leituras e produzir sentidos no mundo. Marques (2011, p. 38) defende essa ideia e já apontava a necessidade de equalizar a dança aos outros componentes curriculares antes das Leis citadas, mas compreendemos que este caminho ainda precisa ser percorrido.

Essa lei previu o prazo máximo de cinco anos para as instituições educacionais se adequarem à nova legislação. No entanto, o número segue consideravelmente menor dos profissionais das áreas da Dança, do Teatro e da Música nas escolas.

Entendemos que muitos dos desafios enfrentados neste estágio, e em outras experiências com a dança na escola, se dão pelo fato dos estudantes não terem professores titulares de Dança na Educação Básica. Na maioria das vezes o professor titular na área das Artes tem formação nas Artes Visuais e detém-se em seus conteúdos de formação, fato que não consideramos um posicionamento errôneo. Assim, trazemos questionamentos sobre a atuação das outras áreas das Artes na escola, que necessitam trabalhar conteúdos que não são contemplados em sua formação, como relatado neste texto. Conseqüentemente, tanto estagiário de Dança quanto as e os estudantes sempre necessitam realizar um trabalho de introdução à Dança na escola, não experienciando o aprofundamento dos conteúdos e a continuidade do trabalho em Dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto trouxe reflexões sobre o estágio curricular obrigatório na formação do(a) professor(a)-artista da Dança. O estágio na formação do(a) licenciando(a) em dança proporciona experiências fundamentais no contexto escolar, onde o mesmo tem a possibilidade de exercer a práxis artístico-pedagógica.

A experiência do estágio curricular obrigatório fez emergir diferentes desafios. O primeiro apareceu durante o exercício de planejamento do estágio, quando houve a escolha de conteúdos da dança que iríamos trabalhar. Pensamos em uma estratégia de escolha dos conteúdos da dança que pudessem se relacionar com os conteúdos das Artes Visuais constantes no planejamento do semestre na escola e no livro didático. Assim, compreendemos ser possível relacionar o Modernismo no Brasil com o surgimento da dança moderna americana.

Como segundo desafio tivemos o ensino remoto e o fato da escola optar por aulas assíncronas anteriormente a nossa atuação. Nesse sentido, entendemos ter sido assertiva a insistência em realizar os encontros síncronos. Além do estagiário poder se relacionar com os seus estudantes em tempo real, os mesmos revelaram estar sentindo falta dos encontros presenciais. As aulas síncronas propiciam espaços de encontro mais potentes do que as aulas assíncronas. Entretanto, como relatamos anteriormente, foram poucos os encontros síncronos devido às limitações de acesso apresentadas pelas e pelos estudantes.

A falta de acesso, a falta de frequência de aulas síncronas e a timidez das e dos estudantes fizeram com que o fazer em dança ficasse comprometido. Elas e eles apresentaram dificuldade de realizar os trabalhos em Artes, sobretudo os que tinham dança, devido às condições que tivemos para realizar o estágio.

As estratégias que encontramos para trabalhar com a dança no ensino remoto foram duas. A primeira foi desenvolver uma pesquisa em dança por meio de simulacros de corpos representados por objetos que assumiram, através da manipulação dos estudantes-artistas, cenas em dança. A segunda estratégia foi velar parte do corpo, mostrando na tela apenas braços, pernas, mãos e/ou pés. Essas duas estratégias geraram processos de investigação em dança, caracterizando-se como práticas de resistência e de criação em espaços educativos em tempos de ensino remoto.

Para o trabalho artístico-pedagógico desenvolvido com as e os estudantes trouxemos como referências as obras “Dança dos pés”, com a concepção e montagem de Will Freitas; “Teatro de Objetos” da Cia. Noz de Teatro em Experimentos em Casa; “Água” com concepção e criação de Diego Ebling; “Tudo Vira Dança” da Essaé Cia de Dança, de Joinville/SC; e “Pas de Corn” de Diego Mac. Ou seja, mesmo diante das dificuldades e do pouco tempo junto à turma de estágio construímos conhecimentos em dança fazendo, contextualizando e apreciando Arte (MARQUES, 2010).

A formação docente em Arte prevê a especialização em uma das linguagens artísticas, no entanto os processos de ensino-aprendizagem em Arte no contexto escolar exigem do(a) professor(a)-artista a mediação de saberes artísticos entre a Dança, o Teatro, a Música e as Artes

Visuais. Esse trabalho inter, multi, transdisciplinar poderá ser feito com mais propriedade quando houverem profissionais habilitados nas quatro linguagens. Por enquanto, mesmo tendo leis que garantem as quatro linguagens artísticas na escola, ainda estamos vivendo uma pseudo-polivalência, onde um(a) professor(a)-artista tem que trabalhar os conteúdos das outras áreas, acabando, por vezes, refletindo em uma pura reprodução dos conteúdos.

A preocupação com a escolha dos conteúdos, a diversidade das metodologias e as nossas convicções sobre a necessidade da existência da dança na escola, além de todo nosso empenho na realização do estágio ao levar em conta o contexto atual da pandemia e todas suas consequências, contribuiu para que os desafios fossem superados. As aulas em formato remoto estão acontecendo em caráter emergencial, mas tem se tornado cansativas aos estudantes que indicaram o desejo por fazer aulas de dança presenciais, assim poderíamos ter oportunidade de dançar juntas e juntos.

REFERÊNCIAS

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2ed. SP: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

BUARQUE, Cristovam. **Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica**. Senado Notícias, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DANTAS, Mônica Fagundes. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural no corpo em educação somática: apontamentos para uma história do "corpo natural" em dança. **Garimpendo memórias: esporte, educação física, lazer e dança**. p. 149-161, 2007.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do Balé Clássico à Dança Moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. **Revista da FUNDARTE**, v. 37, n. 37, p. p. 160-173, 2019.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, Campus Colinas do Tocantins**. Aprovado pela Resolução n.º 6/2016/CONSUP/IFTO, de 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentosaprovados/ppc/campus-colinas-do-tocantins/tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio/ppc-tecnico-agropecuaria-integrado-medio-campus-colinas-1edicao.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, Campus Colinas do Tocantins**. Aprovado/autorizado pela Resolução ad referendum n.º 8/2014/CONSUP/IFTO, de 19 de dezembro de 2014, convalidada pela Resolução n.º 16/2017/CONSUP/IFTO, de 16 de março de 2017. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/>

ifto/colegiados/consup/documentosaprovados/ppc/campus-colinas-do-tocantins/tecnico-em-informatica-integrado-ao-ensino-medio/ppctecnico-informatica-integrado-medio-campus-colinas-tocantins.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

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

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. Cortez, 2011.

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

MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael; SOTER, Sílvia. **Percursos da arte**: volume único: Ensino Médio. Editora Scipione, 2016. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1858916. Acesso em: 05 abr. 2021.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Loie Fuller - Artista precursora da Cena Expandida. **Repertório**, p. 137-145, 2016

RICCI, Rudá. **Os quatro erros pedagógicos do ensino remoto**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/os-quatro-erros-pedagogicos-do-ensino-remoto/> Acesso em: 05 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 -2016. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), 2012. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201606/08135053-1449056224plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura - Plano de Curso**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura - Plano de Curso**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade Montenegro, 2019.

VIEIRA, Alba Pedreira. Dançando nos espaços das rupturas: olhares sobre influências das danças moderna e expressionista no Brasil. **Fênix, Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, 2009.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As Danças de Martha Graham e Doris Humphrey, no Ensino/Prática da Dança. **R. Científica / FAP**, Curitiba, v. 9, p. 202-212, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Editora Appris, 2019.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 11/09/2021

OS CANTOS TEMÁTICOS, A LINGUAGEM TEATRAL E A PEQUENA INFÂNCIA

Angela Thalyta Szychvoski¹
Lucas Pinheiro²

RESUMO: Esta pesquisa se debruça sobre a pequena infância e seu desenvolvimento no contexto da educação infantil, em diálogo com a formação em licenciatura em teatro e a atuação como professora de Educação Infantil de uma das autoras. Para tanto, trazemos o conceito de “criança performer” de Machado (2010a; 2010b), para ampliar a definição de criança, vigente na legislação; o conceito de “nutrição” de Slade (1978), para defender uma educação infantil que nutre e auxilia no desenvolvimento da criança. Trazemos, também, a definição teórica recém adquirida por uma das autoras deste artigo, porém já observada na prática, de jogo protagonizado. A partir desses conhecimentos, pudemos analisar a prática chamada de “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos”, nos quais ocorre plenamente o jogo protagonizado, o desenvolvimento da autonomia e dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança.

Palavras-chaves: Pequena infância; Educação Infantil; Linguagem Teatral; Jogo Protagonizado; Cantos Temáticos.

THEMATIC CORNERS, THEATRICAL LANGUAGE AND EARLY INFANCY

ABSTRACT: This research focuses on early childhood and its development in the context of early childhood education, in dialogue with my background in theater education and the role of Kindergarten teacher of one of the authors. For this, we bring the concept of “child performer” by Machado (2010a; 2010b), to expand the definition of child, current in the legislation; the concept of “nutrition” by Slade (1978), to defend a kindergarten that nurtures and assists in the development of the child. We also bring the theoretical definition, recently acquired by one of the authors of this article, but already observed in practice, of role playing. Based on this knowledge, we were able to analyze the practice called “pedagogical corners” or “thematic corners”, in which the role playing fully occurs, the development of autonomy and the child’s physical, psychological, intellectual and social aspects.

Keywords: Early Infancy; Kindergarten; Theatrical Language; Role Playing Game; Thematic Corner.

1 Professora na Educação Infantil e licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná. E-mail: angelathlima@gmail.com

2 Professor-pesquisador, é doutorando em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: lucasalpinheiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo visa explorar a relação das crianças bem pequenas³ com a linguagem teatral no contexto da Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa-bibliográfica associada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Licenciatura em Teatro, da primeira autora deste texto, com a prática que a mesma desempenha como professora na Educação Infantil, desde o ano de 2014.

Elencamos como objeto de análise os chamados “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos”, espaços gestados pelas professoras para que as crianças possam explorar uma diversificada gama de objetos, situações e/ou profissões. Nessa investigação, para ancorar nossas inferências, recorreremos a distintos autores/as com estudos voltados às infâncias, educação e teatro, tais como Peter Slade (1978), Beatriz de Cassia Boriollo (2003), Maria da Graça Souza Horn (2004) e Marina Machado (2010a; 2010b), assim como nas legislações, normas e orientações vigentes que regem a Educação Infantil brasileira.

Ao longo do artigo, questionamos os papéis desempenhados pelas professoras na Educação Infantil e as “pressões” que essas profissionais sofrem para, em eventos e datas comemorativas, estruturar e apresentar “pecinhas”⁴ com as crianças bem pequenas. Ao fazê-lo, tentamos ao longo deste texto explicitar como os “cantos temáticos”, por estarem alinhados à linguagem teatral, podem vir a ser espaços fecundos e propícios à investigação e introdução das crianças a esta área artística, respeitando-as e considerando suas vontades no processo.

A NOÇÃO DE CRIANÇA QUE ESTE ARTIGO TRAZ

Iniciamos por apresentar a definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que é um dos documentos que regem a etapa da Educação no Brasil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, várias concepções de infância, tidas como corretas anteriormente, não podem mais ser vistas como válidas, pois estão ultrapassadas, como, por exemplo, as que tendem a considerar a criança como um ser “vazio”, uma “folha em branco” a ser preenchida, ou um “adulto em miniatura”. Pois estas noções, outrora tidas como verdadeiras, não vão ao encontro da definição de criança adotada pelo sistema educacional atual, que a considera como um sujeito histórico e de direitos.

³ Crianças bem pequenas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), são as de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses.

⁴ De maneira geral, e embora não seja o foco deste texto problematizar tais aspectos, observa-se que o uso do diminutivo atrelado às produções artísticas que envolvem crianças apresentam um cunho pejorativo, em vias de desvalorizar tais criações.

Embora tenha muito a aprender, a criança também tem muito a ensinar. Antes mesmo de seu nascimento, as experiências que vivencia intrauterinamente já passam a constitui-la e, por isso, não podem ser consideradas como um ser “vazio” ou uma “folha em branco”. Assim, à medida em que cresce, experimenta e descobre o mundo, as crianças, ao incorporar tais experiências, vão se desenvolvendo. Não se prendendo apenas ao significado usual das coisas, apenas ao mundo concreto, mas ao mundo fabular, imaginário e inventivo, que em muitos aspectos se assemelham aos artistas que, assim como eles, tendem a ressignificar o mundo e as coisas, a partir das suas imaginações.

É por meio da sua imaginação que a criança vive, brinca, aprende e se comunica; criando enredos, significando e ressignificando as coisas com sua criatividade. Isto é, a criança transita entre o mundo real e o mundo da imaginação, como nos explica Marina Machado (2010b), artista, professora e pesquisadora das Artes Cênicas. Foi por meio de seus conhecimentos teóricos e experiências práticas com crianças, e sobre o campo da performance, que Machado (2010a; 2010b) trouxe à tona a ideia e o conceito de *criança-performer*.

Em artigo intitulado “A criança é performer” (MACHADO, 2010a, p. 118) a autora explana que a performance se caracteriza por ser uma manifestação artística híbrida, em que há a mistura de diversas linguagens, como a música, a dança, o teatro, as artes visuais. Essa manifestação artística tende a quebrar a noção de linearidade de tempo e espaço, por não possuir uma lógica formal e não se prender em uma dramaturgia linear ou à criação de uma personagem realista. Assim, no entender de Machado (2010a), uma obra performativa não apresenta um começo, um meio ou um fim bem definido, estando impregnada de rupturas e repetições.

É neste sentido que a autora passa a compreender a criança como um ser performativo, pois:

(...) a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana (...) A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (MACHADO, 2010a, p. 118).

Peter Slade (1978), escritor e dramaterapeuta⁵, em “O jogo dramático infantil”, corrobora a visão de Machado (2010a; 2010b) ao dizer que:

Todas as crianças são artistas criativos. Não pense, só porque elas copiam algumas coisas da vida real, que isto testemunha contra aquela afirmativa; usam a experiência da vida para enriquecimento, experimentação e prova (SLADE, 1978, p. 35).

⁵ Dramaterapia é a utilização intencional do drama ou outro processo teatral para atingir alvos terapêuticos, facilitando o crescimento pessoal e promovendo a saúde mental.

Portanto, vemos nos dois autores uma definição de criança que performa sua vida, que cria através de sua imaginação, não apenas imitando os outros, mas transformando e ressignificando o mundo, a partir das possibilidades e potências que possui, e que está descobrindo possuir. Entretanto, ao mesmo tempo em que alguns estudiosos, como é o caso de Slade (1978) e Machado (2010a; 2010b), se debruçam a estudar a infância, a tentar compreendê-la, para proporcionar às crianças o direito de fruir sua vida no sentido mais amplo e se desenvolver plenamente sem atropelos, existem adultos que cobram da criança outra postura: que sua infância se torne apenas preparação para uma vida adulta, de trabalho e consumo. Cobram que ela seja escolarizada e alfabetizada o mais rápido possível, que obtenha conhecimentos matemáticos e lógicos, mantendo-se segura de qualquer arranhão, de preferência sentada, absorvendo passivamente os conhecimentos que o adulto tem para passar. A infância é então subestimada, considerada apenas uma fase de transição, em que a criança é considerada o “ainda não adulto”.

Mesmo com tanto conhecimento teórico sobre a infância, sobre o brincar e a criatividade, como é possível perceber em Machado e Slade, e tantos outros pesquisadores e estudiosos da infância, em conhecimentos desenvolvidos durante todo o último século, que são acessíveis e são requisitos para se trabalhar com crianças, em algumas instituições, como as que a primeira autora deste artigo já trabalhou anteriormente, percebe-se que a realidade praticada ainda é diferente da que estamos aqui discorrendo.

Quer dizer, continuamos a ter escolas em que os corpos são aprisionados por horas, em salas de aula com cadeiras e mesas enfileiradas; onde as crianças só podem levantar para ir ao banheiro ou apontar seus lápis, interagindo com seus pares apenas na hora do recreio ou na aula de educação física. Isso soa ainda mais assustador quando falamos em crianças pequenas de 4 e 5 anos, ou crianças bem pequenas de 2 e 3 anos. Por isso, perguntamos, como modificar esta situação?

A DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE BUSCAMOS ATINGIR

Trabalhando com educação infantil, no Município de Fazenda Rio Grande (PR), desde 2014 como estagiária, enquanto discente do curso técnico antigamente nomeado como magistério, e desde 2017 como professora, eu mesma já cometi alguns erros. Por vezes, reproduzindo comportamentos de alguns colegas mais experientes, sem me questionar sobre, e contribuindo para a perpetuação de uma perspectiva e de algumas práticas realizadas na educação infantil que hoje, a partir das minhas novas experiências, estudos e reflexões, considero equivocadas, a saber: uma creche em que os bebês estão só para passar o tempo, e as crianças bem pequenas estão apenas para realizar atividades que facilitarão a sua alfabetização futura.

Estas concepções também soam errôneas quando analisadas sobre a perspectiva das leis e das diretrizes que hoje regem a educação infantil. Hoje, essa etapa da educação básica é regulamentada, assim como as demais, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que em seu artigo 29, deixa claro a finalidade da mesma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 22).

A LDB, preconiza que as etapas da educação básica devem seguir uma base comum. Para tanto, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que orienta as aprendizagens a serem desenvolvidas em cada fase, e defende a Educação Infantil como o fundamento de toda a vida escolar:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Em cada documento que rege a Educação Infantil percebe-se uma tentativa em clarificar seus objetivos e o que deve ser feito para alcançá-los. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), um dos documentos referenciais desta etapa a nível nacional, reforça, de forma clara, qual o papel desta etapa na vida das crianças. Nele, temos que:

(...)Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Todos estes documentos nacionais que regem a Educação Infantil defendem a importância desta etapa, afirmando que nela as crianças devem ser estimuladas a desenvolver-se plenamente. Isto deve ser feito através do cuidado, da interação e de brincadeiras, tanto com adultos quanto com seus pares. Não sendo vista, portanto, como um “depósito” de crianças ou um espaço apenas para prepará-las para a alfabetização ou a vida adulta. E não permitindo mais que se negue a autonomia e a bagagem histórica que a criança possui.

Porém, ainda há muito a ser feito, tanto na parte legislativa quanto em relação à formação e preparo dos profissionais da Educação Infantil. Enquanto professora desta etapa, com formação técnica, e licenciada em Teatro, atuando com crianças de zero a três anos, encontro desafios para

auxiliar no pleno desenvolvimento de “meus pequenos”⁶, sem tolher sua criatividade, e permitir que possam *performar* as suas infâncias (MACHADO, 2010a; 2010b).

Para tanto, venho me apoiando em minha formação artístico-pedagógica, e nas autoras e autores que trago à esta pesquisa, para defender que a linguagem teatral é um dos caminhos pelo qual podemos percorrer e auxiliar o desenvolvimento dos pequenos.

O TEATRO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança bem pequena tem que aprender a andar, a se alimentar, a escrever e, também, eu diria mais emergente, a se comunicar, a socializar-se e relacionar-se com o outro e consigo mesma. Porém, ao mesmo tempo em que está aprendendo, já tem muito a dizer sobre si e sobre o seu mundo, expressando-se dentro de suas possibilidades. Então, é preciso que os adultos que com ela se relacionam saibam reconhecer tais aspectos, respeitando-as e possibilitando espaços para que isso possa ocorrer. É neste sentido que acredito que aspectos da linguagem teatral possam auxiliar as crianças a alcançar tais objetivos.

Machado (2010a, p. 130) afirma que a criança performa sua existência desde muito cedo, sendo possível de ser notado nos modos que ela chupa a chupeta, por exemplo, ou em outros aspectos da vida do bebê, que a autora considera possíveis de também serem lidos como “performances”, como, por exemplo, sua comunicação através de choro, balbucios e gestos que antecedem o domínio da linguagem oral. Como a própria autora traz, os chutes e movimentos dentro da barriga da mãe, já são expressão performática dessa criança.

Estas pequenas ações comunicam sobre quem é este pequeno performer e como ele estabelece sua relação com o outro e com o espaço. Slade (1978, p. 17), ao perceber aspectos da linguagem teatral na vida das crianças, diz que muitas delas criam e vivenciam “jogos dramáticos”. Para ele, “o jogo é na verdade a vida” (SLADE, 1978, p. 18). Por estas perspectivas, percebe-se como o teatro se faz um grande aliado no desenvolvimento das crianças de todas as idades, indo ao encontro das concepções de criança como sujeito que se relaciona, cria e se expressa.

A professora e coordenadora pedagógica Beatriz de Cassia Boriollo (2003), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Contribuição do Jogo Teatral para o Desenvolvimento da Criança Pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural”, através de sua experiência como professora, entrevistas com outras profissionais da educação infantil e por meio de uma observação atenta de práticas desenvolvidas por crianças, explica que o jogo teatral, as atividades e brincadeiras envoltas no faz-de-conta podem auxiliar no desenvolvimento da criança pequena.

A partir de sua pesquisa, Boriollo (2003) constatou que na maioria das vezes em que o teatro é feito nas escolas seu objetivo maior é estruturar e apresentar “pecinhas” para os pais. Estas, por sua vez, resumem-se à apresentação de um texto que geralmente é escolhido pela professora, responsável também por definir quem representará cada personagem. Os ensaios para tais

⁶ Chamamos carinhosamente as crianças com que trabalhamos de nossos pequenos.

apresentações ocorrem de maneira mecânica, mostrando-se cansativo tanto para estas profissionais quanto para as crianças.

Borillo (2003) também identificou que o foco central desta prática é a apresentação final – ignorando-se o próprio processo de ensaio como um espaço de ensino-aprendizagem. O que a própria autora desaconselha, pois, o foco da atividade teatral com as crianças deveria ser o processo, e não apenas os seus possíveis resultados finais. Isto é: “quando a criança é desafiada a criar algo novo, a solucionar problemas e é incentivada a apropriar-se do fazer teatral como um todo, certamente o ensino do teatro pode contribuir para o seu desenvolvimento” (BORIOLLO, 2003, p. 66).

Neste tipo de prática, em que se ensaia mecanicamente para originar materiais para serem apresentados em eventos específicos da escola, não há o desenvolvimento da autonomia das crianças, e suas vivências e conhecimentos não são tidos como relevantes. Não se respeita a ideia de criança que estamos trazendo até aqui, na perspectiva dos autores que compõem essa escrita, e nem mesmo a presente nas legislações vigentes.

Segundo Boriollo (2003, p. 63), “geralmente o desenvolvimento dos jogos de dramatização ocorre com o pré-escolar mais velho, ou seja, crianças com aproximadamente seis anos”. Pois, nessa fase, a criança passa a se interessar nas pessoas e nas suas relações e regras sociais. É também nessa fase que a criança começa a comunicar-se intencionalmente e fazer-se entender, o que, para ela, é “requisito primordial para a atividade teatral”. (BORIOLLO, 2003, p. 62). Ou seja, Boriollo acredita que as práticas que culminam em apresentações teatrais devem ser realizadas apenas com crianças maiores. Porém, ela também disserta sobre as crianças menores, como abordaremos mais à frente.

Essa ideia, de não se fazer teatro com as crianças bem pequenas apenas por fazer, para agradar os pais, em apresentações que na maioria das vezes são feitas de forma mecânica e sem sentido para os “pequenos”, é intensificada por Peter Slade (1978). Ele afirma que o ideal seria começar a estruturar apresentações cênicas apenas aos “cinco anos de idade, antes dos quais se fez tudo para evitar exibicionismo” (SLADE, 1978, p. 35).

Na prática cotidiana da primeira autora deste artigo, me deparo todos os anos com estas apresentações para os pais, que ocorrem geralmente em festas. Eu, particularmente, já não era muito favorável a esta prática, pois imaginava que a situação não proporcionava às crianças grande desenvolvimento pessoal ou coletivo, principalmente as mais pequenas. A partir dos meus estudos e desta pesquisa, consigo hoje constatar que a prática de se fazer apresentações não era o que me angustiava, mas as formas como elas ocorrem.

Pois, o foco de uma “peça” feita com as crianças, ou até mesmo de uma “dança”, não deve estar em apenas no seu resultado final, mas também no processo (BORIOLLO, 2003). A imaginação e a autonomia das crianças devem ser respeitadas e estimuladas durante o processo; sua “performance” deve ser realizada respeitando suas vivências cotidianas e suas potencialidades e possibilidades, como salienta Machado (2010a).

Importante frisar que a pesquisa de Boriollo (2003) está mais voltada para as crianças em idade de 4 a 6 anos, momento em que elas começam a desenvolver a habilidade do faz-de-conta e a interessar-se pelas relações entre adultos e os papéis que desempenham socialmente – é quando a brincadeira infantil passa também a reproduzir as ações e os diferentes papéis desempenhados pelos adultos. Por exemplo: médico/paciente, professor/aluno, mãe-pai/filha(o).

Porém, a própria Boriollo (2003) percebe que, antes mesmo dos 4 anos, crianças bem pequenas já são desafiadas a desenvolver suas imaginações, já que seus interesses se voltam para o uso de objetos que elas não podem manusear na realidade, como facas, carros e/ou aviões. Então, para poder brincar e entender o funcionamento desses objetos, qualquer outro é transformado no objeto de interesse com o uso de sua imaginação. A esse tipo de brincadeira, que não apenas se manuseia um objeto real, mas se cria objetos e situações irreais, para com eles, simular as situações e relações que acontecem entre os adultos, Boriollo (2003, p. 51), baseando-se em Elkonin (1998), dá o nome de *jogo protagonizado*:

Somente com o fim do primeiro período da infância por volta dos três anos surgem as primeiras características de transição da atividade objetivadora para o jogo protagonizado. A partir do momento em que a criança não só se preocupa com a execução da ação com os objetos, mas também prioriza assumir o papel social ao qual se refere determinada ação, aparecem os primeiros indícios do jogo protagonizado (BORIOLO, 2003, p. 51).

A atividade objetivadora é como a autora vai chamar, também baseada em Elkonin (1998), a atividade em que a criança manuseia os objetos para entender seu funcionamento e conseqüentemente o mundo (BORIOLLO, 2003, p. 43). Após a fase objetivadora, a criança passa para a fase do jogo protagonizado. Segundo a autora, o interesse da criança ao brincar, não está mais apenas no funcionamento dos objetos, mas está nas ações e relações que se estabelece no cotidiano. Então, em suas brincadeiras a criança irá reproduzir essas ações e as relações implicadas a elas.

Segundo a autora, muitas brincadeiras podem ser compreendidas como meios que a criança tem para interpretar o mundo e se colocar em situações nas quais poderá estar um dia, como um “teste” para o restante da vida. Nesta perspectiva, por meio da brincadeira e do jogo protagonizado, a criança desenvolve seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais – como defende a LDB e, mais especificamente, sua autonomia, sua comunicação e socialização, como defende a BNCC.

Sabendo da importância das brincadeiras e do jogo protagonizado para as crianças cabe ao adulto não a desmotivar, não a desacreditar e jogar com ela, isto é: dar às crianças mais recursos para o desenvolvimento dessas brincadeiras, mais tempo, propondo, também, situações novas e diversas. É o que Peter Slade (1978) chama de nutrição, onde a brincadeira teatral infantil, que é própria das crianças, é incentivada pelo adulto.

A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 18).

Em “O imaginário infantil como trabalho em processo”, Machado (2010b) fala em “um adulto suficientemente bom” que é aquele que não está muito perto da criança, para não atrapalhar sua autonomia, nem muito longe, para não causar a sensação de abandono: “perto o suficiente para ser percebido pela criança, longe o suficiente para deixá-la ser o que ela é” (MACHADO, 2010b, p. 293). Ou seja, proporcionar a criança o que ela precisa, estar por perto e atento a ela, mas deixá-la exercer sua criatividade e autonomia.

Antes de conhecer os conceitos de nutrição e compreender que enquanto professora de Educação Infantil devo propiciar às crianças espaços, nas turmas em a primeira autora deste artigo já trabalhou elas já ocorriam espontaneamente entre os “pequenos”. Percebo que, mesmo não compreendendo totalmente a importância destes aspectos, sensivelmente eu percebia a importância deste tipo de brincadeira no que concerne o desenvolvimento das crianças.

A primeira vez que comecei a observar o que agora entendo como jogo protagonizado, e desenvolver brincadeiras com cunho teatral com as crianças, foi em 2019, ano em que pela primeira vez trabalhei com crianças de 3 anos, e ano que iniciei minhas pesquisas de TCC. Antes disso, trabalhei com bebês de 4 meses a 1 ano e meio (em 2017), e crianças de um ano e meio a dois anos e meio (em 2018), portanto, não pude observar no meu dia-a-dia aspectos do jogo protagonizado.

A princípio, no ano de 2019, como estava com uma faixa etária nova tive muitos desafios. Já observava a questão teatral e performática (MACHADO, 2010a; 2010b) muito latente nas crianças, mas tive dificuldades em elaborar atividades para incentivá-las e estimular os seus plenos desenvolvimentos. Minha intenção no ano seguinte, 2020, era de estar junto com as crianças, para poder experimentar, desenvolver, e observar o jogo protagonizado. Porém, com a pandemia da COVID-19, e a suspensão das aulas, a pesquisa ficou restrita à leitura e à reflexão acerca de minhas observações e práticas anteriores. Dentre elas, os chamados “cantos temáticos”.

OS CANTOS TEMÁTICOS

Os “cantinhos pedagógicos” ou “cantos temáticos” são espaços em que a professora organiza, seja dentro da sala ou no espaço externo, variados espaços, com objetos e adereços que remetem a contextos diferentes. Podendo ser, por exemplo, o cantinho da casinha (figura 1 e 2), do supermercado, da oficina, do médico, das artes ou qualquer outro que simule um lugar ou uma situação, que serão escolhidos após uma conversa prévia com as crianças. Neles, as crianças podem livremente brincar com os objetos dispostos. Geralmente, espelhando funções e relações desempenhadas pelos adultos nos espaços representados, aproximando-se da noção de jogo protagonizado.

Figura 1 - Canto temático representando a parte externa de uma casa



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba, 2019.

Figura 2 - Canto temático representando a parte interna de uma casa



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba, 2019

Quando brinca nestes espaços, a criança tem total autonomia para definir “quem” ela “será”, se baseando nos objetos que tem à disposição e estabelecendo relações entre eles, o espaço e seus pares, também imersos daquele contexto. Quer dizer, nestes contextos, estruturados pelas professoras, é a criança que escolhe se irá desempenhar algum papel social que ela conheça, em

qual cantinho irá brincar, como o fará e por quanto tempo permanecerá neles, com livre transição de um cantinho para o outro. Neste sentido, a autonomia e a vontade da criança prevalecem.

Durante a brincadeira com os “cantos temáticos” é possível observar o jogo de papéis se desenvolvendo, pois a criança, estimulada pelo meio e pelos objetos, pode se interessar por um determinado papel social e, assim, tende a realizar todas as ações que ela acredita fazerem parte do repertório dessa figura – (re)criando e experimentando gestos, ações e relações desenvolvidas, ou não, pelos adultos. Nesta brincadeira, sua imaginação é desenvolvida amplamente, pois não há nenhum tipo de cobrança da professora para que siga uma lógica formal. Quer dizer, a criança performa suas brincadeiras da maneira que bem entender, que sua imaginação lhe permitir e através dos distintos materiais que têm à sua disposição, em clara articulação com as demais crianças que ali estão com ela.

A professora Maria da Graça Souza Horn (2014, p. 106), ao falar sobre os cantos temáticos, defende que:

(...) os ambientes devem proporcionar às crianças: identidade pessoal, desenvolvimento da competência, estimulação dos sentidos, promoção da segurança e confiança, oportunidades para o contato social e privacidade. Ao optar por uma organização disposta em arranjos semi-abertos, constituindo-se em cantos temáticos, os educadores buscam desempenhar um papel descentralizador em suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que permitem a seus alunos a construção da sua autonomia moral e intelectual.

Ou seja, ao preparar os “cantos temáticos” lhes propiciamos autonomia para escolherem em quais deles desejam brincar, quais papéis irão (ou não) desempenhar, e qual situação irão vivenciar naquele momento. Além da possibilidade de interagirem com o espaço, com os objetos e com seus pares, desenvolvendo suas relações interpessoais. Soma-se, ainda, a aproximação com contextos em que a criança já está familiarizada, vindas da sua rotina cotidiana, e acolhendo “vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 36). Os cantinhos também proporcionam a oportunidade de desenvolver sua criatividade e a possibilidade de a criança brincar de ser o que ela é e o que ela não é, experimentando inúmeras outras possibilidades.

Cabendo ao/a professor/professora o papel de organizar o tempo e o espaço, por meio do planejamento, construindo os cantos temáticos a partir de interesses e necessidades de suas crianças e estar presente no momento da brincadeira, solícito e disponível. Em alguns momentos, apenas observando e refletindo e, em outros, brincando com a criança, estimulando-a a performar sua infância no sentido mais amplo e sensível. Sendo o que Marina Machado (2010b, p. 293) chama de um “adulto suficientemente bom”, como mencionado anteriormente. Percebemos, portanto, que os “cantos temáticos”, somados à ideia de jogo protagonizado, podem, de fato, *nutrir* as crianças (SLADE, 1978).

Durante as brincadeiras com cantinhos, na sua relação com seus pares e com suas professoras, também é possível notar que a criança se sente segura para se expressar livremente, uma vez que não há quaisquer tipos de cobrança sobre suas brincadeiras. Dessa forma, e nesta relação de confiança e liberdade que vão sendo construídas, entre professora e criança, além de todo o caráter educativo, associados a elementos da linguagem teatral, que as brincadeiras com os “cantos temáticos” propiciam, ainda existe a possibilidade de se observar, quando a criança expressa através de sinais não necessariamente verbais, se há algo que não vai bem dentro de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cantos temáticos, ao trabalhar noções próximas a elementos da linguagem teatral, vamos ao encontro da definição de educação infantil vigente e apoiada em todas as leis sobre a mesma, além das noções de “nutrição” e de “criança performer” que aqui discutiremos. Utilizar, portanto, os cantos temáticos no dia-a-dia com os “pequenos” é proporcionar, por meio de interações e brincadeiras planejadas e significativas, espaços que estimulem sua autonomia e seus desenvolvimentos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, na mesma medida em que se explora e vivencia questões próximas à linguagem teatral.

Pois, a cada momento, durante as interações nos cantinhos, a criança se comunica, se expressa, faz escolhas, se movimenta, se relaciona com os colegas, com os adultos, com o espaço, consigo. Aprende sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e, mesmo que não de maneira explícita e com fins específicos e autoritários, a própria linguagem teatral. Ou seja, sua autonomia, imaginação e criatividade são valorizadas, pois a interferência do adulto é mínima: quando não está observando, o adulto está apenas seguindo o “roteiro” que a criança escolhe. Neste sentido, a nutrição de que fala Slade (1978) ocorre plenamente, assim como as possibilidades de a criança performar sua própria existência, como defende Machado (2010a; 2010b).

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. BNCC: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BORIOLO, Beatriz de Cássia. **A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Educação & Realidade**, v.35, n.2., p. 115-137, maio/agosto 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. O imaginário infantil como trabalho em processo. **Childhood & Philosophy**, vol. 6, núm. 12, p. 281-295, julho/dezembro 2010b.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

Recebido em: 28/04/2021
Aceito em: 11/09/2021

A PRÁXIS DOCENTE-MÚSICO NO CONSERVATÓRIO MUNICIPAL DE MÚSICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APROPRIAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA INICIAÇÃO MUSICAL

Gabriel Silva Santos¹
Yasmim Ribeiro de Souza²
Brenda Luara dos Santos de Souza³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo identificar as tendências pedagógicas presentes no ensino de música frente aos relatos proferidos pelos professores do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA, através de uma pesquisa de campo com roteiro semiestruturado de entrevista. Para tanto, apresentaremos as tendências pedagógicas como um todo, elucidando as principais apropriações para o no ensino de Música, com base nos estudos Libâneo (1990), junto à Rego (2013) que nos foi essencial no momento da análise das entrevistas. Por fim, apesar de identificarmos que o pensamento tradicional ainda tem força na relação entre docência-ensino de música-curriculo, percebemos nas narrativas dos entrevistados seu comprometimento com uma *práxis* dinâmica que não se isola de sua realidade material, similar a defesa Sócio-Histórica. Compreendemos ainda que, diferente da iniciação música da educação básica, o arte-educar do CMM se destaca devido a amplitude da vivência musical dos agentes envolvidos, o que proporciona uma total imersão na música. Nesse contexto, ainda que no CMM ocorra mais uma iniciação musical, conforme ecoou nas narrativas dos docentes-música, possivelmente por se tratar de uma instituição pública com cursos de curta duração se comparado a outros conservatórios, há uma aprendizagem significativa. Sendo assim, levar essa imersão para o todo curricular da educação básica pode ser uma alternativa de (re)significar o ensino de música.

Palavras-Chave: Conservatório Municipal de Música; Ensino de Música; Iniciação Musical; Psicologia da Educação; Tendências Pedagógicas.

THE TEACHER-MUSICIAN PRAXIS IN THE MUNICIPAL MUSIC CONSERVATORY OF VITÓRIA DA CONQUISTA - BA: APPROPRIATIONS OF PEDAGOGICAL TRENDS IN THE MUSICAL INITIATION

ABSTRACT: This article aims to identify the pedagogical theories present in music education in the face of reports given by the teachers of the Municipal Conservatory of Music in Vitória da Conquista - BA, through a field research with a semi-structured interview script. Therefore, we will present the pedagogical theories as a whole, elucidating the main appropriations for the teaching of Music, based on the Libâneo (1990) studies with Rego (2013), which was essential to us when analyzing the interviews. Finally, despite identifying that traditional thinking still has a strength in the relationship between teaching-music teaching-curriculum, we noticed in the interviewees' narratives their commitment to a dynamic praxis that is not isolated from its material reality, similar to the Socio-Historical defense. We also understand that, unlike the initiation of music in basic education, the art-education of CMM stands out due to the extent of musical experience of the agents involved, which provides a total immersion in music. In this context, even though there is more of musical initiation in the CMM, as echoed in the music teachers' narratives, possibly because it is a public institution with short-term courses compared to other conservatories, there is significant learning. Therefore, taking this immersion to the whole curriculum of basic education might be an alternative to reframe music teaching.

Keywords: Music Conservatory; Music Teaching; Pedagogical Theories; Educational Psychology

1 Egresso do Curso de Violão Popular do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista (CMM); Licenciando em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores (NEFOP/UESB) e do Grupo de Estudos em Cultura, Linguagem e Trabalho (GECuLT/UESB) E-mail: ferreiragabi576@gmail.com

2 Discente do Curso de Viola Caipira do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista (CMM) e Licencianda em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: yasmiiribeiro@outlook.com

3 Psicóloga (CRP03/12716) e Professora no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DFCH/UESB). Mestra em Educação (PPGED/UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos em Cultura Linguagem e Trabalho (GECuLT/UESB) E-mail: brendaluara.academico@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As tendências pedagógicas (TPs) são um dos pilares da educação, pois auxiliam na condução do trabalho docente. É de suma importância ter conhecimento sobre essas tendências por parte dos professores, sendo fundamental para realização de uma prática docente significativa, estas têm como objetivo nortear o trabalho do educador. De modo geral, percebemos que as tendências pedagógicas são divididas em dois modelos: o liberal e o progressista. O primeiro modelo defende que a escola deve preparar as pessoas para papéis sociais, com foco em uma necessidade de se adaptar aos valores e normas que a sociedade impõe. Já o segundo modelo designa tendências que partem de e para uma crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 1990).

Destarte, tomaremos como ponto de partida a questão-problema: quais são as tendências pedagógicas presentes no cotidiano do ensino de música do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA? Tendo como foco o de identificar as tendências pedagógicas presentes no ensino de música frente aos relatos proferidos pelos professores do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista – BA, este trabalho tem como objetivos específicos: (a) apresentar os princípios que envolvem o uso das TPs no ensino de Música; (b) extrair nos discursos dos docentes do CMM os aspectos que revelam as principais tendências utilizadas no ensino de Música; (c) comparar as apropriações das TPs e seus principais expoentes no cotidiano da *práxis* docente-músico.

A escolha do nosso *locus* tem como base nossas vivências enquanto estudantes do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - Bahia, aliando às discussões da disciplina de Psicologia da Educação II, regida pela Prof^a Ma. Brenda Luara, no curso Licenciatura em Física, que nos possibilitou pensar os paralelos entre o ensino de Física e ensino de Música, a partir da relevância em se tecer pontes entre educação formal e não-formal para uma aprendizagem significativa. Essas vivências, enquanto estudantes de música, bem como de professores em formação, nos possibilitou perceber as conversas entre docentes e discentes do CMM e o quanto há paralelos interessantes a serem aprofundados; falas essas, ainda que informais, revelavam aspectos de interesse como suas visões da instituição, do papel do professor e do aluno, assim como das metodologias de outros professores, dentro e fora da instituição.

Levando em consideração essa proximidade, relações foram sendo traçadas entre as Teorias da Aprendizagem, ensino de Física e ensino de Música, o que direcionou a pensar o uso das TPs no ensino de Física, gerando as curiosidades de pensá-las, também, no ensino de Música. Tal observação foi elucidada ainda devido aos diferentes tipos de pessoas que frequentam o CMM, onde se pode encontrar desde crianças, de 10-12 anos, até adultos com idades mais avançadas em uma mesma turma. Podemos, assim, perceber que o professor precisa se adaptar ao ritmo de cada turma e a interação dos componentes entre si, com o assunto e com o professor. Quando se leva em consideração toda a dinâmica de micro discursos verbais e extraverbais, vemos o conservatório como uma instituição de convivência, um ser vivo, onde seus membros dialogam e constroem um corpo de conhecimentos culturais e sociais complexos.

Para a análise das TP nos discursos dos agentes-artistas do CMM, optamos por entrevistar o diretor, para que fosse possível ter uma visão geral da instituição e de dois professores, um que ministrava somente aulas práticas e o outro que ministrava as aulas de teoria. A formação de cada um foi também levada em consideração, o diretor é Licenciado em Música e possui vivência como músico trabalhando com eventos e produções. O professor de teoria musical tem formação técnica em Regência Coral, embora sua formação acadêmica seja em Bacharelado em Ciência Política. Já o de aulas práticas é Bacharel em Violão Clássico com Pós-Graduação em Educação Musical e possui experiência em ensino de música na Educação Básica. Tais formações diferenciadas proporcionam diferentes abordagens de trabalho, além disso, percebemos que seria interessante à pesquisa, adicionar a visão dos entrevistados sobre os outros profissionais do CMM, para saber como se davam as relações entre os funcionários e como elas construíam a prática pedagógica. Durante a elaboração deste estudo, consideramos realizar uma entrevista com os alunos da instituição. No entanto, com o surto pandêmico da COVID - 19 e a suspensão das aulas e demais atividades presenciais não-essenciais, não foi possível realizar tal entrevista.

A análise das entrevistas se deu a partir do estudo das falas, onde identificamos trechos que pudessem se enquadrar em categorias próximas quanto ao seu tema e que pudessem ampliar a discussão com objetivo de ter uma visão de uma instituição que se ramifica e constrói como um grupo integrado de atividades culturais da cidade. Desta maneira, utilizamos como referência o livro *Democratização da Escola Pública* de Libâneo (1990), que apresenta as tendências pedagógicas em seus pontos-chave, o que possibilita uma comparação de vários trechos das entrevistas. Ademais, durante o processo de análise, houve por conta dos relatos, a necessidade de uma referência específica para o ensino com características sócio-históricas, recorrendo ao livro *Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação* onde Rego (2014) descreve relações importantes de uma prática com essa perspectiva ou finalidade. Sendo assim, o livro aborda de forma didática conceitos sobre áreas que trazem a análise da música, seus elementos e implicações em outras funções como a formação cultural, a convivência com indivíduos que realizam o mesmo processo - a docência - de formar diferentes docentes e como essas relações induzem aprendizados para os alunos e para os professores.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, CARACTERIZAÇÕES E DESAFIOS FRENTE A UM ENSINO CRÍTICO

As TPs modelam como se dará o desenvolvimento do ensino em várias etapas. Como o roteiro de uma peça, cada tendência apresenta indicações de como a escola deveria ser conduzida para formar os alunos, para que atuem na sociedade durante e após sua formação. Entretanto, esse roteiro possui diferentes possibilidades a serem interpretadas pelos seus atores. Segundo Libâneo (1990), em cada uma das TPs estão definidas características como as atribuições da escola, os conteúdos a serem ensinados, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos

de aprendizagem e as manifestações na prática escolar, de modo que, por cada área de ensino tem suas particularidades, é comum, então, que existam tendências mais utilizadas em cada campo do conhecimento que em outro.

Em meio a isso, vemos que o roteiro do Tecnicismo pode ser caracterizado como “[...] procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações” (LIBÂNEO, 1990, p. 29), tendo direcionamentos teóricos similares aos dos pensadores Behavioristas. Nessa tendência, os conteúdos a serem ministrados passam pelo que será útil no cotidiano e os procedimentos se ocupam em garantir a absorção dos tópicos a serem ensinados (LIBÂNEO, 1990), o que nos lembra de uma das maiores críticas feitas ao Behaviorismo Clássico (Skinner e Watson) aplicado à educação, quanto à escassez de reflexão da prática dos professores, assim como uma ausência de adaptação em contextos não usuais, devido à falta de preocupação com as singularidades da interpretação subjetiva dos discentes, com conteúdos sendo absorvidos de forma mecânica e, por isso, não críticos. Em outras palavras, essa não possibilidade de crítica dos discentes ao conteúdo, metodologia e as avaliações feitas, indica um enredo escolar que possui caráter apenas modelador de comportamento. Por exemplo, Watson menciona o *Princípio da Frequência*, então quanto mais frequentemente associamos um estímulo, mais fácil será lembrarmos dele novamente, assim como Skinner, que também defende que o ensino nada mais é do que um reforço de respostas do que se quer obter. Todavia, as reflexões sobre esse dilema possibilitaram o surgimento gradual e dialético de teorias como o Humanismo (OSTERMANN, 2011).

Desde já, ressaltamos que, para Miguel (2007), existem duas diferentes tendências que se manifestaram em diferentes épocas nomeadas Humanista:

A tendência pedagógica *humanista tradicional* foi preponderante no Brasil, de 1554 até 1920 - por causa da influência jesuítica. A tendência *humanista moderna* - vista no Brasil como uma continuação do Humanismo Tradicional mas fundada fora do país - marcou a educação brasileira, a partir dos anos 1920 até 1971, e daí em diante preponderou a tendência tecnicista (MIGUEL, 2007, p. 70, grifo nosso).

Portanto, mesmo que o Tecnicismo seja uma TP mais antiga, no Brasil, sua repercussão veio após o Humanismo Moderno. De modo geral, o Humanismo⁴ teve como seu maior expoente Carl Rogers, e defendia que o processo de aprendizado deve partir do discente e o conhecimento deve atuar como um instigador, pois o objetivo dessa tendência seria sofisticar o processo de *aprender a aprender*. Dessa forma, esta adaptação é a característica mais importante, afinal, os conhecimentos são mutáveis, logo seu processo de assimilação toma o foco da prática. Desse modo, esse foco no que é pertinente para os alunos é um dos pontos-chave para a educação transformadora sobre a ótica de Paulo Freire, por oportunizar que os alunos tratem o conhecimento como base para a

⁴ No presente artigo, quando referirmos ao Humanismo, será o Moderno.

sua emancipação. Porém, não por um interesse passivo direto, imanente ao sujeito espontâneo, mas a uma transcendência com foco em possibilitar “situações limite”, por isso julgamos pertinente a crítica freiriana tão direta ao Humanismo. Nas palavras do patrono da educação brasileira “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’ se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.” (FREIRE, 2014, p. 48). Posto isso, a possibilidade desse distanciamento ingênuo na apreensão da realidade, também arrisca um mecanicismo nos processos de ensino devido a eminente possibilidade de tornar supérflua a aprendizagem para os estudantes.

Outra tendência pedagógica significativa tem como base o pensamento do psicólogo e pedagogo Lev S. Vygotsky – Teoria Sócio-Histórica –, que conceitua aspectos relevantes para uma concepção sóciointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem, amplamente apropriado nas práticas de ensino. Segundo Rego (2013), os aspectos fundamentais da obra de Vygotsky para a educação sobre como o ser humano se desenvolve junto à sociedade, sendo a cultura parte fundamental de sua formação social e subjetiva. Desta maneira, é por meio do conceito de *atividade* que o homem transforma o mundo, transformando assim a si próprio (REGO, 2013). Ainda segundo a autora, não existe possibilidade de encontrar “instrumentos metodológicos de imediata aplicação” (p. 103) nessa concepção, e isso ocorre por conta da grande participação que a escola tem no processo de formação sociocultural dos sujeitos. Logo, é necessário reformular os conteúdos e o modo de atuar do professor, isso não é possível de imediato num contexto de ensino tradicional majoritário; o que não torna a teoria impraticável, pelo contrário, para explorá-la é necessário que se rompa a estrutura do ensino tradicional, partindo de uma revisão da *práxis* do professor para uma que seja instigadora da curiosidade e autonomia dos alunos, sendo este último um pensamento freireano.

3 AS CLASSIFICAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SUAS APROPRIAÇÕES NO ENSINO DE MÚSICA

Os estudos de Borges (2018) nos indicam que as classificações das principais TPs no ensino de música estão baseadas no (a) *paradigma pós-moderno* e nas (b) *pedagogias do aprender a aprender*. Na primeira, predomina a supervalorização da não formalidade e da subjetividade do sujeito, além disso, esta menciona que a criação musical deve ocorrer de forma espontânea, respeitando e cultivando os estilos musicais dos próprios estudantes. Já a segunda, de acordo com Duarte (apud Borges, 2018) compreende na valorização do conhecimento prévio do indivíduo, sendo este adquirido sem a influência de um professor. De modo geral, esse aprender a aprender engloba ainda outras categorias de ensino, dentre as quais vamos destacar o Construtivismo e a Sócio-Histórica - na primeira, o processo de aprendizagem, para Borges (2018), irá ocorrer a partir da criatividade e da imaginação. De acordo com Vygotsky (1999), todo o processo criativo passa por dois momentos distintos, o primeiro é denominado pelo autor como atividade de reconstituição ou

reprodutivo, enquanto que o segundo momento do processo criativo é o momento combinatório ou criador (*apud* BORGES, 2018). Quanto a esta última, consideramos ainda as adaptações neoliberais do pensamento de Vygotsky, por fazerem críticas ao ensino tradicional sem necessariamente tornar o discente crítico.

Nos estudos de Mateiro (2006), há uma delimitação de duas principais formas de classificar as TPs no ensino de música, uma com base em Fonterrada com as categorias: (a) *teoria tradicional e a tecnicista*; (b) *alternativa (focada no aluno)*. E outra, identificada pela autora em SwanWick com três divisões: (a) *tradicional*, (b) *focada na criança* e (c) *multicultural*. Identificamos esta última como a mais próxima das divisões indicadas por Libâneo. Dessa forma, a *tradicional* continua com o mesmo nome para Mateiro e Libâneo; já a *multicultural* em Mateiro é posta como “progressista libertadora” em Libâneo. A diferença entre as perspectivas fica evidente ao tratar do foco na criança aprendiz, pois Mateiro associa às tendências progressistas, enquanto em Libâneo à tendência “liberal renovada não-diretiva” (ou Humanismo). O autor cita que:

[...] o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livro, tudo tem pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes (LIBÂNEO, 1987, p. 27).

Em relação à iniciação musical, vemos que essa pode ocorrer em espaços formais, não formais e, principalmente, informais - como em escolas, conservatórios, aulas privadas, entre amigos e parentes, etc -. Para fazer essa caracterização, Mateiro (2006) traz uma perspectiva histórica da música nas escolas do Brasil. Em aspectos legislativos, essa descrição vai se desenvolvendo até 1971, onde a partir de uma reforma que exigia que o ensino de música passasse a somente ser ofertada por uma pessoa com formação específica e sob uma carga horária mínima, tornando o acesso à música uma prática privilegiada. Nesse contexto, recorreremos à Queiroz (2013) ao indicar que a história do ensino de música no Brasil iniciou antes da própria educação musical nas escolas, no ano de 1854, quando houve uma primeira institucionalização do ensino de Música através de uma reforma do ensino primário e secundário em que a inseriu na educação básica, no município da Corte no Rio de Janeiro, passando por momentos de incentivo e declínio até os dias atuais. Antes disso, com o surgimento do decreto no ano de 1841, foi criado o primeiro Conservatório de Música do Brasil, localizado no Rio de Janeiro, tendo seu funcionamento apenas em 1848, sob direção de Francisco Manoel da Silva - sendo este um dos patronos da Academia Brasileira de Música, fundada em 1945, pelo Maestro Heitor Villa-Lobos. Cabe ainda destacar o papel deste como grande incentivador do ensino de música nas escolas nos anos 1930, época do chamado Canto Orfeônico. Todavia, somente em 1961, foi instituída a chamada “educação musical” no ensino regular com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ao refletir acerca desse histórico, é possível alterar a prática de modo a atender de forma mais ampla a comunidade no entorno escolar com enfoque na transformação daquele contexto. A compreensão da história proporciona uma visão questionadora das correntes de pensamento vigentes ou em crescimento para com a educação. Tal processo de estudo não retira a pluralidade das metodologias, pelo contrário, ao notar em casos a extrapolação da teoria utilizada, o professor inicia o seu processo de pesquisa para adaptação com resultados que auxiliam seus pares diretamente. Neste momento, registrar e questionar são ferramentas que proporcionam polifonias em contextos acadêmicos e políticos.

Retomando Libâneo (1990), existem inúmeros professores que incorporam acriticamente em suas aulas, conceitos que provêm do senso comum, como conselhos de outros docentes do que fizeram e “deu certo”. Porém, o autor mostra a importância de rever tais práticas, afinal elas contêm pressupostos implícitos, visto que as TPs envolvem um modelo de sociedade a ser construído com a educação. A manutenção de práticas contextualmente infundadas pode gerar dualismos que irão reverberar nos estudantes e na sociedade, sem necessariamente garantir uma educação significativa, não divergindo muito quanto se trata do ensino de música.

Contudo, Penna (2014) destaca que o fato de que o ensino de música nas escolas ainda não ser levado a sério, principalmente em comparação aos conservatórios e bacharelados, ainda que estes tenham como objetivo formar músicos, não somente uma iniciação musical. Por outro lado, o ensino informal de música é muito presente no cotidiano brasileiro, o que implica em uma baixa difusão da teoria musical, mesmo em pessoas com vasto manejo prático de instrumentos musicais, é possível que não tenha nenhum conhecimento teórico na área (LACORTE, 2007). Em suma, por considerar a educação como objeto de transformação social, percebemos que estudar as tendências pedagógicas nos mais diversos espaços de educação a nível formal e informal é relevante para demarcarmos que visão de mundo, enquanto sujeitos da educação e da arte, nós temos.

4 MÉTODO

Tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de campo com abordagem explicativa, que segundo Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p. 67).

O Conservatório Municipal de Música (CMM) de Vitória da Conquista⁵ foi criado em 1974 e é atualmente a única escola de música mantida por uma prefeitura no interior da Bahia. A instituição tem como formas de ensino aulas teóricas e práticas e atende cerca de 400 alunos distribuídos entre

⁵ Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/>.

os três turnos e dispõe de cursos de diversos instrumentos musicais, entre eles o violão popular, violão clássico, viola caipira, piano, teclado, flauta e saxofone.

O critério de escolha dos participantes teve como base compreender como as práticas de ensino são trabalhadas no CMM, bem como em ter acesso de forma amplamente representada acerca das TPs no ensino de música. Desta forma, escolhemos três profissionais em diferentes áreas: 1) diretor do conservatório; 2) professor de teoria musical; 3) professor das aulas práticas de violão popular. Os procedimentos de coleta de dados se deram em dois momentos e de diferentes modos. O primeiro envolveu uma visita técnica no qual entrevistamos o diretor e conhecemos o CMM sob sua perspectiva sócio educacional. A partir daí, elaboramos os objetivos desta pesquisa para percebermos a relevância deste estudo, tanto para formação do professor quanto para o ensino de música.

Em Outubro de 2020, com o retorno das atividades universitárias com modalidade remota⁶ e emergencial, retomamos as pesquisas. Neste contexto, as aulas no Conservatório Municipal seguiam sem data prevista para retorno, o que dificultou as entrevistas com os professores e inviabilizou as entrevistas com os discentes, como estava previsto no começo da pesquisa, ocorrendo, assim, o segundo momento da coleta de dados, dessa vez, com os docentes de teoria musical e prática de violão popular. Dessa forma, ao nos adaptarmos a essa outra realidade para realização das entrevistas com os professores, retomamos o contato com o CMM a partir de troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, onde conseguimos marcar o melhor dia e horário com estes para realizar a entrevista de forma remota via plataforma *Google Meet*. Em ambos momentos da coleta de dados, utilizamos um roteiro semiestruturado que, segundo Manzini (1990/1991), são caracterizadas pela elaboração *a priori* de perguntas principais, podendo ser incluídos questionamentos surgidos durante a entrevista, assim, as respostas são mais espontâneas e as informações são emergidas de forma mais livre.

5 ANÁLISE

*“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios”
(José Saramago)*

São diversos os atores que compõem o roteiro educacional, independente da finalidade e ou de sua modalidade formativa. Na educação básica, enquanto núcleo de ensino e aprendizagem mais evidente, pauta-se cotidianamente a relevância da visão sócio-política dos professores para uma aprendizagem significativa. Ainda que não se desmereça o papel dos demais atores do cotidiano escolar - como o corpo administrativo, serviços gerais, estudantes e seus responsáveis

⁶ Pelo Decreto nº 20.190, a PMVC suspende as aulas do Conservatório Municipal de Vitória da Conquista - BA e pelo Decreto nº 19.586 do dia 12 de março de 2020, o Governo da Bahia suspende as atividades educativas devido ao surto pandêmico gerado pela proliferação da COVID -19.

- estes são postos em segundo plano, se comparado às discussões sobre a docência. Conquanto, ainda é timidamente que ocorrem os debates sobre a importância do currículo quanto à legitimação ou superação das contradições sociais da modernidade. Neste sentido, os estudos das teorias pedagógicas possibilitam o devido foco a esse “diretor” oculto de todo o enredo educativo.

Aos docentes, enquanto protagonistas de todos os espaços de aprendizagem, são direcionadas as mais duras críticas frente às incoerências das narrativas sobre a educação básica, enquanto suas excelências em outros gêneros formativos ficam à margem das discussões sobre educação. Pouco se menciona, por exemplo, sobre os desafios e virtudes do docente-artista, das contribuições sociais da formação em arte, e por que não conseguimos legitimar a arte no currículo da educação básica. Assim, nos colocamos a identificar o uso das TPs no ensino de música com foco nos docentes do CMM.

Além de pesquisadores, somos docentes em formação e iniciação, também, apreciadores, espectadores e artistas; aluna e ex-aluno do CMM, instituição em estudo. Sabemos que toda prática se vincula a um projeto de sociedade, seja ela incluyente ou excluyente, o que certamente envolve a *práxis* docente-músico. Ainda que, até então, pouco conhecemos sobre as especificidades do ensino de música, nos propomos aqui a desvendá-la, cientes que todo ato humano evoca e reverbera outros, o ensino de música dificilmente estará ileso frente aos vícios e virtudes do currículo escolar.

Posto isso, procuramos fazer um paralelo às produções teóricas sobre as TPs e as principais indicadas como comum ao ensino de música, frente aos discursos dos artistas do Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista - BA (um diretor-músico e dois docentes-músicos), estudados através de entrevistas com roteiro semiestruturado. Quanto à formação, temos um entrevistado formado em licenciatura em música, outro com ensino técnico⁷ e um que é bacharel em música, com pós-graduação em educação musical.

Ainda que se trate de artistas, enquanto trabalhadores e representantes de uma instituição em pesquisa, optamos por proteger a identidade de nossos participantes. Porém, as peculiaridades do nosso *locus*, como um espaço público de formação e difusão cultural, apresenta-se aqui a cultura local aos leitores, ao proteger a identidade de nossos docentes-músicos com pseudônimos em homenagem a grandes nomes do cenário musical da cidade, estes foram: Carlos Porto, João Omar e Papalo Monteiro. Destaca-se ainda a importância destes quanto à produção de música popular e clássica, mas também ao ensino de música.

Para a análise das falas, teremos como base Mateiro (2006), Libâneo (1990) e Rego (2013) quanto às classificações das TPs. Neste sentido, vemos que Mateiro mapeia vários autores e chega à conclusão que as principais tendências utilizadas são a Tecnicista, a Humanista, e em menor proporção, a Sócio-Histórica. Para a autora, essas três distinções entre práticas pedagógicas têm sido utilizadas para a classificação das práticas docentes, o que diverge dos dados de nossa pesquisa, que

⁷ Apenas apresentamos essa formação, pois é a única vinculada diretamente à música, mas o entrevistado possui ensino superior em Ciência Política.

apontam um uso maior da Tradicional e da Sócio-Histórica e, em menor quantidade, da Humanista. Logo, tal como a autora, consideramos a categoria Tradicional como um conjunto onde estão contidos elementos das TPs Tradicional e Tecnicista, que se aproximam no ensino de Música, devido a fatores históricos do seu desenvolvimento no Brasil, o que nos levou aos estudos de Rego (2013), pois identificamos nos relatos um uso maior da Teoria Sócio-Histórica, de modo a viabilizar o impacto da prática sobre o local como entidade formadora de cultura artística. Ademais, consideramos as características que se assemelham com categorias de Freire (2015) na mesma categoria das que possuem aspectos da TP Sócio-Histórica, por se assemelharem quanto a consideração de contexto e crítica social, com objetivo de intervenção e produção de criticidade.

De modo geral, as diferentes TPs foram identificadas em diversos momentos da entrevista, pelos diferentes participantes e em diferentes contextos, o que nos convidou a pensar também as pluralidades, dinamicidades e, por vezes, as contradições da *práxis* docente-músico. Sendo assim, apresentaremos a partir de quatro categorias, as falas e impressões sobre aspectos que demarcam TP's e demonstram contradições entre os modos de pensar a aprendizagem, relacionados aos modos de adaptação ao local de ensino. As categorias versam sobre *como os professores elaboram e utilizam os materiais didáticos, como os professores vêem o processo de aprendizado dos discentes, referenciando os próprios, como ocorre a mediação entre os resultados e a percepção de quantidade de esforço e, por fim, como os professores percebem e interpretam a articulação teoria-prática* (musical e pedagógica),

5.1 OS TONS DA PALAVRA MEDIADA: DA PARTITURA À INTERPRETAÇÃO

Tabela 1 - Os módulos e os métodos do Conservatório

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Métodos e o Livro Didático	<p>“A gente trabalha com os métodos próprios de violão, a gente criou o módulo um e o módulo dois para redigir os 4 semestres. [...] é mais focado na parte de aplicação, e quem construiu esses métodos foram os professores de violão próprio (Carlos, entrevista)”; “eu criei o meu projeto [...] que exatamente vai desde a musicalização até a formação de tríades, então no máximo a gente para nas tríades já que a intenção do conservatório é só ensinar mesmo a musicalização, eu já saio um pouco disso pra passar pro aluno também a formação de tríades “[...] os métodos que a gente criou e que pelo menos a cada ano a gente vai atualizando, né, até ficar com uma forma perfeita e manter aí pelo menos por uns cinco anos” (João, ent.)”; “existe um trabalho bem encaminhado em relação a teóricos da educação, pedagogia educacional musical, então a gente usa isso como referência. Lembrando sempre que isso só são referências, porque realmente para quem tá na sala de aula o que conta muito é a vivência. [...] você tem que ter método e eu fui percebendo e fui utilizando alguns</p>	<p>Nesta categoria, vemos apropriações diretas e indiretas da tendência Sócio-Histórica, principalmente em relação à produção do material que foi criado pelo e para o CMM que aos poucos se mostra produto de observação das necessidades do público. João destaca ainda a importância da atualização contínua desse material para a realidade, tanto em relação a criar um material próprio para o CMM (aqui refere-se ao método como o livro didático), quanto sobre a ênfase no contínuo aprimoramento deste (método como metodologia de ensino), envolve reconhecer o aprendizado de “[...] conceitos [que] são entendidos como um sistema de relações e generalização [...], determinados por um processo histórico-cultural [...]” (REGO, 2013, p. 76) que se molda continuamente junto aos sujeitos envolvidos. Logo, ao fazer o método de ensino e o livro serem adaptados conforme as necessidades discentes e da realidade</p>

	métodos de outras pessoas e fui vendo que não estava funcionando, fui condensando e fui fundamentando esse [meu] método (Papalo, ent).”	em mutação, revela-se características alinhadas à TP Sócio-Histórica.
--	---	---

De modo geral, percebemos que a ideia do conservatório de trabalhar com métodos próprios se encaixa muito bem com a linha Sócio-Histórica, afinal, um material criado pelos professores pode se ajustar melhor aos alunos daquele local. Para Rego (2013), utilizar os “conceitos cotidianos” (conceitos da vivência discente) auxilia a construção de “conceitos científicos” a serem desenvolvidos. Logo, os professores percebem as necessidades e experiências dos alunos e adaptam o livro a essas percepções.

Ademais, João corrobora de uma melhor forma com isso quando pensamos que a atualização desse “método” ano a ano auxilia a resolver ou paliar os problemas presentes na aula ou adaptações dos alunos “[...] a cada ano a gente vai atualizando, né, até ficar com uma forma perfeita e manter aí, pelo menos por uns cinco anos” (João, ent.). Entretanto, algo que poderia ser considerado é uma pesquisa acerca do contexto dos alunos matriculados, o que Freire (1987) define como “investigação temática”, ou seja, uma pesquisa acerca de contradições sociais que impactam os estudantes, chamadas “situações limites”, para o desenvolvimento do que está sendo ensinado com um aspecto significativo. Porém, o que o relato demonstra é que existe uma observação crítica do cotidiano dos alunos que envolve uma reflexão mais feita no cotidiano do corpo docente dentro da instituição.

Ao olhar para o relato de Papalo, é possível notar uma prática adequada no estudo e aplicação das teorias pedagógicas, utilizando-as como ferramentas e pontos de partida, não como uma métrica rígida a ser seguida, entretanto, existem ressalvas. Entendemos que essa forma de agir corrobora numa melhor prática para os alunos, desde que seja observado o que se deixa de utilizar e o que se utiliza de outras fontes, pois esses acréscimos podem ferir os princípios fundamentais da teoria principal, o que gera contradições na prática docente, que ao serem percebidas pelos alunos, podem perder a confiança do que está sendo dito e perceberem o ensino de forma não adequada.

A fala de João ainda reforça os pontos aqui mencionados, mas contrasta diretamente com Penna (2014), pois a visão que se tem de iniciação musical para ela está no ensino escolar, e o ensino em conservatórios é notado como estudo com maior profundidade. Já para o entrevistado, o conservatório está na iniciação musical, o que revela sua vivência de formação musical em conservatórios particulares ou mais estruturados do que o em questão. Percebe-se essa ideia em outras falas, mas podemos considerar que isso ocorre em função da duração padrão dos cursos (dois anos) e sua carga horária (duas horas semanais). O autor quando faz essa comparação visa conservatórios maiores e mais estruturados onde cursos possuem duração e aprofundamento maiores do que o CMM. Então, podemos perceber que o fator tempo (aula por semana e curso) deve ser considerado na profundidade da formação de um curso musical. Sobre o que foi apresentado, o conservatório ainda apresenta uma formação mais sólida que a da educação básica na concepção

de Penna (2014) quanto a questões técnicas e na formação de cidadãos mais apropriados da cultura local com apresentações e apreciação musical em múltiplos contextos.

É possível perceber que a instituição, por ser pública, tem características mais abrangentes, pois não está focada unicamente na formação, mas também no impacto social por consequência de uma maior rotatividade de discentes. Uma problematização a ser deixada sobre esse espaço é se é possível alcançar objetivos formativos como o de ser um músico profissional com a formação dada, mesmo que este não seja o objetivo.

5.2 OS ATORES ALUNOS: UM ENREDO SEGUNDO OS PROFESSORES.

Tabela 2 - A visão dos professores sobre os alunos.

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Visão acerca dos alunos	<p>“Tem muitos que saem daqui querendo ser músicos, e a instituição também recebe pessoas que trabalham mais com o psicológico. Como é aberta mais a sociedade, muita gente vem para cá, têm pessoas idosas, tem gente que é deficiente [...]. Então vai ser mais uma terapia para algumas pessoas e pra maioria, as pessoas saem daqui com o intuito de querer tocar e querer ser um profissional”. (Carlos, ent) “ [...] uma das grandes características que eu vejo num aluno é exatamente essa vontade de encarar um desafio musical que é exatamente aprender música, então têm muitos ali que entra já exatamente com essa atitude fala vou aprender música seja pra tocar aí como hobbie, seja pra ser um profissional, mas ele vai até o fim então essas pessoas elas possuem essa característica que eu considero a maior e melhor característica para um aluno em qualquer conservatório musical [...]” (João, ent)</p>	<p>Para Carlos, os alunos percebem o conservatório de duas formas: como formador de músicos para a maioria e como local terapêutico para aqueles que se encaixam em minorias (citando deficientes e idosos). O pesquisado percebe que essas minorias terão uma maior dificuldade em seu trajeto e por isso podem não alcançar os mesmos locais que os outros. Mas, para João, a relação depende da vontade de aprender, característica intrínseca do aluno, logo uma visão mais tradicional em aspecto moral. Identifica-se uma contradição na fala de Carlos, já que se somente a vontade orientasse a formação, não seriam necessárias ferramentas de inclusão para as minorias apresentadas. Quando se considera apenas as primeiras informações sobre o aluno, se desvaloriza o caráter formativo e os desafios da ‘situação limite’ freiriana, prática característica do Humanismo.</p>

Aqui, identificam-se características tradicionais em ambos os discursos no aspecto moral dos professores, contudo, existem fatores que contornam a questão. Para Carlos, a instituição tem caráter terapêutico para algumas minorias apresentadas; esse caráter mais preocupado com bem-estar do aluno se assemelha muito à tendência Humanista (LIBÂNEO, 1990), porém, quando ele ressalta isso está revelando uma dificuldade encontrada por aquele público que, para ele, se apropria da instituição de modo semelhante a um espaço de lazer ao invés de um centro de estudo e formação. A implicação deste pensar sobre o aluno, é um modo diferenciado de ensino, que pode não ser necessariamente mais inclusivo. Por conta disso não é aproveitado o caráter da heterogeneidade, que é tão importante para a TP Sócio Histórica, vista como indispensável por implicarem uma troca e, por conseguinte, um aumento das competências dos indivíduos. Logo, para certo tipo de estudantes existe um reforço no currículo (Tabela 1), já para outros existe uma redução

da importância dele, o que revela uma contradição frente a própria prática profissional apresentada no subtítulo anterior (5.1).

Já na fala do professor João vemos uma pequena articulação com o pensamento de Freire (2015) quanto à proposta da ‘curiosidade epistemológica’ do aluno, a curiosidade de aprender, não somente para passar, mas um pensar mais metódico e crítico sobre o conhecimento. Entretanto, para Freire, essa curiosidade tem de ser desenvolvida num trabalho entre professor e aluno, já que ela é também exercício da sociedade como um todo. Em meio a isso, João espera esse comportamento dos alunos, numa concepção de que a curiosidade deve ser inerente, tal quais as perspectivas mais tradicionais. Todavia, em uma concepção Sócio Histórica, existe um impulsionamento do desenvolvimento pelo aprendizado, ou seja, a criticidade seria uma construção dentro de contextos de aprendizado proporcionados na relação professor-aluno (REGO, 2013).

Sendo assim, percebe-se que os relatos caminham em direção a um dualismo, ao desconsiderar como uma potencialidade concreta, de que a iniciação musical possa proporcionar um lazer terapêutico e formador ao mesmo tempo. Essa perspectiva torna invisíveis as possibilidades de extrapolação do currículo na vivência discente-artista via esforço ou interesse para aquele saber, para uma formação profissional, seja por interesse pessoal, ou tendo como objetivo, uma carreira.

5.3 INTERESSE VERSUS GENIALIDADE: A EPOPEIA ENTRE ESFORÇO E TALENTO

Tabela 3 - Nível de interesse dos estudantes no Conservatório

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Nível de Interesse	<p>“Quem vem estudar aqui no conservatório tem que vir com interesse, sem interesse você não vai passar, eu nem vinha aqui se não tivesse interesse, a pessoa que vem estudar música tem interesse em aprender, quem tem interesse tem vontade.” (Carlos, ent.). “[...]assim, mesmo distante eu percebo, olha esse aluno aqui ele tem aquela desenvoltura pra tocar, enfim, será um excelente aluno. Só que também existem outros que a gente olha assim e fala, esse aqui tá vindo porque o pai ou a mãe mandou vir [...]” (João, ent.) “O estudante tem que ter autonomia, a gente não pode depender da escola, das academias para aprender, aquilo ali é um <i>veículo de aprendizagem</i>. Realmente o processo de ensino-aprendizagem depende de quem quer aprender, [...] você pode ter contato com os melhores educadores do mundo, se você não se dispor aprender você não aprende [...]. Eu não acredito muito nessa onda de fulano nasceu com o dom, você pode ter uma facilidade, isso eu posso dizer que pode existir. Mas a preparação, a dedicação, ela vence qualquer facilidade.” (Papalo, ent. grifo nosso)</p>	<p>Nesse aspecto, as três entrevistas convergem para uma visão de que o aluno precisa se esforçar para alcançar tal conhecimento, afirmação que concordamos, porém, somente a fala de Papalo menciona os professores no processo. Nas duas primeiras, podemos perceber que o aluno tem total responsabilidade, logo predomina uma visão tradicional, onde não se nota os alunos que não passaram. A repercussão desse modo de pensamento ocorre nos “menos capazes” que devem se esforçar mais ou tentar algo que exija menos deles (LIBÂNEO,1990). Ao enquadrar uma instituição cultural e pública nessa linha, percebemos que há uma desapropriação de alunos que não conseguem ser aprovados, se desconsidera a influência de contextos na sua formação, assim como seus ritmos de aprendizado, o que pode desencadear na evasão.</p>

A argumentação acima carrega uma visão tradicional em todos os relatos apresentados de que o aluno é individualmente responsável por sua formação, é muito presente no seu decorrer. Apesar disso, no relato de Papalo, vemos uma relação de construção entre professor e aluno que contribui para a discussão, mas ainda não traz a questão das instituições e políticas de permanência que selecionam alunos privilegiados para aproveitar desses espaços. A percepção tradicional que os membros apresentaram se refere muito à própria visão de como se deu o seu aprendizado, como na fala “eu nem vinha aqui se não tivesse interesse”, remonta ao processo formativo de Carlos como estudante de música, que tende a características tradicionais bem rígidas, ainda que mais de um ponto de vista moral-vivencial do que técnico-pedagógico.

A perspectiva de que o trabalho do professor é somente dar aula, inviabiliza vários processos de desenvolvimento de metodologias para as peculiaridades das turmas. Na opinião de João, é possível perceber características que são intrínsecas ao aluno logo no primeiro contato; tal afirmação carrega níveis diferentes de problematização a serem feitas. A mensagem de que o aluno deve ter uma vontade de aprender imutável, pode levar o professor a ignorá-lo depois de algumas tentativas de inseri-lo melhor nesse ambiente, prejudicando o aprendizado e também contribuindo para frustração e a ideia de não possuir habilidade para a arte e que esta deve ser deixada para os que possuem uma capacidade maior, ou seja, inata (genialidade). Schroeder (2004) reexamina alguns conceitos que são clássicos no mundo da música e que influenciam o seu ensino. Um deles é como a concepção de genialidade da qual Papalo se articula e se opõe (corroborando com o autor), pois pode parar os alunos e os tirar da perspectiva de seguirem como músicos, profissionais ou não, caso não se mostrem habilidosos ao primeiro contato.

No entendimento de Papalo, não existe genialidade ou “dom”, porém existe a genialidade pelo esforço, então retorna-se ao interesse. Se o aluno tem vontade, se desenvolverá mais do que os outros mediante a prática. Assim como Carlos, este apresenta um argumento também *moral* do processo de ensino, similar a perspectiva tradicional de ensino, prevendo-o como melhor. Frente a isso, ao retomarmos a tabela 1, em aspectos *metodológicos*, fica evidente a contradição entre, *como* eles ensinam e o *que* eles esperam do discente-músico. Todavia, percebemos que, possivelmente, por se tratar de uma instituição municipal, tende a receber uma diversidade de públicos que, por vezes, desconhecem completamente a sua finalidade, onde o CMM acaba por se concretizar mais como um difusor cultural, do que um instituto de formação em música erudita. O que não deve ser taxado como opostos que se excluem como a própria visão dos pesquisados sobre currículo. Logo, o conflito é marcado pela vivência *moral*, mas intuitivamente existe uma adaptação feita em aspectos *metodológicos*, pela necessidade das demandas cotidianas.

5.4 DIALOGIAS ENTRE PARTITURA E MÚSICA NA PRÁXIS DOCENTE-ARTISTA

Tabela 4 - Relação entre as aulas práticas e teóricas do Conservatório.

Categoria	Falas	Comentários e TPs
Metodologia de Ensino e Articulação Teoria Prática	<p>“Sim, é tudo baseado de acordo a aula de teoria, [...] quando você tá falando lá de sons, na sua aula [teórica] de primeiro semestre, em prática, com certeza, o professor vai falar de sons”. (Carlos, ent.). “[...] Nós fazemos o máximo que podemos pra poder ajustar as duas coisas e, às vezes, até uso como exemplo algumas músicas que os alunos aprendem lá [na aula prática] para explicar da forma teórica ali pra eles poderem até também fazer mais fácil com o professor na prática como o Papalo⁸. Ele até me falou que às vezes pega um aluno querendo saber alguma coisa sobre escala, ele dá tipo uma prévia de partitura pros alunos pra eles lerem e tocar no instrumento. Então, isso ajuda quando eles voltam pra teoria” (João, ent.). “Então, eu acredito que na verdade a prática nada mais é do que a teoria executada e a teoria, nada mais é do que a prática escrita. [...] Eu fui adaptando, mas fico com medo de começar a intervir na área do colega, mas hoje em dia eu pratico muito na teoria e tento mesclar, tento [...] trazer esses conceitos teóricos em uma linguagem mais simples,[...]” (Papalo, ent.)</p>	<p>Este foco em uma prática que perpassa a teoria pode ser interpretado junto a Teoria Sócio-Histórica quando nos referimos às mediações do homem com o mundo, onde nas falas ficam evidentes os paralelos entre teoria e prática. A semiótica entre os docentes em mediação com eles mesmos e que se concretizam na linguagem como um signo por excelência (REGO, 2013). Sendo a música uma linguagem, a teoria musical se estabelece como a forma de explicá-la, senão enquanto elemento que constitui e é constituída pela prática. Logo, os atores trazerem o seu foco para a prática têm aspectos de desenvolvimento na aquisição dessa linguagem.</p>

Nos relatos acima, vemos uma relação de interdisciplinaridade durante as falas dos professores – mesmo que as estruturas das disciplinas estejam pautadas em contextos tradicionais e segmentadas. Os docentes e discentes veem com nitidez a inseparabilidade entre teoria e prática. Defendemos que isso provém do cotidiano vivencial dos educadores enquanto artistas, ao apreenderem a música como uma *práxis* inevitável. Juntando essa fala as tabelas 1 e 4, vemos que ecoam nos discursos a inseparabilidade entre teoria e prática, na música e no seu ensino, implicando junto aos discentes-artistas a unicidade entre esses dois elementos que em outros locais de ensino se colocam como dois polos. Outro aspecto importante no relato é como isso é construído em cima da relação de proximidade entre professores, um elemento que pode contribuir no aprendizado dos alunos, afinal, quando existe diálogo, há uma maior possibilidade de haver congruência no processo de ensino-aprendizagem. Aqui se estende a ideia de currículo para relações que ultrapassam os conteúdos, a estrutura das instituições e que acontece no cotidiano, o que retoma a concepção do cotidiano da música como uma superação dialética da contradição teoria-prática, ou seja, *o espaço de ensino de música é um espaço de práxis musical*.

Dessa forma, podemos perceber que os educadores inseridos no contexto do ensino de música, conseguem se articular para fazer a extrapolação do ensino tradicional. Isso pode ocorrer de duas formas: uma pautada de maneira menos acertada, o Humanismo; já quando os atores do enredo usam características da perspectiva sócio-histórica apontam uma visão ampliada da música

⁸ Neste momento, existe a citação do entrevistado então houve a substituição pelo pseudônimo.

naquele contexto, o que vai de encontro com as ideias de Mateiro (2006) em relação à predominância das TP's Humanista e Tradicional. Tal percepção, levada para os alunos, tira da música o aspecto apenas de outro componente de estudo, se tornando uma ponte entre as mais diversas áreas do saber. O professor Papalo nos diz:

Tem uma sigla que eu utilizo [...] TECLA [...] Técnica [...] Execução com contexto, Literatura e Apreciação, então eu trabalho dentro desse prisma [...] eu procuro o contexto de onde foi criado aquela situação exemplo de uma música, qual foi o contexto [...] porque você pode estudar línguas.

A gente tem o contexto geográfico [...] tem o contexto histórico [...] a gente tem o contexto lógico-matemático [...] que naquelas divisões de colcheia e semicolcheia de... compasso existe uma lógica matemática [...] eu trago esses contextos [...] [com o objetivo de] um olhar maior [...] pra que a pessoa não ache que música é só brincadeira, só diversão, que ela entenda o real sentido da música. (Papalo, ent.)

Quando Papalo se apropria do termo “real sentido da música” vemos uma apreensão da música em múltiplas perspectivas. O discurso revela uma necessidade de mostrar a música em ambientes de heterogeneidade, que são extremamente ricos para o desenvolvimento dos indivíduos (REGO, 2013). A perspectiva TECLA provém de Swanwick (2003) e reforçamos nesses aspectos o caráter da apreciação formal e informal presente no CMM.

Buscando na vivência como autores, percebemos a instituição como um espaço de constante apreciação musical, em contínuo diálogo com a formação musical, cultural e social dos sujeitos que ali se encontram. Uma prática comum é a de apresentações ao final dos semestres, onde alunos demonstram seus aprendizados e apreciam outros estudantes, com outros instrumentos, ou sob a orientação de outros professores, que também se apresentam – apreciação esta que compõem o cotidiano da sala de aula, na relação professor-aluno/aluno-aluno, bem como nos intervalos entre as aulas onde apreciamos também os professores treinando o seu repertório. Deste modo, se completa ao currículo, ainda que fora dele, essa relação execução/apreciação intrínseca da música em vários momentos na própria jornada de todos os atores-artistas desse espaço.

Logo, nesse conservatório, percebemos que a música deixa de ser apenas um componente de estudo, mas uma *imersão* que ao sair do foco, o faz para ampliar o modo como a percebemos, para termos mais gerais, cultura e arte. Essa ligação a vários componentes rebusca e solidifica o discernimento dos membros e participantes da instituição.

Partindo dessa ampliação cultural, compara-se a música como componente de estudo na Educação Básica, que se apresenta como outro componente de estudo, tendo com pouca ligação com outras disciplinas, ainda que esta se relacione constantemente com várias disciplinas como a história, a geografia, a literatura, o estudo das línguas e nosso componente, a física.

9 Aqui, foram necessários vários recortes na fala do entrevistado por este se estender em cada um dos pontos apresentados, logo, foram suprimidas para facilitar a leitura e a análise.

Tal associação é percebida em contato constante entre as disciplinas, a disciplina de física, assim como as ciências naturais parece isolada do processo, todavia, existem estudos que apresentam possibilidades de articulações (PUGLIESE, 2007) que podem ser melhor desenvolvidas em outros estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como ponto de partida o interesse em descobrir como se dava o uso de teorias de ensino pelos professores de música e, a partir disso, extrair como as tendências pedagógicas são inseridas no ensino em sala de aula. Isso revelou que mesmo as pessoas que estão com música ao seu redor e que já passaram pela etapa inicial de aprendizado, vêm o processo de ensino-aprendizado de modo tradicional, assim como sua formação, mas alteram sua prática de modo a fazer um contraponto com este tipo de ensino.

Entretanto, ainda que em muitas das práticas os professores utilizam de abordagens tradicionais, o cotidiano relacional convoca-os a uma prática sócio historicamente localizada. Neste ponto, a teoria Humanista é utilizada com um aspecto pouco restritivo, já a Sócio histórica se reverbera numa ampliação de horizontes.

Nesse sentido, pesquisar visões dos profissionais da educação é de interesse da área da música, mas também da educação como um todo, pois consideramos que os aspectos que envolvem a separação entre educação formal e não formal, ocupa um campo dialético e não dualista, sendo que *ser humano é aprender*, em todos os sentidos de sua vivência. Desta forma, saber como é a visão dos docentes acerca da sua metodologia, propicia assimilação de forma mais crítica aos materiais construídos e leva a uma reflexão geral do que se pensa sobre o processo, revelando contradições na base do ensino. Todo este percurso objetivou dialogar junto ao professor quanto às principais características presentes na sua prática; tendo esta informação, ele pode reforçar as que considera positivas e tentar mudar nas que considera menos proveitosas em aspecto moral ou metodológico. Assim, quando o professor tem contato com as TPs percebe o processo de ensino como inúmeros caminhos a serem traçados com o objetivo de formar o aluno; esta visão mais ampla constrói um professor mais crítico em sua prática.

Em suma, podemos perceber a íntima relação das tendências pedagógicas com toda a estrutura de ensino, bem como, localizar a nível sócio-político e a nível afetivo todos os melindres e os diversos atores que compõem um currículo educacional. Contudo, percebe-se também que visão de sociedade permeia cada tendência, podendo ou não ter como foco a valorização de um sujeito participante, ativo e crítico como fator fundamental. Logo, é necessário que os professores utilizem com maior propriedade das articulações que a música apresenta com as diversas áreas do conhecimento, assim como se apropriar de quais tendências e metodologias se baseiam nos seus trabalhos. Essa reflexão afeta diretamente os autores pelo local de também estarem como professores,

o que contribui para uma visão mais ampla da visão de música, das tendências pedagógicas, das correlações entre as áreas do conhecimento, principalmente da física com a música.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. **Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiania, p. 152. 2018.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 17, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/278>, acessado em: 25 de fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 1990.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. **Revista Nupeart**, v. 4, n. 4, p. 115-136, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 69-84, 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/175/138>.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, CJ de H. Teorias de aprendizagem. **Porto Alegre: Evangraf**, 2011. Disponível em: <http://files.pibid-unibr-sao-vicente.webnode.com/200000051-0d0a70e086/Teorias%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I–analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PUGLIESE, R. M; ZANETIC, J. A música popular como instrumento para o Ensino de Física. In: **XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física**. MA: UFMA, 2007.

QUEIROZ, LUIS RICARDO SILVA. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013. disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 02 mar. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, dos Ferreira Roberto. Tendências Pedagógicas: o que são e para que servem. **Revista Educação Pública**, 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 10/09/2021

PRESENCIALIDADE VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: DIDÁTICAS E PRÁTICAS NA PANDEMIA DE COVID-19

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath¹
Tiago Madalozzo²

RESUMO: A excepcionalidade da condução virtual de disciplinas ligadas à área da Didática, imposta pela pandemia do Covid-19, provocou um certo desconforto pedagógico, ao mesmo tempo em que mobilizou estratégias para o trabalho docente no âmbito do Ensino Superior em Música. A partir da ocorrência de um regime pedagógico de exceção, o modo de ensino remoto emergencial caracterizou a ressignificação de estratégias de planejamento e prática em disciplinas de Didática, no âmbito do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná. Neste artigo, compartilhamos estratégias e resultados dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II, ambas centradas em processos teórico-práticos da formação docente para a atuação em ambiente escolar. Para a condução do trabalho, organizamos roteiros teórico-práticos que permitissem o exercício virtual dos elementos da prática escolar aplicados, partindo de preceitos teóricos que embasam a Pedagogia e a Pedagogia da Música em termos de conteúdo, produção e avaliação de atividades. Discutimos a formação docente em Música a partir do exercício de sua prática pedagógica definindo o conceito de presencialidade virtual. A conclusão do trabalho foi reveladora tanto dos limites quanto das possibilidades de práticas virtuais para o ensino nos cursos de formação de professores. Trabalhamos com a valorização de uma presencialidade para além do corpo físico: uma presencialidade virtual, possibilitada por meio de atividades reflexivas e em diferentes plataformas e recursos digitais, e na construção de conhecimentos específicos de interação.

Palavras-chave: Didática; Educação Musical; Formação de Professores; Ensino Superior.

VIRTUAL PRESENTIALITY ON TEACHER TRAINING IN MUSIC: TEACHING PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic imposed an exceptional virtual teaching of subjects related to the Didactics area, which caused a pedagogic discomfort, as well as mobilized strategies to rethink teacher training in the context of higher education in Music. Due to an exceptional pedagogical regime, the emergency remote teaching has defined a re-signification of planning and practice in Didactic subjects under the Remote Pedagogical Attendance Program of the Music Education undergraduate course of the Universidade Estadual do Paraná – Curitiba II. In this article, we share strategies and outcomes of the work developed in the subjects of Didactics and Music Teaching for Basic Education II, both centered on theoretical and practical processes of teacher training in the school environment. To achieve that, we organized theoretical and practical guidelines that allowed the virtual exercise of the applied elements of school practice, based on a set of principles that underpin the Pedagogy and the Pedagogy of Music in terms of content, production and assessment. We discussed teacher training in Music defining the concept of virtual presentiality. The conclusion reveals both the limits and the possibilities of virtual practices for undergraduate teacher training courses. We valued the presentiality beyond the physical body: a virtual presentiality made possible through reflexive activities in different platforms and with different digital resources, by building specific interactive knowledge.

Keywords: Teaching Practices; Music Education; Teacher Training; Higher Education.

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) com estágio sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É Pró-Reitora de Ensino de Graduação e Professora Adjunta do campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná. Tem experiência nas áreas de Didática e Metodologias do ensino, História da Educação, com ênfase em Historiografia da Educação com os seguintes temas: formação docente, métodos de ensino, livros didáticos, Ensino Secundário e Normal. E-mail: marlete.schaffrath@unespar.edu.br

2 Doutor em Música e Licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II. Desenvolve Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Tem interesse nas áreas de educação musical na infância, educação musical na escola e audição musical ativa. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (UNESPAR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR). E-mail: tiago.madalozzo@unespar.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A excepcionalidade da condução virtual de disciplinas como a Didática e a Didática da Música, imposta pela suspensão de atividades presenciais em toda a Universidade por conta da pandemia do Covid-19, provocou a percepção de um certo desconcerto pedagógico, ao mesmo tempo em que mobilizou estratégias pedagógicas para o trabalho docente na universidade. Neste artigo, compartilhamos estratégias e resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Curso de Licenciatura em Música do campus de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) com as disciplinas de Didática e de Ensino da Música na Educação Básica II (EMEB II), ambas centradas em processos teórico-práticos da formação docente para a atuação em ambiente escolar³.

As duas disciplinas, às quais nos referimos como “as Didáticas”, possuem afinidade teórica na temática da formação de professores de música, cujos planejamentos partem de um conjunto de preceitos teóricos que embasam a Pedagogia e a Pedagogia da Música, determinando conteúdo, produção e avaliação de atividades, a partir de onde refletimos sobre a experiência de sua condução teórica e prática em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2020. Para tanto, partimos da exploração dos roteiros teórico-práticos que foram organizados para que fosse viável o exercício virtual dos elementos da prática escolar aplicados nas disciplinas. Esta exposição, como um relato de experiência, leva a diferentes referenciais teóricos para a discussão de temas emergentes de análise.

Ao final, discutimos as implicações desta experiência de condução virtual das duas disciplinas para a formação de professores neste período, entendendo que o trabalho realizado revela tanto os limites quanto as possibilidades de práticas virtuais para o ensino nos cursos de formação de professores. É neste sentido que apresentamos a ideia de uma presencialidade para além do corpo físico, apostando em atividades virtuais reflexivas e na construção de conhecimentos específicos, valorizando uma *presencialidade virtual*.

2 AS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E DE ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA II NO EIXO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL

Todo o processo formativo do licenciado nos cursos de graduação no Brasil é mediado por uma série de componentes curriculares que dão conta de apresentar ao estudante, futuro professor, conhecimentos específicos fundantes do processo de ensino e da aprendizagem. A Didática, seja ela geral ou específica, objetiva caracterizar e construir conhecimentos para o exercício da docência (LIBÂNEO, 1992).

³ Este artigo foi ampliado e revisado a partir de comunicação realizada no I Encontro de Monitorias e Práticas de Ensino da Unespar, em novembro de 2020 (ver Referências).

Neste sentido, a proposição de encaminhamento nas disciplinas de Didática e de EMEB II no currículo do curso deve ser no sentido de oportunizar experiências significativas em ambiente de ensino-aprendizagem. Seria possível promover tais oportunidades sem a presença dos estudantes nos ambientes tradicionais do espaço escolar?

Com as aulas presenciais suspensas pela pandemia, assumimos como alternativa no trabalho remoto a remodelação de nossos planejamentos para o modo virtual, sem as escolas (inicialmente) como campo de experimentação prática, mas com o esforço de promoção de práticas contando apenas com a presença virtual dos estudantes das disciplinas de Didáticas. Esta iniciativa foi desenvolvida no âmbito do Colegiado de Licenciatura em Música, em que os docentes, de forma colaborativa e em diálogo com os estudantes, desenvolveram um programa de ensino virtual⁴ para a disciplinas que se achassem em condições de empreender atividades pedagógicas durante o período de isolamento social.

A definição deste programa está intimamente ligada ao conceito de *ensino remoto emergencial* proposto por Hodges et al. (2020), caracterizando uma alternativa temporária ao modo de instrução presencial, para o qual retornará após o período de crise. Sendo assim, o objetivo “não é de recriar um sistema educacional consistente, mas sim prover um plano de instrução que seja rápido de ser estabelecido, e que esteja disponível de forma segura e confiável durante o tempo de exceção” (MADALOZZO, 2020, p.7).

Hodges et al. consideram ainda uma contradição no planejamento do ensino remoto emergencial, na medida em que a construção de um programa desta natureza demanda muito estudo a longo prazo; por outro lado, em uma situação de crise, o programa deve estar vigente de imediato, pois se trata da única maneira de o curso continuar. Por isso, é importante ressaltar que as atividades no modo remoto foram “continuadas ao mesmo tempo em que as bases do Programa eram construídas”, de modo que apenas “o diálogo entre estudantes, professores, instituição de ensino e órgãos de gestão superior (...) permitiu a realização de um plano de qualidade” (MADALOZZO, 2020, p.1).

O Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso foi definido como uma proposta de organização elaborada a fim de “subsidiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas referentes aos componentes curriculares que integram o Projeto Pedagógico do Curso” durante o período de exceção em que as aulas presenciais permanecessem suspensas na universidade (PROGRAMA, 2020, p. 1). Para isso, durante todo o período letivo de 2020, o Programa teve por definição o agrupamento de disciplinas em módulos quinzenais (e depois, com maior tempo de duração), modificando a grade horária das turmas, e com foco na realização de atividades síncronas (videoaulas ao vivo em plataformas de conferência virtual) e assíncronas. Para tanto, utilizou-se recursos digitais dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEAs) da Unespar (Moodle,

4 A construção do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso foi detalhada, em suas bases legais e pedagógicas, por Madalozzo (2020).

Microsoft Teams e Google Classroom) tais como fórum, glossário, lição, questionário, tarefa, envio de arquivo, postagem de conteúdo externo e demais ferramentas disponíveis, que permitem acesso interno nos AVEAs e registro de atividades realizadas pelos estudantes.

Foi a partir das necessidades objetivas de dar suporte ao aprendizado dos licenciandos, assim como de amparar os saberes dos professores que precisavam elaborar novas formas de ensinar, que o uso de ferramentas de ensino passou a se configurar como algo vital no desenvolvimento de atividades nas duas disciplinas.

O processo pedagógico que colocamos para discussão, portanto, é entendido a partir do planejamento de um conjunto de elementos tais como objetivos, conteúdos e métodos que sustentam uma atividade pedagógica (LIBÂNEO, 1992) de referência, os quais foram ressignificados para o modo remoto. No entanto, para além destes elementos consagrados do processo didático-pedagógico, a proposta das Didáticas promoveu o destaque de outro elemento: o relacional.

Movidos pelo objetivo de criar uma oportunidade para o debate e a aquisição de conhecimentos em torno de conteúdos nas disciplinas de Didáticas, organizamos as bases para o trabalho conforme os descritivos a seguir.

CONTEÚDOS PRIVILEGIADOS E METODOLOGIAS ADOTADAS

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2017), as ementas das disciplinas de Didática e de EMEB II contemplam itens como a didática para a educação escolar, os aspectos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem escolar e a avaliação escolar, assim como os fundamentos da prática musical e os currículos para o ensino da Arte no contexto da educação brasileira. O olhar com foco nestes aspectos, no momento de planejar o ano letivo de 2020, nos guiou para a seleção do que, em termos de conteúdo, deveria ser privilegiado nesta proposta, a partir da adoção de metodologias mais adequadas que pudessem contribuir para a consecução do trabalho no modo remoto. O elenco dos temas tratados em cada uma das disciplinas é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento do conteúdo programático dos planos de ensino das duas disciplinas

Disciplina	Conteúdo
Didática	Ensino da Música na Educação Básica II
<ul style="list-style-type: none"> -O papel da Didática na ação docente; -Grandes educadores e a Didática; -Concepções de ensino e aprendizagem: Principais Escolas Teóricas; -Aspectos históricos e metodológicos das correntes pedagógicas no Brasil e o ensino de Arte; -Métodos e técnicas de ensino escolar, recursos didáticos; -Planejamento escolar (gestão e projetos pedagógicos); -Organização da prática educativa na escola (planos de aula e Planos de ensino); -Avaliação escolar; -Currículos específicos em Artes (Diretrizes Curriculares do Paraná, Livro Didático Público de Artes). 	<ul style="list-style-type: none"> -Infância(s) e a Arte na(s) infância(s); -Fundamentação psicopedagógica da educação musical; -Análise dos documentos oficiais: diretrizes nacionais, estaduais e municipais para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; -A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de música; -Metodologias ativas do ensino de música; -Metodologias criativas do ensino de música; -Planejamento e documentação pertinente (plano de ensino e plano de aula); -Avaliação em música; -Música e interfaces com as demais linguagens artísticas.

Fonte: Arquivo dos autores.

Destacamos, a partir da exposição do quadro, que as duas disciplinas têm pontos claros de convergência com o propósito de selecionar temas e discussões que remetam ao compromisso com saberes específicos da docência, privilegiando as temáticas da organização do trabalho na escola e do ensino da música no contexto da disciplina de Artes.

Outro destaque são as metodologias adotadas. Partimos do entendimento que a situação de ensino remoto compulsório não deveria nos encaminhar para uma situação em que fosse aceitável transpor os conteúdos da disciplina para videoaulas sem promover uma interação entre a classe, como entendemos que devam ser os encontros entre professores e estudantes. A partir daí, delimitamos um limite para o uso do vídeo, ao mesmo tempo em que privilegiamos as atividades reflexivas em detrimento das atividades assíncronas.

A nova situação exigia uma série de condições tanto para o professor que conduzia a atividade, quanto para o estudante que interagiu na aula. Elencar necessidades do professor e de estudantes em itens como a seleção de conteúdos, os meios eletrônicos e recursos digitais utilizados, o domínio de tecnologias por ambas as partes, além de um ambiente físico e um acesso adequados, fez parte do estudo inicialmente feito para a construção de um planejamento que fosse além da transposição de conteúdos do modo presencial para o remoto: se tratou de uma resignificação de abordagens.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Trabalhamos nas Didáticas com a perspectiva da avaliação diagnóstica, que se coloca como mecanismo a serviço do interesse do aprendiz, mais do que da quantificação numérica de o que foi apreendido.

A avaliação escolar é um tema bastante debatido na escola brasileira: diversos autores têm investido neste tema (LUCKESI, 1999; GATTI, 2017), e hoje parece haver um consenso de que a avaliação deve ter uma perspectiva reflexiva e, no caso do curso de Licenciatura em Música, alinhada com a compreensão da Arte enquanto expressão individual. Deste modo, as Didáticas se apresentam como algumas das disciplinas em que a avaliação deve ser conduzida da maneira mais coerente possível dentro da concepção definida no Projeto Pedagógico do Curso, segundo a qual a avaliação escolar é proposta como “diagnóstico do processo que suprime os resultados dos trabalhos de professores e alunos”, ou seja, considerando o percurso individual dos estudantes no *processo* de execução de suas tarefas, mais do que os resultados finais do processo de ensino-aprendizagem (PROJETO, 2017, p.9).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, destacamos a importância de não só considerarmos os percursos e as práticas do estudante, mas que estes estejam vinculados ao seu contexto sociocultural (EISNER, 1995), de modo que a aprendizagem esteja atrelada à percepção pelo estudante das “articulações entre o que é ensinado, o que é avaliado, e o que é vivido por ele” (PROJETO, 2017, p.9). Considerando o ensino remoto, o contexto social do estudante exigiu

especial atenção no sentido de uma ressignificação de práticas pedagógicas, o que apresentaremos na próxima seção.

3 O TRABALHO COM O ENSINO REMOTO DAS DIDÁTICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA

A partir da exposição dos pressupostos do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto do curso, da natureza das disciplinas de Didática e de EMEB II, e da concepção de avaliação diagnóstica e processual, discutimos agora os aspectos de ressignificação de estratégias de planejamento e de prática nas disciplinas, buscando definir o conceito de *presencialidade virtual*.

RESSIGNIFICAÇÕES EM DIDÁTICA

A Didática, como componente curricular fundamental dos cursos de formação de professores, trabalha na perspectiva de construir conhecimentos com os licenciandos a fim de que esses tenham instrumentais teórico-práticos para conduzir seu trabalho na escola. A partir do Programa de Atendimento Remoto do curso, estabelecemos atividades síncronas em que prevaleceu o debate, a solução de problemas e casos pedagógicos reais. O objetivo era estimular a reflexão dos presentes e a construção de suportes teóricos e metodológicos à luz das teorias da Didática.

No limite das possibilidades de uma mudança tão abrupta no formato dos encontros com estudantes em Didática e da crítica que se faz ao ensino remoto precário, podemos destacar alguns aspectos fundamentais:

1. O primeiro aspecto que se destaca é mobilização em busca de alternativas para a viabilização da disciplina de Didática. Foi interessante aprender junto com os estudantes que a *mediação* pode assumir diversos formatos; o virtual é um deles;

2. Os temas escolhidos a partir dos conteúdos delimitados no programa da disciplina suscitaram reflexões e desenho de futuras práticas. A ideia foi estimular o protagonismo dos próprios estudantes que tentavam construir hipóteses de abordagens pedagógicas para os casos apresentados;

3. Dentro daquilo que definimos por *presencialidade virtual*, foi possível observar a mobilização dos futuros professores em criar mecanismos de atendimento didático para as salas de aulas presenciais ou virtuais;

4. Também observamos que as relações entre os estudantes se davam fora do ambiente virtual da aula. Estes usavam recursos de comunicação (WhatsApp, Facebook e outros), os mesmos que acessavam antes da pandemia, para discutir seus “casos”, identificá-los pedagogicamente e trazer para análise do grande grupo reunido virtualmente.

RESSIGNIFICAÇÕES EM EMEB II

No caso da disciplina de Ensino da Música na Educação Básica II, houve dois momentos distintos de trabalho. No início do ano letivo, já em modo remoto, cada assunto do conteúdo programático foi desdobrado em atividades de naturezas variadas, estimando o tempo total para execução em 2h semanais (carga horária equivalente ao modo presencial). Tais atividades foram desenvolvidas neste momento de modo totalmente assíncrono na plataforma Moodle, incluindo preenchimento de questionários, envio de textos e contribuição em fóruns de discussão, a partir de textos curtos e videoaulas para dar base a cada tarefa.

Já no âmbito do Programa de Atendimento Pedagógico Remoto, iniciado a partir da nona semana de aulas, as unidades passaram a incluir encontros síncronos com duração de uma hora, nos quais desenvolveu-se tarefas de discussão com interação no próprio tempo da aula. O Moodle serviu para registro de tarefas pré-aula (leitura de textos e acompanhamento de videoaulas) e pós-aula (registro de fichas de leitura e de reflexão a partir de textos ou questionamentos), diminuindo com isso a carga horária de trabalho assíncrono.

Entre as tarefas pós-aula, as reflexões não foram desenvolvidas de maneira individual: pelo contrário, a sobrecarga de trabalho foi reduzida com a resolução das atividades em grupo, e a partir de discussões iniciadas em aula nos encontros síncronos. O trabalho construído em grupo visivelmente aumentou o envolvimento dos estudantes. Ao final, algumas das produções foram compartilhadas pelos estudantes em suas redes sociais, ampliando o alcance das discussões feitas em aula, e contribuindo com a socialização das reflexões construídas.

Entendemos que o ensino remoto, enquanto temática para discussão, também foi ponto crucial de trabalho ligado ao assunto geral da disciplina. Por isso, mesmo não estando no rol de assuntos do conteúdo programático do plano de ensino original, o ensino remoto para crianças durante a pandemia foi incluído como uma das unidades de trabalho na disciplina, em um momento em que a reflexão sobre as dificuldades, o limite e as perspectivas do trabalho com arte na infância em casa (modo *online*) foi estendida também para o contexto dos estudantes da disciplina, em uma relação de espelhamento com a situação descrita nos textos e reportagens estudados.

Outro ponto de destaque foi a adaptação do modelo de presença: a partir do suporte de orientações⁵ da Universidade para a consideração das presenças e faltas nas disciplinas, foi orientado o uso da sigla “NP”, correspondente à expressão “não presencial”, no livro de classe da disciplina. Cada campo correspondente a um preenchimento com “NP” não se referiu especificamente à presença na aula síncrona: no caso de estudantes com algum impedimento de acesso no horário da aula ao vivo, coube a estes assistir a gravação da aula e preencher no AVEA as atividades desenvolvidas pelos demais colegas em aula. Com esta atuação assíncrona, ainda assim o estudante teve sua “presença”

5 Estas orientações foram sistematizadas por meio da Resolução nº. 022/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unespar, de 20 de julho de 2020. Acesso em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-022-2020-aprova-os-procedimentos-para-avaliacoes-e-fechamento-dos-bimestres-de-forma-excepcional.pdf.

garantida naquela determinada unidade do livro de classe. Em outras palavras: o conceito de presença foi alargado, sendo possível não interagir ao vivo com os colegas na aula síncrona, e ainda assim ter reconhecida a sua presença na unidade correspondente, a partir do desenvolvimento de atividades assíncronas equivalentes ao cumprimento do objetivo de cada semana.

Para além do cômputo de presença no dia a dia, houve ainda duas ações para garantir maior adesão às atividades dos estudantes com problemas de acesso: 1) foram realizadas reuniões ao vivo em pequenos grupos com o objetivo específico de preencher as atividades atrasadas no Moodle, com auxílio do professor; e 2) houve a organização de um Plano de Reposição⁶ para a disciplina, de modo que dois dos estudantes tiveram a oportunidade de repor as atividades perdidas no primeiro semestre em outro momento do ano letivo. Foram ações inéditas, já que não têm equivalência com o trabalho docente realizado no modo presencial.

Em relação aos limites da prática virtual, o que ficou de fora da abrangência da disciplina foram as observações da atuação de crianças na escola, uma vez que as unidades escolares permaneceram fechadas durante todo o ano letivo. De todo modo, a disciplina de Estágio Supervisionado III, na terceira série do curso, será espaço futuro de prática e discussão para a mesma turma de estudantes a partir da teoria construída na disciplina de EMEB II.

Compartilhamos aqui o resultado de dois destes trabalhos: 1) uma atividade sobre a importância do ensino da música na escola: postagens criadas pelos estudantes para publicação em suas redes sociais, em resposta à pergunta “Qual é a importância do ensino de Arte na escola?”, editadas na Figura 1⁷; e 2) o trabalho final da disciplina: vídeos contendo entrevistas a profissionais atuantes no ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo comentários e discussões dos estudantes⁸.

6 Esta ação também foi proposta pelos órgãos superiores da Unespar, e é normalizada por meio da Resolução nº. 027/2020 do CEPE, de 20 de agosto de 2020. Acesso em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2020/resolucao-027-2020-reposicao-para-os-estudantes-cujas-turmas-tiveram-atividades-curriculares-e-nao-participaram-no-primeiro-semester.pdf.

7 Ver a figura com a edição completa em <https://bit.ly/emeb2-2020>.

8 Ver os vídeos nos *links* <https://youtu.be/M9gOekEvHKU> e <https://youtu.be/mdpBvnV5ELY>.