

ARTE NA ESCOLA: AMPLIANDO CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES SOBRE/EM/PARA A DANÇA

ART AT SCHOOL: EXPANDING KNOWLEDGE AND CONCEPTS ABOUT/IN/FOR DANCE

Diego Ebling do Nascimento 1

Sílvia da Silva Lopes 2

Resumo: O artigo relata uma intervenção poética em dança realizada entre os meses de setembro e novembro de 2019, em uma escola pública Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Montenegro. O objetivo da experiência foi ampliar o conhecimento e as concepções em dança apresentados pelos/pelas estudantes. A turma que fez parte da experiência tinha entre 14 e 16 anos e estava no 9º ano do Ensino Fundamental. Os encontros mostraram que a dança na escola pode proporcionar uma aprendizagem em/com/na Dança e nos convida a pensar em diferentes modos de fazer Educação, considerando o corpo como um local de produção de conhecimento e pensamento. Ao ampliar as concepções de Dança também se ampliou as concepções de Educação. Indicamos a necessidade de ter uma carga horária maior para o componente curricular Arte na Educação Básica, visando contemplar o tempo necessário para a realização de práticas e reflexões em educação estética.

Palavras-chave: Educação estética. Base Nacional Comum Curricular BNCC. Ensino da dança. Concepções em dança.

Abstract: The article reports a poetic intervention in dance performed between the months of September and November 2019, in a state public school in Rio Grande do Sul in the municipality of Montenegro. The objective of the experience was to expand the knowledge and concepts in dance presented by the students. The class that was part of the experience was between 14 and 16 years old and was in the 9th grade of elementary school. The meetings showed that dance at school can provide learning in / with / in Dance and invites us to think about different ways of doing Education, considering the body as a place for the production of knowledge and thought. When expanding the conceptions of Dance, the conceptions of Education also expanded. We indicate the need to have a longer workload for the curricular component Art in Basic Education, aiming at satisfactorily contemplating the time necessary to carry out aesthetic education practices and reflections.

Keywords: Aesthetic education; Common Base National Curriculum BNCC; Dance teaching; Conceptions in dance.

Doutorando em Educação (UNISC), Mestre e licenciado em Educação Física (ESEF-UFPEL), especialista em Dança e Consciência Corporal (UGF) e em Artes Híbridas (UFTPR), professor efetivo na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4122771772310695>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6194-0958>. E-mail: digue_esef@yahoo.com.br

Mestra em Educação (UFRGS). Especialista em Fisiologia do Exercício (UVA). Graduada em Educação Física-Licenciatura (ESEF-IPA). Professora do curso de Graduação em Dança: Licenciatura e da Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Participa do Grupo de Pesquisa CORPOÉTICA - Poéticas do Corpo da UERGS/CNPQ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8814824835447110>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2073-5974>. E-mail: silvia-lobes@uergs.edu.br

Considerações Iniciais

A Lei 13.278/2016 garante a inclusão da dança e das outras áreas da arte nos currículos dos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2016a). Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) e, embora estabeleça que as escolas têm até o ano de 2021 para se adequarem à lei, acreditamos que desde já as quatro áreas da arte devem estar presentes em todos os níveis de ensino.

Assim, essa lei, juntamente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) formam argumentos legais para lutarmos e garantirmos às crianças e aos adolescentes os direitos ao acesso e estudo das diferentes áreas da Arte na escola. Além disso, com essa lei a realização de concursos e contratação de professores de arte nas distintas áreas deveria ser estimulada.

Esse trabalho é um relato de experiência de uma proposta vinculada ao Estágio Supervisionado do Curso de Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que denominamos aqui de intervenções poéticas em dança. Utilizamos o termo poéticas, não restrito à poesia, mas entendendo-o como uma ação diferenciada no mundo, produzindo novos sentidos neste processo de ensino e aprendizagem (RICOEUR, 2002). As ações artístico-pedagógicas aconteceram em uma turma de nono ano, no componente curricular de Arte, às terças-feiras pela manhã, entre os meses de setembro e de novembro de 2019.

O objetivo das intervenções poéticas em dança foi ampliar o conhecimento e as concepções sobre/em/para a dança dos estudantes. Enfatizamos que foram desenvolvidos os conteúdos específicos da dança por meio de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem afirmando-a como área de conhecimento.

A escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental em que ocorreu a intervenção fica localizada no município de Montenegro/RS. A escola atende aproximadamente 450 estudantes de classes sociais diversas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola estava passando pelo processo de reformulação para se adequar às novas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No PPP vigente a concepção de currículo considera a interdisciplinaridade e busca estabelecer relações entre o currículo, conteúdo e realidade. Além disso, é estimulado o diálogo, as trocas de informações e as críticas construtivas a fim de contribuir para ampliar a visão de mundo e a realidade que os/as estudantes vivem, indo ao encontro dos objetivos propostos pelas intervenções poéticas em dança.

É pretensão da escola zerar o índice de repetência, por meio de um trabalho integrado com todos os segmentos da comunidade escolar, buscando alternativas para lidar com os problemas apresentados, entre eles a assiduidade. Por fim, a escola se coloca aberta à diversidade e está consciente de suas funções sociopolíticas e pedagógicas, além de ser uma escola sintonizada com os valores democráticos.

Intervenções Poéticas em Dança: a proposta e seus desdobramentos

Antes de começarmos a intervenção foram realizadas três visitas à escola que incluíram observações da turma e conversas com a professora de artes responsável, a qual tem sua formação inicial na área das Artes Visuais. Fomos informados que a turma iria finalizar o ensino fundamental sem ter nenhuma aula de dança. Ou seja, os conteúdos, as competências e habilidades que estão previstas como especificidades do ensino da dança enquanto Arte na BNCC não seriam, se quer, vistas.

Esse fato, ao nosso ver, é de extrema injustiça com os e as estudantes, visto que, como mencionamos anteriormente, a Lei 13.278/2016 garante a inclusão da dança na escola (BRASIL, 2016a). Portanto, mesmo que de forma breve, nossa pretensão foi oferecer os conteúdos, as competências e habilidades previstas na Base ao longo da intervenção. Assim, estávamos cientes que não seria possível o aprofundamento dos conteúdos e das habilidades específicas da dança, devido ao curto período para a realização da intervenção poética, mas foi garantido ao longo dos encontros o contato com a dança, apresentando novas possibilidades estéticas e promovendo

conversas com a turma.

Tivemos o cuidado de garantir vivências práticas em todas as aulas de dança, pois acreditamos que os e as estudantes já ficam sentados por muitas horas durante o processo de escolarização e ao longo da vida, em frente a computadores, *tablets*, televisores e jogos eletrônicos, constituindo o que Baitello Júnior (2012) denomina de “pensamento sentado”. Além disso, ao conversar com os e as estudantes anteriormente à proposta percebemos que os mesmos estavam muito empolgados em realizar estudos sobre e em dança.

Nossa temática para a intervenção poética em dança foi a ampliação do universo da dança para os/as estudantes. Deste modo, nossos objetivos foram: conhecer brevemente a história da dança; diferenciar a dança cênica das danças rituais e das manifestações populares; analisar e identificar coreografias de dança em diferentes estéticas; reconhecer grupos de dança nacionais e internacionais; refletir sobre os acontecimentos cênicos presentes em dança (como iluminação, cenografia, figurino, trilha sonora e espaço); experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço); improvisar em dança; criar sequências de movimento em dança; e refletir sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas nas aulas.

Como referenciais teóricos para tratar sobre a história da dança nos baseamos em Bourcier (2001) e Siqueira (2006). No planejamento e realização das ações artístico-pedagógicas nos guiamos nas propostas de Laban (1990), Marques (2010; 2012) e Muller (2016).

A abordagem “Dança no contexto” (MARQUES, 2010) considera o tripé “Arte, Ensino e Sociedade”. O vértice da “Arte” considera o fazer, o apreciar e o contextualizar. O vértice do “Ensino” propõe o conhecer-se, conhecer os outros e conhecer o meio. Já o vértice “Sociedade” debruça-se no mundo vivido, no mundo percebido e no mundo imaginado.

Devido às aproximações estabelecidas entre as propostas da “Dança no Contexto” de Isabel Marques, mais especificamente o tripé da Arte (MARQUES, 2010) e as seis dimensões apresentadas na abordagem das linguagens pela BNCC, desenvolvemos um quadro que nos ajudou a pensar as articulações entre essas duas propostas.

Quadro 01 – Relações entre as seis dimensões propostas para a abordagem das linguagens pela BNCC e o eixo “Arte” da proposta “Dança no Contexto” de Isabel Marques (2010).

| Dimensões das linguagens - BNCC | Eixo Arte | Relações feitas pelos autores |
|---|-------------------------------------|---|
| Criação Crítica Estesia Expressão Fruição Reflexão | Contextualizar Fazer Apreciar | Contextualizar – Crítica, Estesia, Fruição e Reflexão. Fazer – Criação, Crítica, Estesia, Expressão e Reflexão. Apreciar – Crítica, Estesia, Fruição e Reflexão. |

Fonte: Autores (2019)

Assim, as seis dimensões para a abordagem das linguagens pela BNCC (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), foram trabalhadas de forma indissociável e simultânea, como a própria Base sugere. É importante lembrar que as dimensões propostas para a abordagem das linguagens pela BNCC

Não se trata[m] de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2016b, p. 194).

Os conteúdos para a introdução da intervenção poética em dança na Escola foram selecionados a partir, também, do que a BNCC nos indica como habilidades específicas do ensino

da dança na escola. Deste modo, os conteúdos propostos para essa ação pedagógica são: a história da dança e as diferentes estéticas de dança, o conhecimento do corpo (reconhecimento dos ossos, dos músculos, das articulações e dos limites corporais de cada estudante), os fatores de movimento (espaço, tempo, peso e fluxo), os repertórios de dança e a composição em dança.

Desse modo, os conteúdos de dança foram trabalhados por meio das seguintes estratégias de ensino-aprendizagem: exercícios de conscientização corporal (toques, mapeamento corporal, respiração), jogos e improvisações individuais e coletivas, além de exibição de vídeos curtos de dança, aulas expositivas-dialogadas, confecção de cartazes e rodas de conversa.

Para a organização e sistematização deste relato foram construídos alguns instrumentos para realizar a reflexão e descrição da proposta, entre eles o caderno de campo para registro das observações do professor e da participação dos e das estudantes; as criações coreográficas improvisadas e os registros fotográficos.

Dança na Escola: análise pedagógica da intervenção poética em dança

Identificada por professores e equipe diretiva como uma das turmas mais difíceis de se trabalhar, o 9º ano em que desenvolvemos a intervenção se envolveu com a proposta e, por meio das relações estabelecidas entre os e as estudantes e o/as professor/professoras mediador/mediadoras, estabeleceu um espaço frutífero para a construção de conhecimento em dança. As intervenções poéticas em dança ocorriam logo após o recreio e tinham a duração de um hora e quarenta minutos.

Para facilitar a descrição da intervenção poética em dança optamos em separá-la em dois blocos: o primeiro traz os conteúdos trabalhados e as propostas artístico-pedagógicas desenvolvidas referentes à história da dança, às companhias nacionais e internacionais, além de jogos de improvisação e exercícios de consciência corporal. O segundo bloco é formado pelos fatores de movimento e as construções coreográficas improvisadas.

O primeiro bloco foi composto pelas quatro primeiras aulas. Na “aula 1” realizou-se a apresentação da unidade temática, conversamos sobre os objetivos, interesses e expectativas da turma em relação às aulas, além de interrogá-los sobre seus conhecimentos prévios em dança. Ficou evidente na maioria das falas e escritas dos e das estudantes que suas concepções de dança se restringiam à reprodução de passos de danças midiáticas, sobretudo o funk e o sertanejo. Alguns deles apresentaram experiências nas danças vinculadas aos Centros de Tradição Gaúcha (CTG) e ao balé clássico.

De modo inicial, o trabalho foi realizado a partir do que os e as estudantes conheciam do universo da dança, assim como propõe Marques e Brazil (2012). O casal de autores acredita que “refutar a arte fruída, produzida e conhecida dos estudantes como arte de baixa qualidade, ou desclassificá-la por ser ‘produção de massa’ significa cortar um importante vínculo que o professor de Arte poderia ter com os estudantes: a própria arte” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 124). Assim, por meio dos conhecimentos prévios dos e das estudantes, foram realizadas conversas, reflexões e possíveis transformações sobre os modos de fazer, contextualizar e apreciar a dança.

É importante ratificar que em todas as aulas propomos atividades que tinham a prática em dança como principal objetivo. Já na primeira aula realizamos jogos de improvisação e trabalhamos exercícios que priorizaram o reconhecimento do corpo, por meio do toque corporal em si mesmos.

Quatro alunas que estavam empolgadas para a aula de dança permaneceram sentadas durante as propostas práticas. Acreditamos que a expectativa delas não foi atendida, porque esperavam dançar funk. Esse tipo de expectativa fechada em uma estética específica de dança é um dos maiores desafios quando se vai começar a trabalhar com os conteúdos de dança na escola. Mesmo se desenvolvêssemos o funk com eles/elas, acreditamos que não seria do jeito que imaginávamos. Assim, falamos que o funk poderá, sim, ser trabalhado futuramente quando começarmos as improvisações.

Na “aula 2” realizamos uma conversa sobre a história da dança e houve a exposição de vídeos dos registros da dança em pinturas rupestres, na pré-história. Falamos sobre a configuração das danças indígenas, da dança na Grécia antiga, da dança de corte, do balé clássico, da dança moderna e da dança contemporânea.

Quando estudamos as danças de corte, ao trabalhar a estrutura topográfica dessa dança, relacionamos com as danças realizadas no CTG. Neste momento convidamos uma das estudantes para demonstrar a coreografia de repertório gaúcho “Quatro Passes” junto com o professor mediador, e apresentamos quais estruturas estavam presentes na dança de corte e que poderiam ser identificadas na coreografia de repertório das danças gaúchas. Ao focar no balé clássico, quando chegou a hora de falar de Pierre Beauchamps, convidamos outra aluna para demonstrarmos, juntos, as cinco posições das pernas e pés, criadas por ele. Ao demonstrar o conteúdo estudado com a contribuição das estudantes, percebemos que elas se sentiram valorizadas e passaram a ter mais atenção nas propostas da aula. Acreditamos que ter feito esses convites aproximamos os e as estudantes da experiência da aula e, ao mesmo tempo, conquistamos duas líderes da turma. Nesse sentido, situamos o conteúdo da história da dança a partir de suas experiências prévias em dança.

Entendemos que aproveitar a arte do aluno vai além da cultura midiática, embora ela também seja importante, mas reduzir os conhecimentos deles sobre arte/dança apenas às mídias é menosprezá-los. Tanto a primeira quanto a segunda aluna convidada para participar das demonstrações souberam falar sobre a história das danças que elas praticavam e fizeram isso com muita propriedade. A bagagem trazida de outras experiências precisa ser valorizada.

Nesses momentos percebemos, na *práxis*, que as fronteiras entre teoria e prática podem e precisam ser borradas. Trazer a prática da dança para uma aula de história da dança, que seria, *a priori*, apenas teórica é pensar/fazer estratégias que desenvolvam uma aula prático-teórica/teórico-prática. É uma ação pedagógica emergente, visto que elas são indissociáveis. Além disso, a complexidade presente nessas relações provocou uma “utilidade” imediata à história da dança, ou seja, a produção de um sentido necessário para o interesse dos e das estudantes. Poder perceber que as danças do nosso passado refletem nas danças do nosso presente é, também, nos situarmos no mundo em que vivemos. Logo, é uma ação política, social, ética e estética.

Ao final da segunda aula, a turma foi dividida em seis grupos, cada um deles escolheu uma das danças estudadas (danças indígenas, dança na Grécia antiga, dança de corte, balé clássico, dança moderna e dança contemporânea) e construiu uma sequência coreográfica coletiva. O intuito não era fazer uma apresentação fiel às manifestações ou estéticas da dança de cada período, mas ter um exercício cênico que trouxesse as principais características e representações de cada uma delas.

Esta proposta deixou evidente os/as líderes da turma. As meninas que já dançavam tomaram a frente de diferentes grupos. O grupo que ficou com balé foi composto pela estudante que participou da demonstração das cinco posições das pernas e pés no balé, de Beauchamps, acompanhada por outros meninos que eram considerados como “os mais difíceis” da turma. Outros professores já haviam comentado sobre eles, além disso, apresentavam o estereótipo de estudantes problemas, sentavam-se ao fundo da sala e faziam muitas piadinhas. Esses meninos surpreenderam durante as propostas, se envolveram muito nas atividades e, já nessa oportunidade, quebraram o preconceito de que meninos não poderiam dançar balé. Foram dirigidos e coreografados pela colega e apresentaram pequenas sequências com passos simples da dança, mas muito disponíveis para o aprendizado.

Por outro lado, percebemos que alguns grupos demonstraram dificuldade em realizar a proposta, inclusive um dos grupos não conseguiu apresentar-se nesse dia, pois como nenhum dos estudantes presentes nesse grupo tinha experiência prévia em dança, estruturar uma sequência foi muito complexo para eles. Ao notar a dificuldade, acompanhamos de perto esses estudantes, recapitulamos o que havíamos conversado anteriormente na aula sobre as características das danças da Grécia antiga – dança a qual eles tinham como inspiração para criar sua sequência – e auxiliamos em compor alguns movimentos. Ficou evidente que eles conseguiam se expressar por meio do corpo, entretanto não tiveram coragem de compartilhar com a turma sua criação.

Os outros grupos apresentaram suas sequências de maneira bastante criativa. Evidenciamos que propor esse exercício no início dos encontros foi bastante ousado da nossa parte, e desafiador para os/as estudantes, mas, ao mesmo tempo foi importante, pois mostrou que eles podem criar suas danças e rompeu com a ideia de que apenas o/a professor/a é quem propõe os movimentos.

A “aula 3” foi destinada para a pesquisa e confecção de cartazes sobre os grupos de dança do Brasil e do mundo. Além disso, realizamos jogos de improvisação e exercícios de consciência corporal sobre as partes do corpo. Por meio do mapeamento corporal identificamos os ossos e

músculos da cabeça, do tronco e dos membros superiores e inferiores. A partir dessa atividade surgiu a necessidade de discutir sobre o respeito ao corpo do colega, visto que algumas “piadinhas” surgiram no decorrer do exercício. Essa situação gerou uma breve discussão sobre o consentimento do toque corporal em diferentes relações humanas.

Trabalhamos a “aula 4” a partir de uma reflexão escrita sobre os acontecimentos cênicos da dança. Partimos de vídeos de dança que apresentavam diferentes espaços cênicos, iluminação, cenografia, figurino e trilha sonora variados. Nos relatos encontramos diferentes posicionamentos.

Sobre o vídeo de dança “Variação Kitri, do Balé Dom Quixote” houveram os seguintes comentários.

“O que eu vi no vídeo foi praticamente um monte de bailarinas e bailarinos profissionais... encenando Dom Quixote... mas essa experiência não fez diferença para mim, pois não sou o público para esse tipo de dança” (T.).

“Eu senti que ela é muito chique e sofisticada e que deve doer muito a sapatilha de pontas” (P. H. e D. O.).

“Foi como ‘assistir uma poesia’, eram movimentos suaves, às vezes delicados, às vezes mais ofensivos, foi realmente artístico” (E. A. e G. O.).

Sobre a coreografia Parabelo, do Grupo Corpo, alguns estudantes comentaram o seguinte:

“Praticamente o que eu vi foi uma dança bem estranha e com uma música pior ainda... mas é muito diferente do balé clássico” (T.).

“Os figurinos tinham cores quentes e tem tons parecidos com fogo, a iluminação é mais escura para focar mais nos dançarinos” (P. H. e D. O.).

“Um pouco de medo, meio sinistro” (P. e D.).

Um dos estudantes comentou “não consigo entender nada”. Fizemos uma reflexão sobre a fruição em arte destacando que a mesma não precisa ser entendida, mas sentida, ou seja, darmos atenção aos demais sentidos que podem produzir novos sentidos.

É possível perceber alguns termos que trabalhamos em aula como o relato “P. H. e D. O.” da Dança Contemporânea que trouxe aspectos relacionados ao figurino e a iluminação. Também foi possível perceber que o balé, para alguns, não fez quase sentido e que a experiência de assistir a uma coreografia de dança contemporânea trouxe sensações diversas para os corpos dos e das estudantes. Nessa aula também fizemos uma introdução ao próximo bloco, explorando por meio de jogos dançantes os fatores de movimento.

Na “aula 5” desenvolvemos exercícios de exploração do “espaço” e “tempo”. Quanto ao “espaço” conhecemos e experimentamos a cinesfera, os planos, os níveis e as direções. No que se refere ao “tempo” exploramos os elementos: pulso, acento, duração e velocidade. Apresentamos, também, os fatores do movimento segundo Laban (FERNANDES, 2006) espaço (direto/indireto) e tempo (acelerado/desacelerado), por meio de demonstrações. Ao final propusemos uma criação individual com os dois conteúdos estudados nesta aula.

Essa foi a primeira aula “inteiramente prática”¹, percebemos que o tempo da aula de dança na escola é diferente do tempo que utilizamos para trabalhar com o público adulto. Os adolescentes não conseguem, ainda, pensar em um tempo dilatado, aproveitando cada momento, cada movimento, percebendo e sentindo o corpo. O tempo é sempre acelerado, querem fazer logo para fazer a próxima proposta. É difícil se demorarem em alguma vivência, por isso acreditamos ser importante a utilização de variações na mesma atividade, assim o tempo de experimentar cada proposta acaba sendo melhor aproveitada, mantemos a atenção e disponibilidade dos/das estudantes e é sempre uma maneira de retomar, revisar, fixar e descobrir novas possibilidades.

Sempre havia uma preocupação em oferecer um repertório de músicas que ampliassem a escuta e a percepção musical dos e das estudantes. No entanto, nessa aula especificamente, escolhemos uma mescla das músicas selecionadas, contemplando as midiáticas e outras menos conhecidas por eles e elas, como Música Popular Brasileira, bolero e uma seleção de músicas instrumentais. Avaliamos que essa mistura de músicas foi positiva, pois eles se sentiram realizados quando tocava músicas que eles e elas conheciam e desafiados quando as propostas dançantes eram feitas com músicas desconhecidas por eles. A música Incompatibilidade de Oswaldo Montenegro

¹ Colocamos entre aspas esse termo pois, como sabemos, a prática está repleta de teoria, ou seja, elas não encontram-se separadas uma da outra.

que brinca com o tempo, foi um exemplo, proporcionando momentos por hora mais acelerados, por hora desacelerados.

Na “aula 6” vivenciamos os outros dois fatores de movimento “peso” e “fluxo”. Estudamos as variações possíveis do peso (forte/pesado ou leve/fraco) e as variações possíveis do fluxo (livre e controlado). Em deslocamento pela sala os e as estudantes representaram em seus corpos algumas palavras que remetem às variações de peso e fluxo. Como exemplo a bomba, água, nuvem, raio, lama, vento, escada, algodão doce, entre outras.

Os e as estudantes gostaram de explorar movimentos a partir da imagem de uma bomba. Sem que solicitássemos, faziam os movimentos junto com o som, o que facilitou para a execução desta qualidade de movimento. Ao exercitarmos o peso leve, a partir da imagem de uma nuvem, percebemos que as alunas que têm experiência em balé traziam esse repertório de movimentos e percebemos que ao experimentar a qualidade de movimento leve, também alterava a velocidade, ou seja, ao fazer o movimento com peso forte, usavam uma velocidade rápida e, ao fazer o movimento com peso leve, o faziam lentamente. Destacamos que os dois fatores não estão necessariamente relacionados, ou seja, podemos improvisar no peso leve, rapidamente e no peso forte, lentamente.

Para trabalhar com o fluxo, em um primeiro momento, formamos um triângulo escaleno, com cada estudante ocupando um vértice do triângulo. O/A estudante que estava à frente comandava os demais colegas, propondo movimentos com variações no fluxo, sempre mantendo o corpo para frente, sem poder virar de lado ou de costas. O exercício é repetido até que todos os colegas possam propor os movimentos. Em um segundo momento, os proponentes poderia se virar de lado ou de costas, quando essa ação acontecia, indicava a troca do líder.

Sabemos que um movimento dificilmente apresentará somente um fator, mas optamos por não aprofundar este conhecimento nesse momento, para não confundir-los, em função da falta de tempo.

Concluimos que, se os colegas conseguissem realizar a movimentação ao mesmo tempo que o proponente, certamente isso indicaria que o seu movimento tinha fluxo controlado. Alguns dos propositores experimentaram o fluxo livre, mas, tiveram que controlá-lo a fim de que os colegas os acompanhassem. Em um terceiro momento desta proposta, os trios foram dispostos de forma intercalada e repetiram o exercício, cada um iniciando em um dos níveis e explorando-os, o que gerou um efeito cênico interessante. Cada trio a seu tempo, foi convidado a assistir o exercício da turma. Ao final, realizaram criações individuais e coletivas que resultaram em sequências curtas, mas que mostraram o entendimento do conteúdo.

Concluimos que o fato de algumas alunas já terem uma construção estética de dança no balé clássico e se utilizarem dessas habilidades e de certo virtuosismo para compor suas danças acarreta em outros estudantes insegurança, sobretudo em outras meninas. Foi realizada uma conversa para evidenciar a beleza das diferenças dos modos de se mover, que todos podem dançar, independente de fazer códigos específicos de dança ou utilizar outras memórias corporais para compor suas danças. Um exemplo é o jogo com a imagem da nuvem que fizemos nessa aula. Criamos movimentos que, *a priori*, não eram dança, mas que se transformaram em dança.

A “aula 7” foi o último encontro e realizamos uma proposta poética em dança tentando abranger os conteúdos desenvolvidos no segundo bloco proposto no planejamento, por meio de jogos de improvisação e utilização do espaço, tempo, peso e fluxo.

Figura 01 – Alunos em processo de pesquisa de movimento em um jogo de improvisação em dança (fator de movimento: espaço).



Fonte: Registros fotográficos efetuados pelos professores/pesquisadores (2019).

Figura 02 – Alunos em processo de pesquisa de movimento em um jogo de improvisação em dança fator de movimento: espaço).



Fonte: Registros fotográficos efetuados pelos professores/pesquisadores (2019).

As aulas não previam, de maneira alguma, a separação por sexo. Temos consciência de que esse não é o melhor caminho. Precisamos, sim, conviver todos juntos a fim de aprender a respeitar as diferenças, os corpos e as singularidades de cada um. Porém, ao analisar as fotos, identificamos que em muitos momentos houve uma separação de gênero realizada pelos estudantes nas vivências propostas em aula que na hora não percebemos. É importante considerar que essa separação não se dá de forma natural, somos educados diariamente para agir de determinadas maneiras, generificando os corpos e nossas ações, ou seja, essa separação é construída socialmente (LOURO, 2008).

Esse fato nos faz pensar em três coisas: a primeira é que, mesmo propondo uma aula que não separe os e as estudantes por sexo, eles e elas podem, por si só, fazerem isso. A segunda questão é referente à necessidade de professores e professoras pensarem em estratégias que façam com que estudantes de diferentes sexos joguem, brinquem, conversem, se respeitem, se divirtam e dançam juntos. E a terceira é referente à importância dos registros para fazer a reflexão sobre a aula, pois somente após ver as fotos foi que percebemos essa separação.

A partir dessa constatação, se tivéssemos mais encontros, teríamos um olhar mais sensível para essas questões e buscaríamos estratégias para superá-las. É importante sinalizar que não percebemos em nenhum momento desrespeito entre eles e elas, mas o fato de se separarem para realizar a atividade registrada nas fotos é um indício da dificuldade que essa faixa etária tem de se relacionar com o sexo oposto. É o momento em que os hormônios estão em alta, o corpo está se modificando e muitos e muitas ainda não sabem direito como lidar com essas questões.

Outro ponto é referente aos espaços físicos. Se tivéssemos mais oportunidades de adentrar os muros da escola com a dança, teríamos também mais espaços desejáveis para fazermos uma aula mais confortável. O espaço que foi disponibilizado pela escola, se comparado a outras instituições de ensino, não era ruim, mas também não era o adequado. Fizemos as aulas práticas no pátio da escola. Havia outras crianças, professores, equipe diretiva e técnicos que, por vezes, passavam no meio da aula. Além do pátio ser um espaço que não favorece a projeção da voz dos professores.

Em diferentes aulas não foram possíveis realizar todas as propostas planejadas, pois outras atividades atravessavam os encontros, como festas, homenagens e reuniões, o que comprometeu parcialmente o tempo destinado às vivências artístico-pedagógicas. No entanto, reconhecemos a potência das possibilidades educacionais presentes nesses momentos.

Percebemos, ao final da aula, que os/as estudantes estavam ansiosos para o processo de composição coreográfica. Esse seria nosso próximo desafio nas aulas. Em uma proposta com essa configuração é evidente que não levaríamos a coreografia pronta, gostaríamos de poder discutir sobre a música, a temática e propor exercícios de criação específicos. Como estratégia pensávamos em utilizar alguns sequenciamentos de movimentos que já havíamos construído em sala e ampliar o trabalho artístico com outras investigações que contemplassem os conteúdos estudados. A ideia seria resgatar algumas vivências realizadas durante o período das aulas e fazer uma composição coletiva.

No entanto, na tarde de 18 de novembro de 2019, fomos surpreendidos com o comunicado de que a Escola havia aderido à greve dos professores parcialmente e os docentes que atendem os estudantes da turma aderiram ao movimento. De imediato apoiamos a decisão dos professores e professoras do estado do Rio Grande do Sul que vinham sendo desrespeitados com atrasos nos salários e com uma proposta de um pacote de retirada de direitos desumana. É inadmissível que a classe trabalhadora, em especial os professores e professoras, pague pela má gestão do estado.

Por esse motivo, não foi possível finalizar o planejamento por completo do plano de ensino. O processo de criação em dança infelizmente não aconteceu. No entanto, evidenciamos que foram realizados pequenos exercícios que priorizavam os processos de criação ao longo dos encontros. Gostaríamos, os/as estudantes e nós, de termos conseguido finalizar a proposta, construindo uma coreografia com a turma inteira que seria realizada a partir dos conteúdos que desenvolvemos ao longo dos encontros. Por outro lado, acreditamos que a greve dos professores foi um ato legítimo, democrático e importantíssimo na construção dos sujeitos. Participar desses movimentos também educa. Ao mostrar aos estudantes a importância de lutarmos por nossos direitos nos tornamos cidadãos mais participativos e autônomos.

Considerações Finais

Acreditamos ser necessário destacar a importância de ações como essas que aproximam a universidade da escola. Nesse sentido, Paulo Freire considera que

A universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. [Considera] também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. Em síntese, esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino [...] (FREIRE, 1991, p. 81-82 *apud* MARQUES, 2012, p.75).

As vivências propostas pelas intervenções poéticas em dança proporcionaram, para quem trabalha na escola, um outro olhar para a turma, que pode demonstrar suas capacidades, seu envolvimento e sua vontade de aprender. Ao longo dessa experiência ficou ainda mais evidente a potência que a dança pode ter na escola.

De acordo com o PPP da Escola, a questão da assiduidade foi apresentada como um desafio pelo documento vigente. Contudo, esse problema não se apresentou na turma, todos e todas estudantes compareciam às aulas semanalmente. Apenas duas estudantes não se permitiram realizar as propostas.

Ao nosso ver, esse acontecimento ocorreu por diversos fatores, entre eles está o fato de não sermos educados para movermos o corpo. Somos educados em uma perspectiva cartesiana, onde há separação entre corpo e mente. Trabalhar em uma perspectiva em que o corpo inteiro é o pensador, construtor e ponto de partida consciente para a construção de conhecimento é se colocar em um outro lugar na Educação e isso pode bloquear algumas pessoas, visto que estão acostumadas a fazerem apenas propostas que não envolvem o corpo de forma integral.

Outro fator importante de ser destacado é o fato das aulas de dança produzirem a exposição. Dançar é se expor. É se expor de uma forma positiva e, também, para alguns, negativa, pois muitas vezes há uma ampliação na exposição devido às dificuldades motoras, cognitivas e afetivas apresentadas pelos e pelas estudantes e, alguns deles/delas, não conseguem lidar com essa questão. Esse fato pode acarretar na dificuldade extrema de se moverem em/para/no/com o grupo e assim permanecerem sem se expor, sem se envolver nas propostas, sem dançar.

Algumas estudantes apresentaram resistência à outras concepções de dança que, por ventura, se diferenciavam das que elas já tinham preconcebidas.

Além disso, tivemos um outro obstáculo para a realização da proposta: o tempo. Para desenvolvermos um trabalho mais aprofundado em arte é necessário tempo. Tempo para sentir, pensar, produzir, experienciar outras possibilidades de fazer, refletir, repensar, retomar o que já foi produzido, fazer novas proposições. O tempo disponibilizado na disciplina de arte na escola muitas vezes não contempla essas necessidades. No entanto, com a aprovação da BNCC o que percebemos foi que, se por um lado a lei propõe a ampliação das áreas artísticas na escola, por outro diminui a carga horária disponível para o encontro com as artes. Assim, propomos ir na contramão do que a BNCC fez com a área da Arte, ou seja, somos contra a diminuição da carga horária destinada aos encontros com as Artes na escola. Defendemos o posicionamento de que é necessário ampliar a carga horária desse componente nas escolas, a fim de promover e garantir a educação estética das crianças e dos adolescentes.

Embora tenhamos focado no vértice “arte” dentro do nosso planejamento, os vértices “ensino” e “sociedade” se fizeram presentes transversalmente aos conteúdos da dança aqui propostos. Contudo é importante destacar que não conseguimos trabalhar os conteúdos de forma aprofundada, visto que, além do tempo restrito, as demandas da escola também atravessavam as aulas, de forma imprevista. Foi difícil trabalhar a autonomia de movimentos com os/as estudantes. Na aula trabalhamos essas questões por meio de vivências que privilegiavam os fazeres e as

propostas de movimento dos alunos, sempre de forma contextualizada.

Outra questão é a importância da dança, e das outras áreas da arte, serem trabalhadas de maneira contínua durante todos os anos da educação básica. Como isso não acontece, sempre quando há uma proposta em dança na escola é necessário introduzir os conteúdos, ou seja, nunca é possível aprofundá-los e ampliá-los, a continuidade dos estudos da dança na escola é emergente e necessita se fazer presente, pois é com ela que desenvolvemos a educação estética na área da dança.

A dança é uma área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento das competências que são intrínsecas ao seu fazer, nos permite compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e utilizá-las para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, além de compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2016b).

Assistimos a diversas manifestações artísticas e culturais da dança, refletimos sobre elas, dançamos elas. Experimentamos os fatores de movimento (espaço, tempo, peso e fluxo), improvisamos e jogamos em dança, conhecemos diferentes grupos e companhias de dança do Brasil e do Mundo, além de termos suado juntos pelas manhãs de terça-feira fazendo dança e nos conhecendo melhor, uns aos outros e a si mesmos.

O que ficou no nosso corpo, na nossa memória, foi uma pequena amostra do que pode ser a dança. Percebemos a ampliação do conhecimento e das concepções de dança ao final do processo, por termos mostrado, pensado, dançado e vivido as aulas juntos de uma forma diferente da que eles conheciam.

A experiência oferecida pelos encontros poéticos em dança agiu como sementes que já germinavam, ampliando os conhecimentos dos/das estudantes. Ter a dança na escola vai além dos conteúdos específicos da área que, obviamente, são muito importantes. Mas ter a dança na escola é, também, aprender diariamente com a dança diferentes modos de pensar a Educação, o corpo, as relações, os desejos, as angústias, as dificuldades e as diferenças. Enfim, aprender com a dança na escola é desenvolver nosso lado humano, tão caro e necessário nos tempos sombrios que as artes e a educação vêm enfrentando.

Referências

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

BOURCIER, P. **A história da dança no Ocidente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte, Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016b.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas. 2ª. São Paulo: Annablume, 2006.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança. In: BARBOSA, Ana Mae; DA CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. Cortez Editora, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. Cortez Editora, 2012.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**, São Paulo: Digitexto, 2012.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 3.ed. São Paulo: Summus, 2016.

RICOEUR, Paul. **Paul Ricoeur**: o único e o singular. São Paulo: Editora UNIESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

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

Recebido em 26 de novembro de 2020.
Aceito em 18 de fevereiro de 2021.