



Licenciatura em Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Lenira Peral Rengel, Antrífo Ribeiro Sanches Neto,
Ana Elisabeth Simões Brandão e Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva

DANB07

Dança como Tecnologia Educacional III

DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL III

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

*Lenira Peral Rengel, Antrifo Ribeiro Sanches Neto,
Ana Elisabeth Simões Brandão e Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva*

DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL III

Salvador
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
 Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
 Pró-Reitor: Penildon Silva Filho
 Escola de Dança
 Diretora: Dulce Lamego Silva e Aquino

Superintendência de Educação a
 Distância -SEAD

Superintendente
 Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
 CTE-SEAD
 Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
 Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
 Andréa Leitão

Licenciatura em Dança

Coordenador:
 Prof. Antrifo R. Sanches Neto

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
 CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
 Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
 Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
 Haenz Gutierrez Quintana
 Foto de capa: Fábio Bouzas

Equipe de Revisão:
 Edivalda Araujo
 Julio Neves Pereira

Márcio Matos
 Simone Bueno Borges

Equipe Design
 Supervisão: Alessandro Faria
 Edição / Ilustração:

Bruno Deminco; Davi Cohen; Felipe
 Almeida Lopes; Luana Andrade; Michele
 Duran de Souza Ribeiro; Rafael Moreno
 Pipino de Andrade; Vitor Sousa

Design de Interfaces:

Raissa Bomtempo; Jessica Menezes

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Daiane Nascimento dos Santos; Victor
 Gonçalves

Câmera, teleprompter e edição:

Gleyson Públio; Valdinei Matos

Edição:

Maria Giulia Santos; Sabrina Oliveira;

Videografismos e Animação:

Alana Araújo; Camila Correia; Gean
 Almeida; Mateus Santana; Roberval
 Lacerda;

Edição de Áudio/trilha sonora:

Mateus Aragão; Rebecca Gallinari



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Sistema de Bibliotecas da UFBA

D173 Dança como tecnologia educacional III / Lenira Peral Rengel ... [et al.]. –
 Salvador: Escola de Dança; Superintendência de Educação Distância, 2020.
 96 p.: il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em
 Dança na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-239-2

1. Dança - Estudo e ensino. I. Rengel, Lenira. II. Universidade Federal da
 Bahia. Escola de Dança. III. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de
 Educação a Distância.

CDU: 793.3

SUMÁRIO

MINICURRÍCULO DAS PROFESSORAS AUTORAS E PROFESSOR AUTOR	07
CARTA DE APRESENTAÇÃO	09
UNIDADE I	15
1.1 DIDÁTICA – DIDÁTICA DE DANÇA	15
1.2 COREOGRAFIA DIDÁTICA	18
UNIDADE II	47
2.1 CONTINUANDO A COREOGRAFIA DIDÁTICA – AVALIAÇÃO	47
2.2 AVALIAÇÃO EM DANÇA	49
2.3 PROPOSIÇÕES VARIADAS PARA USO OU REFERÊNCIA EM AULAS E/OU SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	57
Proposição 1	64
Proposição 2	67
Proposição 3	72
Proposição 4	77
Proposição 5	80
2.4 PLANOS DE AULA – MAIS ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA UMA COREOGRAFIA DIDÁTICA	
REFERÊNCIAS	92
SITES	94
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	94

MINICURRÍCULO DAS PROFESSORAS AUTORAS E PROFESSOR AUTOR

Lenira Peral Rengel

Ministrante da disciplina, é professora na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Atualmente Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança. Graduação em Direção Teatral pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, Mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/SP e Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP. É Especialista na Arte de Movimento de Rudolf Laban (estudou 23 anos com uma aluna de Rudolf Laban, a professora Maria Duschenes). É líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções. Dá aulas da Arte do Movimento e de variadas técnicas, aulas de Prática da Dança na Educação (estágio), Introdução à Dança como Tecnologia Educacional, Estudos do Corpo, Estudos Críticos Analíticos em Dança, aulas na Especialização de Questões Contemporâneas do Corpo e Introdução à Teoria do Conhecimento e aulas nos Mestrado de Dança e Cognição, Elaboração de Projetos, Tirocínio Docente e Seminários Avançados. Dá aulas, cursos e palestras para estudantes e professores em outras Universidades e Instituições e Espaços de Arte e Cultura.

Antrifo Ribeiro Sanches Neto

É professor da Escola de Dança da UFBA desde 1994, dançarino, coreógrafo, produtor e diretor de cena. Graduado em Dança pela Folkwang Hochschule (Alemanha), Mestre em Artes Cênicas e Doutor em Educação pela UFBA, foi dançarino da Companhia Dance Berlin, da Companhia Viladança e do Balé Teatro Castro Alves, do qual foi Diretor Artístico de 2015 a 2019. Participou como ator, coreógrafo e assistente de direção de inúmeras montagens teatrais e espetáculos musicais. Foi coordenador do Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança da UFBA, chefe de departamento e conselheiro da antiga Câmara de Ensino de Graduação e do atual Conselho Acadêmico de Ensino e membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Coordenou a criação de cursos superiores de dança na UFBA (licenciatura presencial noturno, licenciatura a distância e área de concentração em dança do bacharelado interdisciplinar em artes). Atualmente é coordenador geral do Curso de Licenciatura em Dança EAD/UFBA e Vice-Diretor da Escola de Dança da UFBA.

Beth Rangel (Ana Elisabeth Simões Brandão)

Doutora em Educação pela FAGED UFBA. Professora da Escola de Dança da UFBA desde 1979. Graduada em Dança pela UFBA. Na UFBA, atuou em diversos cargos de gestão e coordenou a Reconstrução Curricular do Curso de Licenciatura da UFBA. Com vasta experiência em projetos comunitários, foi consultora do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. De 2007 a 2014, foi diretora da Escola de Dança e do Centro de Formação em Artes da FUNCEB-SECULT- BA. Coordenadora do Colegiado noturno do curso de Licenciatura em Dança da UFBA (2015-2018). Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança.

Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (Dulce Aquino)

Professora com participação especial na Escola de Dança-UFBA. Ingressou no corpo docente em 1962. Graduada em Dança com Licenciatura e Bacharelado pela Escola de Dança-UFBA. Doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP). Dirigiu a Escola de Dança-UFBA em três mandatos, vice-diretora da Escola de Música e Artes Cênicas, foi chefe de Departamento, coordenadora de Colegiado de curso. Foi assessora do Reitor de 1990 a 1992, foi Pró-reitora de Extensão Universitária e Pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil-UFBA (2010-2014). Foi dançarina e coreógrafa do Grupo de Dança Contemporânea-GDC, da UFBA. Idealizou e coordenou por 20 anos a Oficina Nacional de Dança Contemporânea. Foi membro representante da classe de Dança no Conselho Nacional de Política Cultural e depois como representante na Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior-ANDIFES. Foi membro da Comissão da Verdade do Estado da Bahia. Coordenadora geral do OservArte (Observatório do Ensino das Artes) e do Simpósio Internacional Arte na Educação. É Comendadora do Estado da Bahia agraciada com Medalha 2 de Julho pelos serviços prestados à Dança. Membro da Associação de Pesquisadores em Dança e professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança..

CARTA DE APRESENTAÇÃO

DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL III

Caro (a) estudante,

Olá!

Este livro referente à disciplina **Arte/Dança como Tecnologia Educacional III** é uma produção bibliográfica para o Curso de **Licenciatura em Dança** na modalidade a distância da Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Relembramos o sinal / no nome da disciplina. Ele significa **estar para**, assinala a sutileza das relações entre Arte e Dança, uma coabitação entre uma e outra, sendo ambas consideradas como tecnologia educacional. Em outros trechos deste livro a utilização do sinal / indica esta ideia de fronteira extremamente tênue entre um termo e outro, como, por exemplo, ensino/aprendizagem.

Com o Curso e a disciplina queremos, junto com você e todas e todos(as) envolvidos(as), agir em interação com a compreensão de que “a distância” é mais uma maneira de nos relacionarmos. Além dos nossos Encontros presenciais, vamos nos comunicar por meio destas palavras escritas, dos fóruns, dos trabalhos que solicitamos e vocês enviam e por meio do BigBlueButton-BBB, o nosso sistema integrativo de conferência via MOODLE.

Com essa perspectiva de aproximação, propomos a você, estudante, engajar-se em uma dança como campo do conhecimento educativo e artístico emancipatório, político, qualquer que seja a dança que você faça.



Glossário

Emancipatório(a): ter capacidade de emancipar, tornar livre, crítico(a), reflexivo(a) sobre o que se faz, seja fazer dança ou outra ação.

Político(a): no sentido do convívio social, do respeito às outras pessoas no viver social, trata da organização, da escolha (do que se quer dançar, ou pensar, ou fazer), da tomada de posição.

O objetivo geral desta disciplina é apresentar a você conceituações nucleares para seu processo de estágio docente e também para sua futura ação docente em Dança.



Glossário

A ideia de núcleo é que este nem sempre está no centro dos objetos, das pessoas, das relações. Núcleo é uma estrutura não isolada que se comunica com partes internas e externas de uma célula ou de um grupo (de pessoas ou outro). Então dizer núcleo ou nuclear é trazer noções amplas, estruturantes (mas não fixas) e dialógicas para a ação didática em dança.

Dança como Tecnologia Educacional III segue a tratar da Dança como área de conhecimento inserida nos eixos pedagógicos. Traçamos reflexões, argumentações de **Didática da Dança, destacando-a como um sistema de relações composto por:**

- Ideário artístico pedagógico, filosófico, político;
- Compreensões do corpo que dança;
- Relações de ensino-aprendizagem;
- Análise diagnóstica ou conhecer o contexto artístico, social e cultural do e da estudante (sem deixar de ter em conta o do(a) professor(a) também);

- Seleção e organização de conteúdos;
- Metodologias da Dança; e
- Questões avaliativas em Dança.

Cada Unidade da disciplina e seus tópicos apresentam conteúdos e objetivos específicos que detalham o objetivo geral. Portanto, caro(a) estudante, seguiremos assim:

A **UNIDADE 1** trata de: 1.1 Didática – Didática de Dança; 1.2 Coreografia didática: a) Corponectando estudos anteriores: Não às dicotomias corpo x mente; teoria x prática; b) Outras dicotomias – Outras reflexões/ações; c) Ensino/aprendizagem; d) Análise diagnóstica; e) Conteúdos; f) Objetivos; g) Recursos didáticos e h) Metodologia – Metodologia de Dança.

A **UNIDADE 2** trata de: 2.1 Continuando a coreografia didática – Avaliação; 2.2 Avaliação em Dança; 2.3 Proposições para uso em aulas e/ou sequências didáticas e 2.4 Planos de aula – mais algumas proposições para uma coreografia didática.

Você tem aqui material variado e vasto, **não só para agora**. Trazemos citações diretas breves, outras longas, de autoras e autores que trazem conhecimentos preciosos. Consideramos que transcrevê-las neste livro é uma oportunidade de acesso e de reflexão para você e quem mais ler este livro. **Essas citações não são extrínsecas ao texto! São parte do livro!** Estude, faça buscas para conhecer quem são autoras e autores que citamos. Pesquise as referências! Aproveite as que estão disponíveis *on-line* (livros, teses, dissertações, artigos e sites) e procure ter acesso às impressas.



Comentário

Citações não contêm apenas um saber para ser lido ou ouvido, mas para ser escutado e seguido, constituindo índice de orientação do pensamento” (MATOS, 2006, p. 49).

Trazemos neste livro um modo de conhecimento (que sempre é político) de pensar/sentir Dança. Sem dúvida não é o único, mas esperamos que fomente discussões, reflexões e ações para uma dança crítica e emancipadora, no sentido em que a dança

não é só uma execução de passos sem a ação da reflexão. Para que isso aconteça, depende muito de você, de nós.

Queremos ainda refletir com você acerca do que seja **reflexão** (sem fazer jogo de palavras!). De modo geral, compreendemos reflexão **sobre** algo, **sobre** uma experiência. É **mesmo** importantíssimo refletir acerca e/ou sobre algo que fizemos, seja um trabalho, algo que dissemos ou fizemos, ou dançamos, ou **vamos ainda fazer**. Todavia, não se esqueça!! No momento da ação da reflexão, mesmo que seja sobre a experiência que acabou de acontecer, é outra experiência acontecendo. A própria reflexão é também uma experiência!



Comentário

“Os conceitos de reflexão e autorreflexão são comumente considerados como conhecimento do intelecto sobre si mesmo; como consciência (no sentido de estar ciente) e como abstração, no sentido de isolar a coisa previamente escolhida das demais com as quais ela está em uma relação qualquer, e assumir como objeto específico de consideração, o que foi assim isolado. Isso leva, evidentemente, a separar o corpo dele mesmo, como se a pessoa, ou corpo fosse um que reflete (raciocina) e outro que vê raciocinar”.

“Reflexão tem o sentido proposto por VARELA, THOMPSON e ROSCH (1993), como sendo experiência e não reflexão sobre experiência, ou seja, experiência que pensa/reflete experiência, o que precisa ser ressaltado, uma vez que desenha outros caminhos e ferramentas de investigação” (RENGEL, 2007, p.2).

Torna-se premente o reconhecimento de processos que contribuam para um novo paradigma emergente, que oriente conhecimentos emancipatórios e que consiga lidar com a complexidade das pessoas/cidadãs e dos contextos. Para tanto, são necessários novos referenciais que tratem de compreender a relação e a participação na Arte, na Dança, na sociedade e na vida.

A formulação do conceito de Dança como Tecnologia Educacional, com referência em Tubino (1984) e Guédez (1987), surge a partir da ideia de conjunto, de complementaridade de processos, princípios, métodos, procedimentos, conceitos, planejamento, implementação e avaliação, na busca de resoluções e criações inovadoras para as questões educacionais e artísticas. Luckesi (1986) assinala a preocupação

com o viés da transformação, possibilitando a interface da **tecnologia educacional** com elementos fundamentais da ação humana como uma opção filosófica – uma contextualização social da ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos de transformação em um esforço permanente de renovação da educação, no nosso caso, da educação da Dança.

Por fim, nesta apresentação uma orientação para esta leitura!

Ler, escrever são ações, são atividades.

Refleta, sinta, pratique!

Este é um livro de Dança. “Ele precisa ser dançado”. Nosso convite é que você dance o que está escrito nele. Esta escrita apresentada é prática/teórica/prática/teórica.

Leia-o não só uma vez! Pois é como fazer dança: precisa estudar várias vezes.



UNIDADE I

1.1 DIDÁTICA – DIDÁTICA DE DANÇA

A Didática apresenta ampla possibilidade de ensino, contudo não é neutra. Enfatizar o que precisa ser organizado, ensinado e quais os procedimentos é muito importante, mas fica restrito ao dentro da sala de aula, a(o) professor(a), a(o) aluno(a), aos recursos, ao que aprender, memorizar. Mas... e o mundo “lá fora”? A conexão Universidade e sociedade? A Escola e a vida cotidiana? A relação estudante e sociedade?

Abordamos noções de Didática no livro *Dança como Tecnologia Educacional I*. Neste livro III aprofundamos sua conceituação. Pensamos e agimos para uma Didática sem dicotomias, ou seja, não só pensando dentro da sala de aula, ou outro espaço em que o ensino de Dança ocorra. Tomamos, como nossa ação em Dança, a vida fora da Universidade, o contexto do(da) estudante. Entendemos a Universidade e outras instituições de ensino como parte da sociedade e não dela apartadas.

A educadora Olga Teixeira Damis (2012) afirma que a Didática “tem, predominantemente, ficado restrita ao aspecto técnico e instrumental do como organizar, desenvolver e avaliar o ensino” (p. 19). A autora em seu artigo apresenta um histórico da conceitu(ação) de Didática (bastante interessante! Vale a pena lê-lo e estudá-lo). O seu recorte inicia-se na sociedade feudal, traçando fatos e relatos até o século XX. Sua ponderação concernente ao século XXI é a constatação de que a “Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, publicado em 1651, de Comênio (1592-1670) – autor frequentemente referenciado ao se estudar didática – mantém historicamente, e até hoje, a tendência “para as formas de organizar,

desenvolver e avaliar a relação pedagógica” (p.19). Importante destacar a importância histórica de Comênio e a relevância de seu enfoque à época, ele pensou no processo de ensino e não no produto final. Entretanto, ainda atualmente, após séculos... se referenciar neste método é destacar apenas o aspecto operacional do processo educativo, sem se ater ao conjunto de conhecimentos que vai se adquirindo com o tempo. Ou seja, há mudanças!



Comentário

“... o objeto da “didática” (o “como ensinar”) será aqui analisado e compreendido não apenas do ponto de vista técnico e operacional de um movimento que organiza o ensino para educar e adaptar o homem a uma sociedade. Mas como forma de organizar, desenvolver e avaliar uma prática social específica, a escola é determinada por condições, necessidades e interesses predominantes na prática social mais ampla que a institui. Neste sentido, a forma de ensinar está articulada a uma prática social, seu pressuposto e sua finalidade.

Assim compreendido, o conteúdo da didática, em vez de tratar o “como ensinar” apenas como técnica, deve constituir-se, também, em meio que contribui para a compreensão crítica da educação e do ensino. Como área de conhecimento que possui o ensinar como seu objeto, a didática será aqui compreendida como a operacionalização de uma forma que expressa um conteúdo, vinculado a um modelo de sociedade” (DAMIS, 2012, p. 22).

“Assim compreendida, a forma de ensinar deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. Pois, se analisada também do ponto de vista de seu conteúdo implícito, ela expressa condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica de mundo” (DAMIS, 2012, p. 23).

Podemos compreender que a Didática não é acrítica, não tem como ser e enfatizar separadamente os elementos que a constituem, como professor(a), estudantes, conteúdos, mas os recursos de ensino mantêm a fragmentação, as dicotomias no ensinar. A Didática é matizada por um contexto mais amplo que engloba a sociedade, a comunidade, a pessoa e, sem dúvida, os processos de ensino. Nessa estrutura ampliada, as formas de ensinar expressam e estão ou devem estar ligadas aos processos sociais vigentes, inclusive para transformá-los, questioná-los, aprender com eles. A Didática tem uma tomada de posição, um ideário

pedagógico. Você, licenciando(a) em Dança, vai demonstrar um sentido de mundo por meio de como organiza, desenvolve e avalia o seu ensino (de Dança).



Sabendo Mais

Sobre “sentido de mundo” a socióloga, pesquisadora e professora nigeriana Oyèrónke Oyewùmí (1997) faz uma proposição de não se usar “visão de mundo” e sim “sentido de mundo”. Falamos quase sempre: “ter esta visão de mundo”, ou “nesta cosmovisão”, ou ainda “a partir deste ponto de vista”. Ela diz que a cultura ocidental valoriza muito o sentido da visão e que é preciso “ouvir o mundo”, “tocar o mundo”. Ela chama à atenção para outros sentidos que temos, para nos sensibilizar. Muito bonito e importante, não é mesmo?

Todo conhecimento, toda dança está mesclada com um interesse, uma vontade. Esses interesses e desejos são tanto pessoais quanto coletivos. Na ação didática do dançar, docentes têm uma ação planejada, conhecimentos a ensinar, traçados de objetivos, metas e meios. Junto a esses aspectos, têm de levar em conta as demandas, as premências dos diferentes grupos (de gênero e sexualidades, de etnias, de grupos minorizados e outros) que a sociedade apresenta. Mesmo o(a) docente é, muitas vezes, parte de grupos também invisibilizados por uma dança única, por um modo didático único e hegemônico.



Comentário

“..., dadas as condições e necessidades predominantes na formação social mais ampla, a finalidade da escola será vivenciada na forma de ensinar e transmitir ao aluno uma visão teórico-prática de mundo, isto é, uma determinada forma de pensar e agir. Assim concebida, essa forma de ensinar, além dos conhecimentos, dos hábitos, das habilidades e dos valores transmitidos, possui um conteúdo implícito, uma concepção de sociedade, de homem, de educação. Este conteúdo é vivenciado por meio das relações e ligações que o aluno é levado a estabelecer entre um objeto de conhecimento e o mundo, a sociedade, o homem, a ciência, a tecnologia etc” (DAMIS, 2012, p. 23).

1.2 COREOGRAFIA DIDÁTICA

Como estamos estudando, portanto, a Didática é um conjunto relacional de elementos pedagógicos considerados sobre vários ângulos. Como estamos falando de Dança, como sendo área de conhecimento e parte das questões do mundo, propomos chamar de coreografia a este conjunto. Assim, este livro compõe uma coreografia didática desses elementos, que são: saberes, conhecimentos, assuntos, conceitos, análise do contexto, temas, objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e indicações de referências. Todas essas partes, que precisam umas das outras, se conectam para que a Didática da Dança se efetive.

Trazemos aqui elementos estruturantes, nucleares. Não se trata de se apropriar de uma única Didática. Você pode compor a sua própria coreografia didática! Mas não deixe de fora nenhum elemento!

Importante sabermos as características gerais de conhecimentos e o que deles se inter-relacionam com outros, no nosso caso, com a Dança. Assim, podemos refletir quais aspectos gerais da Didática são comuns ao ensino de Dança e saber o quanto esta área colabora como nossa ação de ensinar. Refletir no caráter geral de conhecimentos nos leva simultaneamente às especificidades. Por exemplo, há noções de anatomia, cinesiologia que são comuns à Medicina, Educação Física, Fisioterapia, Dança e até mesmo para a vida cotidiana de pessoas. Porém existe diferença da cinesiologia na Dança ou de anatomia no movimento de Dança.

Então, é importante dizer Didática de Dança. É reconhecer uma especificidade. A Dança tem sua didática.

O espectro amplo que a Didática abarca é a aprendizagem. O que você quer quando ensina? O que queremos quando ensinamos? Queremos que o(a) estudante aprenda. Bem, queremos ensinar Dança! Queremos ensinar o conhecimento Dança! Queremos que o(a) aluna(o) aprenda a dançar, mas... aprenda a questionar, a pesquisar, a não repetir sem criticar, aprenda a conhecer-se e muito mais.

**Há muitas danças! Muitos conhecimentos de danças!
Muitas especificidades! Sim!**

Precisamos considerar cada um dos conhecimentos dessas danças. Cada uma é uma, podemos dizer Didáticas de Danças. Entretanto, em todas elas nossa missão é orientar o(a) estudante a desenvolver o seu próprio conhecimento, a sua própria dança ou seu próprio modo de dançar. Assim, buscamos, conectados com essa imensa beleza e riqueza de danças, tratar de um

caráter mais amplo da Didática de Dança (mantendo em foco as muitas danças e os muitos modos didáticos que podem ser realizados).

Para que isso aconteça, devemos levar em conta o caráter imbricado da Didática e a relevância do papel do ensino da Dança (de qualquer dança) na formação da pessoa, inclusive na nossa formação continuada como docentes. Por isso é necessário reconhecer nossos contextos (de docentes e de discentes) social e cultural e nossas singularidades ao empregarmos critérios de escolha e organização de conteúdos, de objetivos, de processos avaliativos e maneiras mais adequadas de aprendizagem (as metodologias e os procedimentos). Estamos tratando de uma relação entre pessoas em processo de desenvolvimento, com implicações políticas de escolhas de valores e comprometimentos éticos.

Continuemos com a nossa coreografia didática. Faremos esse traçado por tópicos que se iniciam por letras.

a) *Corponectando* estudos anteriores: **Não às dicotomias corpo x mente; teoria x prática; escrita x oralidade; linguagem verbal x linguagem não verbal**

Este livro, em nosso Curso de Licenciatura em Dança – modalidade a distância, busca expor as diversidades de pensamentos/experiências na busca do avanço da qualidade de ensino e formação em Dança. Há um mosaico lindo, colorido de danças. Entretanto, por vezes cruel e ignorante, pois pode tornar invisíveis algumas danças, enquanto outras são tornadas hegemônicas. E isso nos faz saber que o ensino, de Dança ou de outras áreas, afeta a todas e todos, afeta o nosso país. Assim, importante afirmar que, embora abertas e abertos a muitas perspectivas, nossa intenção é a ação e ação crítica, buscando transformar opressões, paradigmas hegemônicos, de todo tipo, com a Dança.

Para que isso aconteça é preciso estudar, dançar, pesquisar muito.

Temos dialogado sobre a importância de refletir, e perceber, o quanto somos educados de modo fragmentado. Acostumadas(os) a pensar e agir por certo x errado; preto x branco; Norte x Sul; balé x danças populares, docente x discente, por exemplo. Essas fragmentações advêm do chamado dualismo corpo x mente, que postula haver uma mente separada do corpo. Estudamos sobre isso na disciplina e no livro Dança, corpo e contemporaneidade. Precisamos agora (e sempre) – nesta etapa de preparação mais aprofundada à docência em Dança – revisitá-la, lembrar, “corponectar” a desaprendizagem do dualismo corpo x mente e das dicotomias que ele gera. Consideramos ser muito relevante abordar fortemente essas profundas fraturas que nos constituem, dado que a Educação, o Ensino, as Pedagogias, metodologias e avaliações em Dança, sem um enfrentamento corajoso das dicotomias que são nelas disseminadas, continuarão desconstituídas de vida, de corpo. Serão um manual (não criativo) a ser seguido.

Faz bem mal em uma aula de Dança (qualquer dança) agir como se “não é preciso pensar para dançar”. Sem dúvida, parece que às vezes os movimentos “acontecem sem pensar”. O fato de parecer assim se deve aos movimentos (ou passos) terem sido tão estudados, ensaiados, lidas as suas histórias, ouvidos os seus modos de fazer que ficam mais introjetados, ou mais incorporados ou mais corponectados. Acontece então um **pensarfazendo** ou **fazerpensando** que é diferente, sem dúvida, de pensar em uma aula de Matemática ou de Filosofia. Mas... são os mesmos neurônios que pensam em Matemática, em Dança ou em Filosofia. Mas o modo de pensar é diferente. O modo que o pensamento se manifesta é diferente: um é em forma de fórmulas e contas; outro em forma de dança, movimentos, passos; outro de forma escrita ou oral, por exemplo. E há muitas e muitas maneiras de o pensamento se manifestar.

Sabemos o quanto o dualismo corpo x mente (também chamado de dualidade corpo x mente) afeta negativamente toda e qualquer dança! Afeta de modo negativo e inapropriado porque ensinamos e aprendemos que Dança é algo do “corpo físico”, que “não precisa pensar para dançar”, que “Dança é passatempo”, “brincadeirinha”, que “Dança é para relaxar o corpo”, que Dança não é coisa séria.

O dualismo e as dicotomias e/ou fragmentações por ele geradas fazem com que a Dança pareça e/ou fique distante das questões do mundo.

Fazem com que a Dança não possa discutir “aquecimento global” ou “racismo”, por exemplo. E por que não? Só a sociologia, ou a filosofia ou a política podem? As danças não são políticas? A dança só pode se inspirar em cisnes, princesas, reis e rainhas, poesias simplistas ou apenas juntar passos? Como um fenômeno do mundo, como se vestir, como estudar, a Dança é um comportamento humano (mesmo para quem não será dançarino ou profissional relacionado a algo da Dança). A Dança pode intuir, questionar, discutir, criar, inventar, reelaborar ideias, assuntos, sentimentos, com movimentos, iluminação, figurinos, usos do espaço, sons, corpos!



Glossário

Muitas palavras são criadas para buscar dar conta do que acontece, do que se descobre, do que se pesquisa. Aqui vão algumas que temos usado com relação à compreensão de corpo:

Corpomídia – Conceito que aborda o corpo como um fluxo constante de informações. O corpo é a informação, é a mensagem, e não um lugar por onde a mensagem é transmitida. Corpo e ambiente contextual (o lugar, e também as

ideias, os sonhos, as memórias, as danças que o corpo dança neste lugar) estão implicados. Reflita, estudante, como os lugares, palcos, praças, salas de aulas sem recursos... interferem nas danças, nos corpos. O espaço (lugar, ambiente) não é apenas onde o artista se apresenta ou onde estudantes e artista fazem aula. O ambiente é um parceiro. Aspectos físicos, biológicos, culturais configuram o corpomídia. Reflita, estudante, como, infelizmente, uma dança força, restringe, obriga um corpo a ser de um jeito que ele não é... Sem dúvida, aprendemos posturas, danças que nos modificam. Porém transformações têm que ser sempre em parceria com a configuração de cada pessoa, de cada corpo;

“O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. E com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão” (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Corponectivo; corponectividade – Estes termos: corponectivo (adjetivo) e corponectividade (substantivo) buscam afirmar que corpomente são atados, são uma atividade única. De acordo com essa noção, não há corpo e não há mente em separado, há corponectivo. Reflita, estudante: mesmo que digamos: “faça um mapa mental desta Dança ou desta coreografia” (por exemplo), esse mapa é feito só com a mente? Só com o cérebro? Ou o corpo todo – como sangue correndo nas veias, coração batendo, lembranças de passos, noções de espaço, tempo e ritmos – faz o mapa “mental”? Mesmo que você não se desloque muito, você está em movimento. Ou não?

Corponectar – Este termo busca dar conta de que existe um corpo que é corponectivo. De partida todas(os) são Corponectivas(os) (todas(os) são corpomente. Corponectar é aprender com corpomente alguma coisa, uma ideia, uma dança, um passo, um livro. Corponectar, já entendendo que se é corponectivo(a), busca se abrir intelectualmente, sensivelmente, o mais possível para refletir, apreender, questionar um assunto, um paradigma, uma lei, uma dança.

Corponectar o não dualismo não é fácil! É um exercício, um aprendizado. Há um pensamento hegemônico, para o qual é bem melhor ser dualista, pois, por exemplo, verbas para aulas de Artes ou Dança não precisam ser importantes. De acordo com esse modo, a Arte e a Dança não são necessárias para as pessoas, o “corpo é algo menor” e a “mente ou espírito, algo maior”.

Mesmo o culto ao corpo, à juventude eterna, aos anabolizantes, trata o corpo como uma máquina, como um objeto de desejo de status, de “estar sempre bem”, a aparência x essência.



Comentário

ATENÇÃO! FAÇA BOM PROVEITO DESTA CITAÇÃO, deste precioso trecho.

Refleta, estudante, sobre essas ponderações do professor e sociólogo Jessé Souza (2017) sobre o que gerou a separação corpo x mente (ou espírito):

“Que pressuposto é esse que todos, especialistas ou não, se utilizam implicitamente sem jamais refletir sobre? O pressuposto nunca refletido no caso é a separação da raça humana entre aqueles que possuem espírito e aqueles que não o possuem, sendo, portanto, animalizados e percebidos como corpo”. “[Platão]... definia a virtude nos termos da necessidade de o espírito disciplinar o corpo percebido como habitado por paixões incontroláveis – o sexo e a agressividade à frente de todas – que levariam o indivíduo à escravidão do desejo e à loucura” (p.20).

“É precisamente essa ação continuada no tempo, atuando sempre em um mesmo sentido, que logra mudar a percepção da vida e, portanto, em consequência, o comportamento prático e a vida real e concreta como um todo para uma enorme quantidade de pessoas.

Foi por conta desta ação institucional...” “e depois, hoje em dia, pela ação da mídia e da indústria dos bens de consumo cultural, como cinema e livros populares, que essa hierarquia moral que separa homens e mulheres em seres de primeira classe e de segunda classe ganhou nossos corações e nossas mentes. Ela manda em nossas ações e nossos pensamentos ainda mais pelo fato de nunca sequer termos jamais refletido acerca de sua influência no nosso comportamento diário e na nossa vida como um todo. Sem a consciência crítica da ação dessas ideias sobre nosso comportamento, somos todos vítimas indefesas de uma concepção que nos domina sem que possamos sequer esboçar reação.

Como nunca refletimos sobre essa ideia-força e suas consequências, ela se presta como nenhuma outra a separar e hierarquizar o mundo de modo prático e muito diferente da regra jurídica da igualdade formal. Ela é, inclusive e por conta disso,

muito mais eficaz que todos os códigos jurídicos juntos. Não só a separação entre povos e países, mas também entre classes sociais, entre os gêneros e entre as “raças”, é construída e passa a ter extraordinária eficácia prática precisamente por seu conteúdo aparentemente óbvio e nunca refletido.

Afinal, as classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular, que as aproxima dos animais. O homem é percebido como espírito, em oposição às mulheres definidas como afeto. Daí a divisão sexual do trabalho, que relega as mulheres ao trabalho invisibilizado e desvalorizado na casa e no cuidado dos filhos. Nós não refletimos nunca acerca dessas hierarquias, assim como não refletimos sobre o ato de respirar. É isto que as fazem tão poderosas: elas se tornam naturalizadas. Esquecemos que tudo que foi criado por seres humanos também pode ser feito por nós.

Como não percebemos essas hierarquias, elas mandam em nós todos de modo absoluto e silencioso” (p.21-22).

“Se essa hierarquia moral é invisível para nós, seus efeitos, ao contrário, são muitíssimo visíveis” (p. 22).

“Como é possível que alguns de nossos indivíduos mais inteligentes tenham construído concepções de mundo que nos humilham, nos rebaixam e nos animalizam? Isso tudo pensado como se fosse destino imutável? Que americanos e europeus se deixem colonizar por esse tipo de concepção de mundo que os dignifica é lamentável, mas compreensível. Afinal, se retiram vantagens bem concretas desse fato. Que os latino-americanos em geral e os brasileiros em particular tenham se deixado e ainda se deixem, até os dias de hoje, colonizar por uma concepção racista e arbitraria que os inferioriza e lhes retira a autoconfiança e a autoestima não é apenas lamentável. É uma catástrofe social de grandes proporções. Como as ideias são fundamentais para a ação prática, jamais seremos um povo altivo e autoconfiante enquanto permaneceremos vítimas indefesas desse preconceito absurdo” (p.23).

b) *Outras dicotomias – outras reflexões/ações*

Muitas escolas de Dança e de Teatro, ou de outras Artes têm na porta: **Sala teórica; Sala prática**. Dá até para entender, talvez para uma aula de Dança como Tecnologia Educacional não precise de uma sala com barra, chão para pisar sem sapatos, ou aparelho de som, por

exemplo. Talvez a sala não precise ser muito grande, com espaço para maior deslocamento dos movimentos. Mas só por isso essa aula é “teórica”? Ou é prática? Quando fazemos uma aula de capoeira ou balé, por exemplo, muita “teoria” está sendo mostrada, falada, muita história secular sendo transmitida. O fato de se estar fazendo exercícios não quer dizer que seja apenas “prático” o que se aprende!! Uma aula de história da Dança (brasileira ou outra) é só “teórica”? E a observação, o experimentar, lembrar períodos históricos, as descrições, memórias de corpos, sociedades, figurinos? Esses atos de memória, reflexão, não são tanto “práticos bem como teóricos”?

Muitas vezes dizemos: “Na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Ou: O(a) professor(a) diz uma coisa e faz outra”. É isso mesmo! Porque temos uma dificuldade imensa em não sermos dualistas. Temos uma dificuldade enorme de nos aproximar de nós mesmos(as).

Falamos também: “referencial teórico” e sabemos o quanto ele é prático... O quanto é difícil exercitar o que nos foi separado e que também ensinamos. O fato de teoria e prática serem tão distantes deve-se há anos e anos de hábito cognitivo, ou seja, criou-se um modo constante e repetido incutido nos pensamentos e sentimentos (como nos falou o Professor Jessé Souza (2017). As aulas de Dança, escrito na porta: “aula teórica” ou “aula prática” perpetuam essa distância entre aspectos de uma mesma realidade: a Dança.

O fato deste livro se dar em formato escrito não interfere, absolutamente, na proposição teóricoprática que o guia, pois o entendimento de teoria e prática que aqui se aplica em relação a uma aula – seja uma aula de Filosofia, de Fundamentos da Comunicação, de Geometria Analítica, ou de Dança – é o de que o processo cognitivo é teóricoprático. Para pensar, refletir, inferir (“teoria”), é preciso, por exemplo, da respiração das células, da corrente sanguínea, da própria atividade de falar ou de escrever a teoria (“prática”).



Comentário

“Resultados processuais de amplos e minuciosos estudos, experiências e pesquisas in loco, demonstram ser o corpo (ou seja, uma pessoa) um estado de trânsito entre o que se chama de abstrato, intelectual, emocional, metafísico (“teoria”) e o que se chama de físico, sensório, concreto, motor (“prática”). Por esta razão, as concepções de teoria e prática, como procedimentos independentes um do outro, mudam radicalmente. Dizer que um intelectual é apenas “teórico” (e, em geral, ele próprio se pensa como tal) é negar a própria presença e atividade do corpo, suas emoções, percepções e inferências, necessárias e entremeadas na sua,

que, então, pode ser tratada como intelectualidade corpórea. Dizer, também, que uma pessoa é apenas “uma teórica da dança” é minimizar suas capacidades práticas, que estão sempre junto às teóricas. Ao se estudar história da dança, aprende-se como se faz dança. Exercita-se perceber, sentir e observar uma obra e suas texturas espaciais, corpóreas, o desenho de luz, as transferências de peso ou as mudanças de continuidade do movimento, por exemplo. Ensinar à criança que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ela relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dela a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. Os jogos espaciais e temporais, entre outros, de uma aula de Educação de Arte, são necessários ao desenvolvimento de noções de Geometria, Matemática ou Física e os conceitos nessas disciplinas aprendidos são igualmente necessários para a aprendizagem artística. Noções de anatomia dadas nas disciplinas de Ciências e Biologia deveriam ser partes integrantes das de Dança ou Educação Física. A proposta desses diálogos interdisciplinares colaboraria para atender o corpo, que já une, sozinho, teoria e prática. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo” (RENGEL, 2007, p. 4).

Entre a **oralidade** e a **escrita** foi e é também criado um abismo. O conhecimento científico é um conhecimento divulgado pela escrita. Segundo o professor Boaventura de Sousa Santos (2018), os escritos são considerados fixos, monumentais (parecem monumentos imutáveis e permanentes) e são muito distantes das práticas diárias.

As interpretações dos textos são mais abertas que os próprios escritos. Um manual de balé ou um livro sobre dança moderna são mais possíveis a interpretações do que, de fato, o que está escrito. Isso nos comprova que o contexto, o tempo que passa interferem na tradição escrita. Ou, pelo menos, deveriam interferir. Podemos pensar qual avaliação deve hoje ser feita atualmente de um texto/monumento de balé? Como deve ser ensinado o que está escrito? Onde? É possível ser completamente fiel ao que está escrito? Este livro que você está lendo depende do que nele está escrito e também da sua leitura, não é mesmo? Daqui a alguns anos o que se manterá como proposi(ações) neste livro?



Comentário

“Se considerarmos a totalidade do mundo como uma paisagem de conhecimentos escritos e orais, percebemos que os conhecimentos orais são mais comuns do que os escritos, embora tenham menos prestígio, em geral pela simples razão de que os critérios dominantes de atribuição de prestígio são estabelecidos em contextos com os quais prevalece o conhecimento escrito. O conhecimento oral não é necessariamente o conhecimento de pessoas analfabetas. E nem é simples, ingênuo, de fácil acesso ou não fiável ao conhecimento escrito. É um saber com uma lógica de produção e de reprodução diferente (SANTOS, 2018, p.105).

Seguimos a considerar que há muitos conhecimentos que são divulgados oralmente (como muitas danças o são) e não possuem qualquer expressão escrita. Mesmo assim, mesmo não estando escritos, não deixam de ser conhecimentos! Muitos escritos têm origem na oralidade! Mais um fato que nos faz notar como é infundada a dicotomia e a hegemonia da escrita. A escrita se apropriou e se apropria do conhecimento oral e o usa segundo seus critérios, diz o Professor Sousa Santos. Ele nos apresenta o conceito de “oratura”, cunhado pelo linguista ugandês **Pio Zirimu** e que se disseminou entre muitos poetas, estudiosos e artistas de outros países africanos. Pio Zirimu cunhou este termo por considerar a expressão “literatura oral” contraditória e para mostrar a imensa dimensão de importância que tem o sistema oral. Muitas narrativas humanas, embora escritas, têm um sentido de realidade apenas quando narradas. Pensemos, por exemplo, em uma história indígena, ou o “Bumba-meu-boi”, um mito africano ou uma tragédia grega, ou mesmo a “Sagração da Primavera”.

Todavia, atenção!

É importantíssimo escrever! O(a) artista, o(a) professor(a) de dança devem escrever para criar, registrar a nossa história, para o presente, para o futuro, para refletir, para tentar superar a imensa falha educacional na formação de quem dança (e mesmo de quem não dança) em relação ao exercício da escrita. Sem deixar de compreender a preciosidade do conhecimento oral.

Outra dicotomia infundada é a de **linguagem verbal x linguagem não verbal**. Assim, uma fragmentação muito ruim para a Dança é chamá-la apenas de “**linguagem não verbal**”. Sem dúvida, a singularidade da Dança está no seu modo de comunicar, prioritariamente não verbal. Porém, imagine, estudante, o quanto falamos para dançar! Estudamos, falamos

sobre os movimentos, passos, códigos, figurinos, pesquisa histórica que foi feita, planos e planejamentos de aulas e cursos. Então, quando dançamos, não emitimos voz (e até isso já mudou muito atualmente), mas a fala está implícita na dança, na coreografia.

Mesmo a pessoa com deficiência de fala se comunica bastante com sinais da linguagem verbal ou escrita, como as letras. Todo o tempo nossas linguagens agem simultaneamente. Impossível a fala ou Libras sem gestos! Mesmo se amarrarmos as mãos, braços, a boca, este amarrar é um gesto e/ou movimento. Linguagem, enquanto apenas o conjunto de expressões de palavras e códigos. não é capaz de significar. Os sinais linguísticos e os sinais não linguísticos sempre se entrelaçam. **Não é mesmo?**

O linguista Horst Ruthrof (2000) fala da importância de se pensar o papel do corpo e chama a atenção para o fato de que a **linguagem** verbal é “parasita” da não verbal. Ou seja, não falamos ou não nos comunicamos “sem corpo” (qualquer que seja o corpo), sem gestos (por quase imperceptíveis que sejam). As linguagens são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, raciocínios, ideias, comportamento, o ambiente. Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenos complexos como **movimento, dança**, política ou ciência, de linguagem.



Glossário

Codificar - é um modo de identificação de itens, objetos, danças, movimentos, por exemplo.

Decodificar - interpretação de leituras, filmes, imagens, sons, entre muitas e muitas outras coisas.

Atenção! Há um estudo bastante aprofundado acerca de codificação e decodificação nos processos de alfabetização e letramento. Se houver interesse, estudante, busque informações, estude, pesquise.

As línguas, como a portuguesa, a espanhola, ou o guarani, são tipos de linguagem que utilizam palavras e são compartilhadas por um grupo de pessoas que constituem uma comunidade. A fala dá singularidade à língua, pois cada pessoa usa a língua em seus textos verbais ou escritos à sua própria maneira. Um autor, por exemplo, tem um estilo próprio de usar a língua, ou seja, tem a sua fala. Em um sentido expandido, têm se usado “fala”, para “fala do corpo”, “fala de um grupo”, “fala de uma dança”. Por isso, mais uma vez manifesta-se a não dicotomia entre verbal

e não verbal, apesar de ser bastante empregada nas escolas, academias, propagandas, cartazes, anúncios em televisão, Internet.

A dança e outras linguagens são associadas e comparadas, somente, ao verbal, de maneira largamente abrangente. Assiste-se a um espetáculo de dança e busca-se uma “resposta” que tenha uma frase ou parágrafo escrito, ou falado. Criamos coreografias com histórias de começo, meio e fim. “Interpretamos” ou tentamos interpretar músicas cantadas de modo “exato”. **Atenção!** Estudante! Não se trata de se estar contra ou a favor a esse tipo de entendimento “mais verbal” de Dança. Estamos chamando a atenção para a existência dele.



Comentário

“As cores, os sons, os movimentos, as interações de forças, a direção de uma linha ou um traço, as luzes, os sinais. A temperatura, as formas, o cheiro, o gosto, o toque, um olhar, um gesto, uma expressão, uma fórmula numérica, uma ação, um objeto, uma música, uma imagem. A dor causada por um sentimento como a tristeza, o esvaecer de uma nuvem, o silêncio do ambiente ou o ruído da televisão. Um desenho, uma pintura, qualquer sinal vital emitido pelo corpo, uma palavra, um assobio, uma brincadeira...ufa!...essa pausa para respiração: todos esses são fenômenos de manifestação de linguagem. Podem nos propiciar leitura, tradução, orientação e comunicação no/com o ambiente” (FERREIRA, 2014, p.13).

c) Ensino/aprendizagem

Um aspecto bem importante da Didática de Dança é o de intensificar a discussão(ação) da **não dicotomia de ensino x aprendizagem**. Quando sentimos (no corpo) que o ato de conhecer é uma ação, entendemos (no corpo) que ambos – ensino/aprendizagem – são juntos. Conhecer uma dança é saber sua história (escrita ou oral), passos que a compõem, usos do espaço, que propostas estético-políticas ela traz (que corpos podem dançar? Que dança dançar?) e tantos elementos que temos estudado. Para ensinar/aprender, é preciso saber das condições do(a) aprendiz e do(a) ensinante. Porque ensinar/aprender em interdependência tem respeito ao momento, à idade, à experiência em dança do(a) estudante em relação ao conhecimento, à dança em modo sistematizado que o(a) professor(a) vai ensinar. Há pessoas, ideias, sonhos



Comentário

“As cores, os sons, os movimentos, as interações de forças, a direção de uma linha ou um traço, as luzes, os sinais. A temperatura, as formas, o cheiro, o gosto, o toque, um olhar, um gesto, uma expressão, uma fórmula numérica, uma ação, um objeto, uma música, uma imagem. A dor causada por um sentimento como a tristeza, o esvaecer de uma nuvem, o silêncio do ambiente ou o ruído da televisão. Um desenho, uma pintura, qualquer sinal vital emitido pelo corpo, uma palavra, um assobio, uma brincadeira...ufa!...essa pausa para respiração: todos esses são fenômenos de manifestação de linguagem. Podem nos propiciar leitura, tradução, orientação e comunicação no/com o ambiente” (FERREIRA, 2014, p.13).

no processo de ambos os lados. Por isso chamamos de troca de conhecimentos, de relação de socialização, dinâmica e dialógica.

Na didática de Dança, chamamos esse modo intercambiado de ação transformadora (em Dança), por ser pensada como uma ação de interação na sala de aula, ou na academia de Dança, ou nos projetos artísticos-educativos, culturais, sociais. Ao apresentar conhecimentos sistematizados de Dança, sejam aspectos históricos, estéticos, técnicos, criativos, o(a) professor(a) deve questionar, interpelar, instigar estudantes quanto à apropriação de conhecimentos. Muito importante nessa interação é a tomada de consciência do(a) aluno(a) no sentido de refletir sobre a(s) sua(s) dança(s), suas ideias, descobertas, apropriações e também refletir acerca de outras técnicas, métodos, propostas de Dança elaboradas por outras pessoas.

O vínculo pedagógico transformador, que se manifesta em uma coreografia didática, é o tratado como uma situação de diálogo, e não de forma tradicional, na qual o saber é detido apenas pelo(a) professor(a). Não se trata de negar que o(a) docente tem que ensinar mostrando um passo de alguma modalidade de dança, um movimento, ou coreografia. Ou usar o espelho para facilitar uma visão panorâmica na aula, por exemplo. Não há problema algum. O espelho pode, às vezes, até ser um recurso didático. A questão é mostrar e achar que o(a) aluno(a) tem que aprender reproduzindo “exatamente” ou, em uma postura autoritária, desconsiderar a participação ou contribuição deste(a) na coreografia didática, com alguma questão sobre o movimento, ou passo, ou mesmo sobre o modo de executá-lo.

Muito, muito importante neste ensinar/aprender, futuro(a) professor(a) (ou professor(a) de Dança) é sua atenção constante para que haja, de fato, um espaço de interação na sua ação. Atenção para não privilegiar quem verbaliza mais, ou o quem “pega” os movimentos mais rápido, “quem dança melhor”. Pode ser que um(a) aluno(a) faça determinados movimentos de uma dança com extrema expertise. Isso tem que ser valorizado. É importante reconhecer as capacidades, mas também os limites. E todas e todos têm capacidades e limites e são diversos de pessoa para pessoa. Você, licenciando(a), tem o papel, de modo geral mais experiente, nesta mediação ensinar/aprender. Atente para que haja participação indistinta de todas e todos na apropriação e construção de conhecimento. Atente para o momento de cada um(a) no processo.

Podemos passar anos ensinando balé, ou pagode, ou jazz e não aprender a ensinar. Ficamos imersos em uma visão mecanicista, distante do corpo, da vida. Se há dificuldade de alguém fazer o exercício, às vezes a dificuldade é nossa de saber ensinar. E se aprende a ensinar.

d) Análise diagnóstica

Você pode dar outros nomes para esta análise (observe que estamos a todo o tempo chamando a atenção para ela). Esta análise envolve a análise de realidade ou análise do contexto sociocultural. Lembrando que “contexto”, “realidade” não são apenas lugares físicos! Eles envolvem desejos, memórias, conhecimentos, projeções futuras.

Abordaremos na Unidade 2 o tema avaliação. Entretanto destacamos aqui que uma análise é uma espécie de avaliação não somativa (sem nota).

Quando você fizer uma análise diagnóstica, ela vai lhe dar meios para seus objetivos e o que ensinar (os conteúdos). Esteja atento(a) para:

- **faixa etária** – Mesmo se você tiver uma turma infantil variada em idade, precisa saber qual criança já é alfabetizada, por exemplo. É diferente a criança do adolescente, do jovem, do adulto. Mas pode haver aulas com todos e todas. Essa aula é muito boa e muito rara.

- **qual o conhecimento de Dança** – Já dançaram? Qual dança? O que sabem de uma dança específica? Como aprenderam? Tem noções básicas de anatomia?

- **de onde vêm os(as) estudantes** – Qual a cidade, comunidade?

- **Escola** – pública, particular. Estudantes têm compreensão da Dança como área de conhecimento? Têm compreensão da Dança no ambiente educacional?

- **Nível econômico.**

Uma boa análise não pode ser desviada pela sua opinião! Análises sérias não são para acatar desejos de professores. Tenha dúvidas. Estude! Não é fácil fazer uma análise, ela é dinâmica, esteja aberto(a) às transformações. Liste outros aspectos (não citados) que considere importantes para a sua análise diagnóstica.

e) *Objetivos*

Objetivo é o que se espera que a turma aprenda em determinadas condições de ensino. Dizer em determinadas condições é ter dados diagnósticos do contexto social e cultural de estudantes, qual dança o(a) estudante dança, qual conhecimento de dança tem. Então, mais uma vez observamos que a Didática de Dança, a coreografia didática de Dança, é um conjunto, um agregado de elementos.

Os objetivos são o que se quer alcançar. Servem de guia para uma realização final, mesmo que um final de um processo que vai continuar. Importante refletir: Qual o objetivo, ou quais objetivos em uma determinada aula, ou curso? O que você e/ou o Programa Pedagógico de Curso esperam que estudantes aprendam? Lembre-se que, ao falar de objetivos, são os objetivos a serem alcançados pelos(as) estudantes e que serão avaliados depois, pois na avaliação é preciso discutir, perceber, experienciar se os objetivos foram realizados e por que não. Trace nos objetivos específicos habilidades que precisam ser desenvolvidas.



Comentário

Objetivo geral – O objetivo geral apresenta um tema nuclear, também chamado de ideia ou tema central, delimita a questão (o problema ou a hipótese) e projeta um resultado geral, ou seja, descreve a sua finalidade. Apesar de ser amplo, precisa ser sucinto e objetivo.

Objetivos específicos – Os objetivos específicos têm relação imbricada como o objetivo geral. Eles detalham o que é preciso fazer, descrevem etapas para a realização ou para o resultado projetado no objetivo geral. Os objetivos específicos auxiliam na delimitação do tema nuclear.

Os objetivos específicos usam verbos (**no infinitivo**) que indicam habilidades como: conhecer, nomear, repetir, identificar, comparar, contar, empregar, experienciar, mostrar, criar, organizar, propor, compor, por exemplo. Dessa forma, traçando habilidades relacionadas ao objetivo geral da aula ou do curso

de Dança, os objetivos específicos servem como um guia para a escolha e organização dos conteúdos a serem abordados.

Metas – Metas em aulas e em projetos não devem ser confundidas com objetivos. Elas são as etapas, (na maioria das vezes com prazos) que vão sendo colocadas no processo de um curso ou de aula para finalizar no objetivo estabelecido.

Tema – Um tema para a aula pode cativar estudantes, sejam crianças, ou jovens. O tema precisa estar conectado com objetivos e conteúdos, porém busque um nome criativo, não muito técnico.

**Agora uma organização, como parte de uma coreografia didática para uma aula:
(lembrando que a análise diagnóstica é feita antes)**

FAIXA ETÁRIA	TEMA DA AULA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Qualquer faixa etária Obs. Com crianças menores usar outros termos, mas o mesmo tema	O ESPAÇO É MEU PARCEIRO	Verificar a relação entre a tridimensionalidade do espaço e a do corpo e a presença na cena e no mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as dimensões espaciais altura, largura e profundidade; - Experienciar, os movimentos e o corpo como tridimensionais na relação com os espaços da sala de aula, do palco e do mundo; - Compor sequência de dança com atenção à presença tridimensional no espaço: usar técnica específica ou criar movimentos.

Quadro 1 - Organização de uma aula quanto ao tema e objetivos
Fonte: elaboração dos autores

Como são os objetivos que orientam quais conteúdos devem ser trabalhados, é preciso definir primeiro os objetivos de ensino/aprendizagem para depois selecionar e organizar os conteúdos.

f) Conteúdos

Convivemos ainda, por mais que discutamos nas aulas, nos livros, com uma prática educativa em que os professores são considerados meros transmissores de conhecimentos pré-estabelecidos, de passos de danças.

Os conteúdos são tidos como informações tendo que ser transmitidas e estudantes são “depósitos” dessas informações. Desta maneira, memorizar (memorizar passos, posturas, contagens) é mais importante do que a reflexão, a emoção. Sendo assim, também estudantes não são estimulados a processar os conhecimentos de Dança, fazendo vínculos entre eles e sua realidade. Não ocorre, nesta maneira ainda presente de se ensinar danças, a construção de conhecimentos significativos para a formação pessoal, coletiva, cidadã e profissional.



Comentário

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, dos homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, como mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2011, p. 80-81).

Conteúdos em aulas de Dança(s) não se voltam apenas às habilidades, como saltos, giros, linhas, dimensões, uso do espaço, planos, níveis, ritmos, equilíbrios e mais, muito mais. Junto a essas habilidades uma aula de Dança trata de habilidades como conjunto de valores, conhecimentos, atitudes. Lembre-se que Coll (1994) nos ensina sobre os conteúdos a classificação dos conteúdos como: conceituais (envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios), procedimentais (saber fazer) e atitudinal (saber ser).

Agora uma organização da coreografia didática para uma aula:

FAIXA ETÁRIA	TEMA DA AULA	CONTEÚDOS (Conceituais, Procedimentais e Atitudinais)
Qualquer faixa etária Obs. Com crianças menores usar outros termos, mas o mesmo tema	O ESPAÇO É MEU PARCEIRO	<ul style="list-style-type: none"> - Noções básicas de anatomia- coluna não é “reta”; - Noções de dimensões espaciais- altura, largura, profundidade; - Relações espaciais a partir da tridimensionalidade do corpo; - Posição do corpo no espaço; - Linhas do corpo e do espaço: retas, curvas, torcidas; - Formas dos corpos no espaço: bola, agulha, muro, S; - Cinesfera – esfera de movimento- esfera de pensamento; - Espaço pessoal, espaço coletivo de compartilhamento.

Quadro 2 – Organização de uma coreografia quanto ao tema e conteúdos

Fonte: elaboração dos autores.

Para elencar conteúdos, é necessário ter atenção à **duração** da aula ou do curso, para saber se vai dar tempo. Crianças pequenas, em geral, precisam de muitos conteúdos, pois seu tempo é outro. São mais rápidas em mudar o foco de atenção. As crianças mais velhas já se dedicam mais a um ou dois conteúdos (atividades). Então você precisa sempre avaliar se está colocando muitos conteúdos ou esperando que estudantes façam em mais tempo ou que fariam em menos.

g) Recursos didáticos

Recursos didáticos são os materiais necessários para desenvolvermos nossa aula. Colchões, bolinhas, tecidos, textos impressos, vídeos, imagens, Datashow, rede de Internet, laptops, celulares, papéis, canetas e lápis coloridos. Plantas, flores, água também podem se tornar recursos didáticos, inclusive os que forem criados. Você deve pensar, no momento da elaboração da aula, de quais materiais vai precisar. Esteja aberta(o) a mudar os recursos didáticos e saiba quais são os recursos disponíveis na escola (ou outro lugar). E... imprevistos acontecem: Internet não funciona, som não sai, algo quebra. Então, é preciso sempre conseguir se adaptar.

h) Metodologia – Metodologia de Dança

Há muitos livros, artigos e vídeos sobre Métodos e Metodologias. Na maioria das vezes, esses termos são utilizados como sinônimos. Mas há autores que buscam diferenciar os conceitos e o uso de cada um deles. Método, na sua etimologia grega, significa caminho. Metodologia

(methodos= caminho e lógus=estudo, teoria, palavra, discurso) é o estudo de métodos, procedimentos, estratégias que se usam para um projeto de pesquisa e/ou de aprendizagem. As metodologias detalham o que você vai fazer nesse caminho. **Lembre-se!** A metodologia não é algo tecnicista, fragmentado e separado da reflexão, da alegria de aprender a ensinar modos diferentes de aprender.

Existe uma classificação de metodologias: metodologia de pesquisa e metodologia de ensino. As metodologias de pesquisa são as chamadas “científicas” e colaboram para a elaboração de projetos, como os Trabalhos de Conclusão de Curso, por exemplo. Tanto a metodologia de pesquisa como a metodologia de ensino dependem do que se quer estudar e para qual finalidade. Interessa-nos enfatizar que é possível, na metodologia de ensino – que é um elemento (lembrando) da Didática, ou como estamos denominando da coreografia didática –, empregar tipos de metodologias de pesquisa.

Vamos nos referenciar no Professor Antonio Carlos Gil (2008) para continuar nossos estudos e tratarmos de **metodologia de Dança**. De acordo com ele, existem três grandes categorias de pesquisa que são definidas a partir de um objetivo geral que a pessoa tenha.

Seguem as categorias:

As pesquisas exploratórias tratam de um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Esse assunto pode ser uma dança, um culto, um tipo de figurino, uma notação.

As pesquisas descritivas descrevem um fenômeno, uma dança, uma época histórica do surgimento de uma dança, por exemplo.

As pesquisas explicativas explicam por que um fenômeno acontece, por que uma dança é de tal modo, quais as razões, quais os dados que a fazem ser de tal jeito, por exemplo.

A partir de cada uma dessas três grandes classificações, são denominados tipos de metodologias de pesquisa, para, efetivamente, conduzir a pesquisa. Ainda segundo Gil (2008), para definir que tipo de pesquisa se referenciar, se for o caso, é preciso saber, perceber que tipo de delineamento você vai dar para sua(s) coleta(s) de dados. Existem, também de acordo com o professor, dois grandes grupos de delineamentos. O primeiro usa informações impressas (provenientes de livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos). Nesse grupo há a pesquisa **bibliográfica** e a **documental**. O segundo grupo de delineamento de pesquisa utiliza informações obtidas por meio de pessoas ou experimentos. Neste grupo, temos a pesquisa **experimental**, a **pesquisa ex-post facto**, o **levantamento**, o **estudo de caso**, a **pesquisa-ação** e a **pesquisa participante**. Há outras denominações: pesquisa qualitativa, quantitativa,

etnográfica, mas partem, segundo Gil (2008), das três grandes classificações gerais e dos dois delineamentos de coleta de dados.

Atente para o fato de sua coreografia didática poder usar mais de um tipo de metodologia. Às vezes, precisamos de algo bem demarcado, mas também de algo experimental.

Muitas vezes, na maioria, de fato, o(a) professor(a) não se dá conta de que em sua metodologia de ensino usa procedimentos que evidenciam aspectos da metodologia de pesquisa exploratória e, junto, da pesquisa documental.

Por exemplo: Propor a estudantes um módulo de aulas de pesquisa sobre a obra de uma dançarina, seus modos de criação, seus registros de trabalho (notações, vídeos), figurinos e o que mais for. Esta pesquisa, bem específica, e não generalista tem caráter de estudo de caso e também caráter de pesquisa documental, uma vez que vão ser pesquisados pesquisar documentos, programas de espetáculo, recortes de jornal, flyers nas redes sociais.

O Professor Pedro Demo (2011) coloca a ideia de “educar pela pesquisa”. Ele propõe como critério diferencial da pesquisa o “questionamento reconstrutivo”. Traz a pesquisa e o “questionamento reconstrutivo” como uma atitude cotidiana. Para nós da Dança, que tratamos de estados de corpo, de conceitos como *corponectados* e *corponectivo*), é muito importante entender, viver a pesquisa como parte do dia a dia, pensarmos em um estado de pesquisa.

Termos a pesquisa como princípio educativo é sempre ter um “questionamento reconstrutivo” na nossa coreografia didática. Estaremos sempre avaliando, ponderando o que deve mudar ou não. Buscar novos conhecimentos, estar em atualização.

Em uma aula de balé, que, de modo geral, tem a característica de ser mecânica, com repetições visando “ser melhor”, que enfatiza muito a competição entre colegas, é possível ter essa visão de “pesquisa”, de “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2011). Podemos questionar o uso do espaço, sempre frontal e com “os melhores” mais à frente. Podemos questionar, inclusive, a ideia de “melhor”, ainda mais no ambiente educacional. Questionar faz pesquisar porque devem ser copiados passos sem saber como é o processo do passo ou o posicionamento do corpo, por exemplo. Ou questionar e pesquisar de onde vem e porque ainda se mantém um uso do espaço que é da época de reis absolutistas: primeiro o rei aparecia no espaço, depois o duque, depois marquês, conde, visconde e barão. Lembrem-se que não só uma aula de balé é assim.

Como estamos estudando, não existe uma única metodologia e os procedimentos são muitos. Nós criamos a própria metodologia seguindo uma concepção pedagógica com a qual não

só nos identificamos, mas consideramos ética, eficaz e de acordo com diretrizes e normas institucionais.

Um caminho de orientação para nossas metodologias, partes da nossa coreografia didática, é a proposição de “metodologias pós-abissais” (SANTOS, 2018). Ela advém da constatação de linhas abissais que separam “as sociedades e sociabilidades metropolitanas e coloniais” (p. 23). As linhas abissais criam uma ruptura, como o próprio nome diz, abissal, entre culturas, danças, pessoas. Um pensamento abissal nega formas de sociabilidade, de convívio, de estética que não sejam as suas. Uma metodologia abissal da Dança escolhe só uma dança, ou duas... e inviabiliza outras.



Reflexão

Professores e professoras não conhecem todas as danças! Ainda bem! Pois não daria tempo de sabê-las para poder ensinar bem. Mas o fato de ensinar uma determinada dança, não quer dizer que desconsidera, despreza outras.

Essas linhas abissais se desdobram de muitas maneiras, pois em uma aula de capoeira, por exemplo, o(a)capoeirista ou estudante que tem nível econômico mais elevado tem, em geral, infelizmente, mais atenção.

Necessitamos de “metodologias pós-abissais”, que não atuem de modo extrativista. Agir assim é pilhar, usar conhecimentos de uma dança indígena, por exemplo, e não dar a fonte. **Você conhece essa história, não é mesmo?**

Essas discussões interferem nas metodologias de ensino e nos procedimentos ou estratégias de aprendizagem. É possível realizar uma aula diversificada com debates (tanto orais, bem como dançados) variadas dinâmicas, jogos, aulas expositivas, exercícios técnicos, rodas de improvisação. Todavia, qual é Dança, qual a concepção da coreografia didática? Qual a metodologia? “Pois, para trabalhar a autonomia criativa e crítica dos alunos, é mister tê-la como forma de vida” (DEMO, 2011, p. 55). Reconhecendo a Dança e o corpo como parte dessa discussão do Professor Pedro Demo, podemos pensar em um “estado de autonomia”.

A professora Isabel Marques (2010) critica o fato de docentes de danças atrelarem conteúdos (repertórios, técnicas, exercícios de improvisação e outras práticas corporais) a um modo único de ensinar. Ela usa o termo “pacote pronto”: aprendemos uma técnica e todo seu modo de ensinar, em geral tradicionalista. Ela afirma que uma metodologia não está necessariamente

ligada aos conteúdos. Ou seja, não é preciso ensinar capoeira, ou balé de um modo que segue uma pedagogia também tradicionalista. A professora segue com suas argumentações e ensinamentos e diz que improvisações e processos criativos “sem estrutura, sem apoio, sem metodologia intencional priva os alunos do conhecimento específico de dança, levando-o ao vazio da comunicação e da construção artística” (MARQUES, 2010, p.191).

Lembre-se de quantas modalidades de Dança são ensinadas sem que as metodologias deem conta do que discutimos aqui.

Isabel Marques (2010) propõe que é preciso uma metodologia de ensino de Dança que ensine “experiências artísticas e estéticas” e ao mesmo tempo crie leitoras e leitores da Dança, do mundo. Podemos fazer uma relação dessa argumentação como o que o professor e sociólogo da Arte, Gielen e Heusden (2015), falam sobre ensino de Arte. Eles postulam que, ao invés de ensinar a olhar para a Arte, é preciso olhar para o mundo por meio da arte. Argumentamos que é preciso, sim, aprender técnicas, procedimentos para improvisar, passos, relações espaciais e tudo que vimos estudando sobre Dança(s). Mas o que fazer com tudo isso? Como propor “outros mundos possíveis” como diz, em muitos de seus inúmeros livros, o Professor Boaventura de Sousa Santos, com a Dança?

Seguindo com referência em Marques (2010), trazemos mais duas explanações que no **COMENTÁRIO** que logo se segue estão mais desenvolvidas:

1. A metodologia que determina procedimentos (estratégias e atividades escolhidas para uma aula ou curso). Procedimentos e estratégias metodológicas são (como já falamos) analisar um material audiovisual, ler um texto, dinâmicas de grupo, sequências para improvisar e por aí vai. São as atividades que propomos e, muitas vezes, estudantes também propõem. **Portanto a metodologia não é o procedimento metodológico. Ela orienta (a metodologia) orienta os seus procedimentos, estratégias, exercícios, jogos, entre outras ações da sua aula;**

2. Estilo de ensinar não é metodologia de ensino. Há afinidade entre esses termos, mas não determinação. Às vezes, por mais gentis que sejam, docentes podem ser completamente tradicionalistas, indutores de cópia o tempo todo de uma aula, por exemplo. Há docentes exigentes ou flexíveis, ou que transitam entre essas características e esses seus estilos pessoais determinam, e muito, a relação e relacionamentos com estudantes.

Continuando, sempre é bom lembrar que a Didática é um ramo da Pedagogia e a metodologia de ensino é um dos elementos da Didática. Como tratamos de um todo, a metodologia tem nela concepção de corpo, sentidos de mundo, é guiada por uma concepção pedagógica. Uma

metodologia de ensino **da Dança** traz nela o que temos dialogado, refletido, percebido até agora. Ela é uma escolha de como ensinar e quais procedimentos adotar.

Apresentamos uma longa citação direta, por pensarmos na oportunidade de acesso de muitas pessoas à leitura deste livro a preciosas ponderações tão difíceis de se obter.



Comentário

ATENÇÃO! FAÇA BOM PROVEITO DESTA CITAÇÃO, deste precioso trecho.

“PEDAGOGIAS. DIDÁTICAS. METODOLOGIAS.

É comum dizermos e ouvirmos que “o professor não tem didática”. Quando isso acontece, provavelmente estamos nos queixando e nos ressentindo da forma, do modo, do “jeito” como esse professor ensina. Se formos criteriosos em relação a nomenclaturas, o modo como o professor ensina não diz respeito à Didática, e sim à metodologia de ensino adotada por ele.

A Didática é um dos ramos de estudo da Pedagogia, ciência da Educação. O estudo da Didática se funda em situar e analisar a prática pedagógica em seus aspectos teórico-práticos. O objeto de estudo da Didática são os processos de ensino e aprendizagem, os princípios necessários para mediação e articulação entre o “como”, “o que” e “por que” ensinar. A Didática compreende, assim, o estudo dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias, dos processos de avaliação, das relações professor-aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

A metodologia de ensino é uma das subdivisões da Didática que corresponde a “como” um professor organiza seus caminhos para ensinar. Grosso modo, podemos comparar a metodologia de ensino adotada pelo professor a uma estrada escolhida por ele para chegar a algum lugar: suas perspectivas, intenções e princípios norteadores. Nessa comparação, se a metodologia é a “estrada”, a Didática seria “mapa” completo do território que situa o contexto geográfico da estrada.

METODOLOGIAS. PROCEDIMENTOS. ESTILOS. CONCEITOS.

Temos o hábito de comprar pacotes prontos, de preferência via internet – até mesmo os embrulhos não são mais escolhidos por nós. Comprar um pacote

pronto no que diz respeito ao ensino e a educação é bem mais perigoso (embora continue sendo prático): é uma escolha feita pelo professor que pode comprometer substancialmente a formação dos alunos e, portanto, da educação de cidadãos.

Muitas vezes não nos damos conta de que, ao “comprarmos” saberes de dança estamos também comprando formas de ensinar – compramos o pacote completo de quem nos ensinou: seus procedimentos, estilos de ensino, conceitos, proposta metodológica e não somente seus saberes específicos sobre técnicas, repertórios, atividades de improvisação.

Na história do ensino de dança no Brasil há anos temos a tradição de comprar pacotes de ensino: o balé clássico vem embrulhado com laços de fita ingleses, franceses, russos, cubanos; a apreciação embrulhada em pacotes oferecidos por museus; a dança de salão empacotada por programas de TV, as danças brasileiras empacotadas pela tradição, e assim por diante. Professores, sedentos de conhecimento, ao apreenderem repertórios, técnicas, exercícios de improvisação, atividades de apreciação – importantes para seus conhecimento e prática docentes, claro – não têm sido capazes de diferenciar o que está aprendendo de como esse conteúdo chegou até ele.

Ao “comprarmos” – aprendermos – pacotes prontos de ensino muitas vezes confundimos e não discriminamos o que são saberes (o que vamos ensinar) e a forma como estão sendo ensinados. Os procedimentos de ensino, o estilo do professor e a metodologia de ensino a rigor não estão atrelados aos conceitos, saberes ou conteúdos da dança. Ao contrário, procedimentos e estilos de ensino, métodos e metodologias são escolhas a serem feitas: escolhas que dependem de como professores se situam nas interfaces entre a dança/arte, o ensino e o mundo.

A seguir discutirei esses (1) procedimentos e estratégias que se relacionam com (2) professores e seus estilos de ensinar (3) saberes da dança para definir uma (4) metodologia de ensino.

(1) *procedimentos e estratégias*

Voltemos à metáfora da estrada que trouxemos aqui como a metodologia de ensino. Para percorrer a estrada escolhida devemos designar um “meio

de transporte”: trem, carro, a pé ou de carroça. Essa escolha só pode ser feita quando já estabelecida a estrada: as estratégias, ou os procedimentos, são os meios usados para atravessar o caminho escolhido. Por exemplo, posso escolher analisar um DVD de uma peça de Pina Bausch, para depois sugerir um exercício de composição em torno das dinâmicas de movimento: essa é uma escolha de procedimento, de “atividade”, da “sequência da aula” e não diz respeito à metodologia propriamente dita.

Alguns “meios de transporte” (procedimentos) não são adequados ao caminho a ser percorrido com os alunos. Sabemos que um navio, por mais possante que seja, não atravessa, por exemplo, a Transamazônica. Os procedimentos adotados em sala de aula dependem da metodologia escolhida para que os processos educacionais sejam significativos.

A escolha de procedimentos só é possível em função de uma metodologia de ensino; esta, por sua vez, só poderá ser escolhida ao conhecermos o universo da Didática. Os procedimentos (as estratégias, as atividades escolhidas para uma aula) não determinam uma metodologia de ensino, ao contrário, são por ela determinados.

(2) *conteúdos e saberes*

Costuma-se associar, por exemplo, o ensino do balé clássico ou da dança clássica indiana à metodologia tradicional de ensino. Já a improvisação, é automaticamente associada a metodologias progressistas ou libertadoras. Na verdade, esse é outro equívoco muito comum na área de ensino de dança. Mesmo os saberes das danças mais “em voga” ou mais “atuais” (release, dança-teatro, contato-improvisação) muitas vezes são ensinados de forma altamente tradicional. A metodologia de ensino não depende necessariamente dos conteúdos desenvolvidos, embora haja afinidades normalmente seguidas pela tradição.

A tradição do balé clássico, da dança clássica indiana ou até mesmo das danças populares brasileiras são bons exemplos de como metodologias de ensino têm sido reproduzidas ao longo dos anos. Dota-se como caminho de ensino e aprendizagem a cópia dos movimentos vindos do mestre (muitas vezes sem explicação verbal). O grande desafio da Didática atual é justamente repensar,

pesquisar e propor formas de ensino para as danças “tradicionais” que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação. Seguindo com a metáfora inicial, precisamos reestudar o mapa, para propor novas estradas (metodologias), sem que, contudo, tenhamos de alterar os conteúdos escolhidos para nossas aulas.

Por outro lado, a improvisação, aparentemente “libertadora”, pois “depende das escolhas de cada um”, pode estar acorrentando os alunos no processo inverso ao das danças da tradição. A liberdade total, sem estrutura, sem apoio, sem metodologia intencional priva os alunos do conhecimento específico de dança, levando-o ao vazio da comunicação e da construção artística. O desafio educacional contemporâneo, no que diz respeito ao trabalho com os processos criativos, é justamente propor uma metodologia de ensino que permita aos alunos desfrutarem experiências artísticas e estéticas, e ao mesmo tempo propor-lhes meios para que sejam também leitores da dança/mundo.

Os conteúdos, os saberes, aquilo que está sendo ensinado, tampouco determinam uma metodologia de ensino.

(3) *estilos de ensino*

Muitas vezes confundimos a metodologia de ensino de um professor com seu estilo de ensinar. Há, na verdade, uma grande afinidade entre a escolha metodológica do professor e seu estilo de ensino, mas uma coisa não determina a outra.

Costumamos associar os professores “carrascos”, “mal-educados”, intragáveis” aos professores tradicionais. Essa relação, no entanto, pode ser errônea. Quantos professores delicados, bonzinhos, com vocabulário “decente” adotam uma metodologia de ensino tradicional? O exemplo mais concreto desse aparente paradoxo são os processos de ensino e aprendizado do balé clássico para crianças: o que muda muitas vezes no contato entre professor e aluno é o tom de voz, a delicadeza e o cuidado do professor ao se dirigir à criança. No entanto, não raramente, a criança continua imitando passos, copiando o professor sem nenhum input pessoal ou compreensão global do processo a que está sendo submetida. A criança continua copiando calada o que vem de fora, através do espelho. A voz mansa, o vocabulário no diminutivo (perninha, bracinho,

lindinha), o toque carinhoso, o sorriso tem pouco a ver com uma metodologia de ensino menos tradicional .

No mesmo sentido, o artista que leva para sala de aula apenas e tão somente a sedução de seu desempenho artístico estará induzindo seus alunos a mais tradicional das tradicionais formas de ensinar dança: a cópia surda e calada daqueles que os alunos admiram. O charme, o “ela”, a presença “genial” do professor – seu estilo pessoal – não podem ser confundidos com uma metodologia de ensino. Isso não implica que o desempenho corporal do professor não seja importante, mas não é determinante em processos de ensino e aprendizagem.

Professores mais exigentes, mais rígidos e criteriosos, menos “amiguinhos” podem ser tomados como tradicionais. Na verdade, é o seu estilo de ensino, e não a metodologia, que está em questão. Prosseguindo com a metáfora, é preciso diferenciar a estrada, o modo de dirigir do motorista e as leis de trânsito.

O estilo pessoal de cada professor – seus temperos lúdicos, cômicos, sérios, criteriosos ou emocionais – não determina escolhas da metodologia em si, mas é extremamente determinante na construção de relações e relacionamentos entre professores e alunos em sala de aula.

(4) *metodologia de ensino: conceitos*

Como vimos, os procedimentos, o estilo de ensino e os conteúdos a serem ensinados não determinam a escolha de uma metodologia de ensino. No entanto, a forma como procedemos em sala de aula, nosso estilo de ensino, os saberes que escolhemos já implicam uma escolha metodológica, mesmo que o professor não tenha consciência disso.

A metodologia de ensino é primordialmente definida pelas crenças, conceitos, pontos de vista e ideias do professor. Em última instância, o que determina a escolha – consciente ou não – do professor de dança é o seu ser-estar no mundo, que integra o seu pensar-agir em sociedade.

O primeiro elemento definidor de uma metodologia para o ensino de dança é o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor. Como o professor vê, percebe, trabalha, pensa o seu corpo e o corpo dos

outros? O corpo é o “instrumento da dança”? Ou o corpo é o próprio dançarino? Esse corpo executa movimentos ou é capaz de criar, de pensar, de escolher? As escolhas que o corpo dançante faz ou pode fazer são “naturais e inatas” ou são socialmente constituídas? Se o professor crê que o corpo é um instrumento executor, nada mais adequado do que uma aula em que a metodologia seja a cópia calada. Se o corpo é visto como “naturalmente criativo”, não há necessidade de caminhos de intervenção e retorno por parte do professor, e assim por diante.

Uma metodologia para o ensino de dança também é definida pelo conceito de dança que o professor leva para sua prática docente. Dança é execução de uma técnica codificada? Expressão individual? Forma? Transformação? Construção social? A dança é entendida como recurso educacional ou como linguagem artística? A dança é forma de conhecimento? A cada uma dessas crenças está implícito um processo metodológico, uma escolha de caminhos, de estradas no mapa da Didática, mesmo que o professor não saiba nomear suas escolhas.

O conceito de educação e de ensino do professor também gera diretrizes para uma escolha metodológica. O que o professor pretende ao ensinar dança? Há várias respostas possíveis a essa pergunta: formar “bons bailarinos”, “educar pessoas”, promover bem-estar, prevenir contra o stress, auxiliar na alfabetização, e assim por diante. Vinculadas a essas respostas, em sua prática o ensino de dança será sinônimo de treinamento corporal, de experimentação e de autodescoberta; pode, ainda, estar voltado para a construção e a articulação de conhecimentos. Dependendo do que acreditamos em relação ao ensino da dança, nossa prática metodológica é determinada – e determinante.

Os conceitos, as ideias e as crenças de corpo, de dança e de educação estão estreitamente ligados aos conceitos de professor e aluno que o professor de dança possui. No que tange ao papel de professor, podemos perguntar: qual a função do professor em sala de aula? Transmitir? Mediar? Propor? Fornecer retorno? Articular? Construir conhecimento?

O conceito de professor implica um determinado conceito de aluno: se o aluno é visto como uma página em branco, como um corpo objeto que nada conhece e em que deverá ser depositado todo o conhecimento de fora, o professor provavelmente se comportará como o único detentor do conhecimento, acercando-se de uma metodologia de ensino tradicional, servindo-se somente da demonstração e da cópia. Ao contrário disso, se o professor crê que o aluno

é um corpo fluido, pensante, criador, humano, provavelmente levará isso em consideração na escolha de seus caminhos pedagógicos, compartilhando e construindo conhecimento em sala de aula.

Dialogando diretamente e criando interfaces múltiplas com todos esses conceitos está o conceito de mundo, de sociedade, de vida em comunidade que o professor vive em seu corpo e faz transitar em suas práticas docentes. Para o professor, o mundo está pronto, acabado? Ou o mundo deve ser transformado, construído? Para o professor, o mundo é uma entidade à parte das aulas de dança ou deve dialogar com elas?

A proposta metodológica da Dança no Contexto defende que, na contemporaneidade, os corpos – híbridos, múltiplos, transeuntes – em situação de ensino e aprendizagem de dança/arte aprendem e ensinam em diálogos críticos que pronunciam o mundo, em constante e aberto movimento de transformação. A dança, linguagem artística, é conhecimento socialmente constituído e historicamente produzido e compartilhado nas interações e dinâmicas sociais das quais as instituições de ensino participam. O professor, portanto, ensina e aprende; compartilha e dialoga com seus alunos – seres dançantes/pensantes, leitores de dança/mundo, cidadãos contemporâneos” (MARQUES, 2010, p. 188-194).

A professora e artista Isabel Marques – para completar sua contribuição imensa, para o Ensino de Dança, para a compreensão de Didática, metodologia, procedimentos, estilo, entre outros termos (a todo esse conjunto que denominamos de **coreografia didática**) – nos apresenta a sua proposta metodológica de “Dança no Contexto” que atua por quatro grandes eixos: “problematizar”, “articular”, “criticar” e “transformar”:

AS RELAÇÕES ENTRE ARTE, ENSINO E SOCIEDADE

QUADRO SÍNTESE – proposta metodológica da Dança no Contexto

PROBLEMATIZAR: e se?

perguntar, remexer, investigar, indagar

- as sensações e percepções no próprio corpo
- as relações entre corpo, pessoas e a dança
- as relações entre corpo, cotidiano e a dança
- as relações entre dança e sociedade (tempo/espço)

ARTICULAR: como?

conectar, relacionar, tecer redes entre

- elementos do próprio corpo: organização e fluxos
- corpo e dança: organização corporal e signos da linguagem
- dança e pessoas: interpretação, criação, apreciação, história
- pessoas que dançam: o outro e os outros na dança e na sociedade
- dança e sociedade: linguagem, comunicação e universo espaçotemporal

CRITICAR: por quê quem? quando? onde?

comparar, levantar hipóteses, analisar, decodificar, desconstruir olhar com clareza, profundidade, amplitude

- o corpo que dança e o corpo na dança
- os recortes, composições, possibilidades da linguagem
- as relações entre dança e as pessoas em sociedade
- as relações entre dança/arte e sociedade

TRANSFORMAR: mudar, reformatar, reorganizar, reconfigurar

- Mapas corporais
- processos da dança: criação, interpretação, composição
- relações entre pessoas e o sistema da dança/arte
- relações interpessoais, interculturais, interclassiais, inter-religiosas
- relações sociopolítico-culturais
- as vivências temporais e espaciais em sociedade

(MARQUES, 2010, p.227).



UNIDADE 2

2.1 CONTINUANDO A COREOGRAFIA DIDÁTICA – AVALIAÇÃO

Como futuras licenciadas e futuros licenciados e estudantes de Dança, frisamos a vocês a importância de termos leis específicas. Muito embora se mantenham mais na letra da lei do que na ação da lei, a existência delas nos assegura o direito e o dever de efetivá-las, de agir para que sejam cumpridas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei 9394/96), com destaque para os Artigo 1º e Artigo 24, inciso V, a avaliação da aprendizagem consiste em medir o aproveitamento e também a apuração da assiduidade do aluno. A avaliação de aprendizagem deve ser diagnóstica, processual e formativa.

A LDB determina três princípios avaliativos. São eles:

1. Um princípio diagnóstico da avaliação da aprendizagem que visa saber o conhecimento, o nível de desempenho, no momento, do(a) estudante;
2. Um princípio qualitativo da avaliação da aprendizagem que faz comparações e reflexões com o que é necessário ensinar;
3. Um princípio processual e formativo da avaliação de aprendizagem. Deste constam os planejamentos de aulas, de projetos, de cursos, etapas de atividades e também quais os instrumentos, quais critérios serão dispostos para avaliar cada etapa, cada atividade ou conjunto de atividades.

Uma questão comum contra esses princípios e contra o que temos exposto nesta coreografia didática é empregar instrumentos de avaliação – como provas e mesmo seminários, apresentações de trabalhos de improvisação e composições, estudos de movimentos – sem acompanhar o processo de aprendizagem de estudantes. E sem também acompanhar a si mesmo(a) enquanto docente, enquanto está ensinando!

Provas, exames finais de aulas de dança (**se houver onde você dá aulas**) não podem ser meras formalidades, isoladas de um processo com início, meio e fim.

Um livro de referência básica, para educadores de várias áreas do conhecimento, traz os estudos de Bloom, Hastings e Madaus (1993). São reflexões a se considerar na avaliação do processo ensino/aprendizagem. Os autores consideram que há três tipos de funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Muitas e muitos de nós passamos por esses tipos de avaliação. Vamos, então, conhecê-las ou lembrá-las, de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1993):

Avaliação diagnóstica – Temos dialogado sobre ela, da sua importância na coreografia didática. Ela nos auxilia a verificar, nos aproximar do conhecimento dos(as) estudantes. A partir desses dados preliminares, podemos planejar ações que contribuam para o aprendizado. A avaliação diagnóstica dá suporte para o plano de ensino, plano de aula ou para uma sequência didática.

Para realizar uma avaliação diagnóstica, você pode entrevistar, conversar com estudantes, observar suas posturas, seus modos de dançar, de se movimentar. Se forem crianças ou adolescentes, talvez conversar com pai e mãe ou responsáveis.

Avaliação formativa – Temos dialogado sobre ela, da sua importância na coreografia didática. Ela acompanha, ou deve acompanhar, todo o período de uma aula, de um curso. Ela ajuda você a verificar se o seu planejamento e plano(s) de conteúdos e objetivos estão adequados a cada estudante e à turma como um todo. A avaliação formativa pode levar a uma nota, se você combinar com estudantes, mas, principalmente, ela não tem o sentido da nota ou do resultado de teste, ou de ser o(a) melhor, e sim se volta ao potencial de desenvolvimento do(a) estudante.

Para realizar uma avaliação formativa, você pode ter rodas de conversa, rever composições de movimentos criados ou coreografias aprendidas. Você pode pedir diários de bordo ou cadernos de aulas, propor seminários em que haja oralidade de movimentos de dança sobre o que está sendo estudado. A cada processo de aula, dialogar sobre como foi, como se sentem, o que aprenderam, por exemplo.

Avaliação somativa – Somos submetidos(as) a ela, tanto docentes quanto discentes. A avaliação somativa trata da atribuição de notas e/ou conceitos. Quanto mais combinada, mediada entre

as partes (estudante, professor(a)), mais pode se tornar compreensiva, equilibrada, muitas vezes quem se dá a nota é o(a) estudante, e não o(a) professor(a).

Para realizar uma avaliação somativa, você pode propor, e combinar com os(as) estudantes, uma avaliação referenciada nos processos ocorridos ao longo do curso, da aula, da semana, do mês, do semestre, do ano, por exemplo. Pode também criar formas para uma soma final que leve em conta: tipos de registros, desde dançados, bem como desenhos, fotos, tipos variados de escrita: frases, textos discursivos, usar o celular para fazer vídeos, textos, etc. Você pode também fazer um trabalho final e ter como avaliação somativa final uma mescla da avaliação do processo e do trabalho final.

2.2 AVALIAÇÃO EM DANÇA

Como dissemos anteriormente, entendemos que a avaliação da aprendizagem também integra a Didática. Nas próximas linhas, falamos um pouco mais sobre esta ação pedagógica tão importante e necessária em todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem e, mais especificamente, no de Dança.

Tendo em vista os processos educativos na dança inseridos neste nosso mundo contemporâneo, trazemos aqui alguns pressupostos, já discutidos nos primeiros semestres do nosso curso, a fim de adentrarmos na questão da avaliação. São eles:

- Sempre aproximar a teoria da prática e vice-versa, assumindo que toda prática carece de embasamento teórico e toda teoria necessita da ação corporal para se fazer presente no nosso cotidiano;
- Entender que a experiência do aprendizado acontece na troca de informações e na relação com o outro, com o mundo;
- Proporcionar a ligação entre os diferentes saberes, buscando o entendimento do mundo complexo, diverso e cheio de diferenças e múltiplas referências;
- Considerar o professor como mediador e facilitador do processo de ensino/aprendizagem, e não o único detentor do conhecimento e muito menos de modelo a ser seguido e copiado.
- Pensar o professor como um ser “aprendente” em permanente estado de aprendizagem;

- Incentivar e construir junto com o aluno uma postura curiosa, crítica e investigativa que o transforme em coautor de sua própria formação;
- Adotar a ideia de que cada turma possui perfil específico e diferenciado e que cada aluno é um corpo único com histórias e características próprias e que o trabalho a ser desenvolvido deve considerar a diversidade de identidades de grupos e indivíduos.

Conhecer o perfil da turma, principalmente a história dos alunos, é condição importantíssima para a realização de uma boa avaliação, já que os sujeitos não podem ser avaliados de maneira igual quando possuem histórias de vida e experiências de dança tão diferentes. Identificar o perfil da turma é o primeiro aspecto do ato de avaliar. A cada início de processo é importante. É necessário conhecer o perfil da turma com a qual se vai trabalhar para propor conteúdos, métodos e atividades específicas para essa turma.

Além disso, é importante atentar para os diferentes sentidos que integram os processos avaliativos, lembrando que nenhuma verdade é absoluta e que a realidade se constrói na diversidade e nas diferenças. As mudanças nos processos educacionais ocorrem a partir da experiência dialógica com o outro e com o mundo, assumindo que ensinar/aprender é uma ação coletiva.



Sabendo mais

Levantamos aqui alguns pressupostos que acreditamos importantes ao abordarmos a avaliação em processos educacionais, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem da Dança:

- As avaliações em Dança enfatizam as descobertas, valorizam o novo e a experimentação, exercitando a flexibilidade, a atenção, o cuidado com o outro, promovendo mudanças de comportamento e atitudes;
- Processos avaliativos no ensino/aprendizagem em Dança devem ser dialógicos e contínuos, pressupondo transformações pessoais [professor(a) e aluno(a)] e de conhecimento (complexo e dinâmico);
- A avaliação deve se dar de forma processual, considerando sempre o ponto de partida, acompanhando e monitorando o desenvolvimento de todas as atividades, possibilitando alterações de rumo no que diz respeito a métodos e atitudes;

- Processos de ensino/aprendizagem em Dança são contínuos, mutáveis e a avaliação deve acontecer em todo o processo, não se restringindo à sua conclusão ou finalização;
- Em processos de ensino/aprendizagem em Dança não há voltas, não se têm perdas, sempre há ganhos. Mesmo lidando com dificuldades, o processo (se reflexivo, dialógico e consciente) oferece novas aquisições e possibilidades de crescimento e transformação;
- O que não se conseguiu numa fase ou etapa deve se estabelecer como meta para a próxima. Educador(a) e educando(a) devem compreender o que houve de dificuldade, avaliar conjuntamente, e, se necessário, promover alterações e mudanças de estratégias metodológicas.

Realizar avaliação em processos educativos em Dança não é uma tarefa fácil, mesmo porque mudanças no âmbito educacional não acontecem da noite para o dia. De todo modo, é sempre bom reconhecer que em processos educacionais sempre haverá ganhos e é o ato de avaliar – reflexivo, dialógico, consciente – que promove a percepção e o reconhecimento de quais ganhos serão esses.

Neste sentido, aspectos como coparticipação e responsabilidade coletiva, flexibilidade por parte dos professores e das professoras (e no papel facilitador e parte do processo de mediação), autonomia de estudantes e avaliação processual, precisam ser bem compreendidos por todos os sujeitos envolvidos.

Destacamos a importância de entender o conceito de **avaliação processual** (parceira da avaliação formativa) para que essa etapa seja, de fato, bem desenvolvida nos processos de ensino/aprendizagem em Dança. A avaliação processual sustenta-se na observação da trajetória individualizada, considerando o ponto de partida e a curva de aprendizagem de cada estudante durante o processo. A avaliação processual não busca a homogeneização, mas o reconhecimento e a relevância da inevitável heterogeneidade.

É comum encontrar, em planos de curso, informações sobre avaliação processual, mas muitas vezes o resultado é medido a partir das notas de atividades, trabalhos e provas. É certo que, no ensino formal da Dança, temos que realizar a tarefa de transformar em notas (avaliação somativa) a dimensão tão complexa da Dança e da aprendizagem da Dança. Para isso, entretanto, podemos estabelecer critérios que orientem a avaliação. Gerar espaço no início do processo para estabelecer acordos mútuos e compromissos a serem seguidos por professores e

alunos, como parte do exercício de autonomia e participação coletiva, é uma importante ação que antecipa a definição dos critérios que serão utilizados na avaliação processual.



Reflexão

Em nossa experiência no Ensino Superior de Dança utilizamos alguns critérios que nos ajudam a avaliar o processo de aprendizagem de estudantes, tais como:

- Presença e pontualidade para melhor desenvolver os conteúdos e também contribuir com o grupo, promovendo uma atitude colaborativa;
- Disponibilidade e participação nas discussões e ações propostas, sugerindo, dando ideias e indo além da presença física;
- Leitura, reflexão e discussão dos textos sugeridos pelos professores e pela turma; participar das atividades de modo individual e coletivo, buscando sempre uma postura colaborativa e de interação com o grupo;
- Vínculo como uma responsabilidade coletiva. Fazer dança é lidar com escolhas. O ato de escolher exige responsabilidade e vínculo com a própria escolha. Comprometimentos contribuem para o aprendizado do aluno na sua relação com o outro e com a própria vida;
- Realização e entrega os trabalhos;
- Compromisso e responsabilidade com os prazos;
- Realização de autoavaliação.

Tudo isso deve ser refletido de maneira compreensível por todos e todas (professores e estudantes) sem perder o ponto de partida de cada um(a) e como chega ao final do processo.

A definição de critérios é possível mesmo em processos educacionais com crianças, promovendo acordos em consonância com as faixas etárias, mas que sejam entendidos (e acordados) por todas. O importante é realizar sempre uma observação e uma escuta sensível do outro.

Apresentamos a seguir um diálogo fictício entre duas professoras de dança ao refletirem sobre avaliação da aprendizagem e que pode elucidar ainda mais as reflexões que trouxemos até aqui.



Diálogo

Parte do texto que se segue foi extraído da Tese de Doutorado do Professor Antrifo Sanches, intitulada “Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança”, pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Professora 1 – Eu acho que é sempre bom conhecer o perfil das turmas a cada início de ano ou semestre para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e para que o planejamento possa sofrer modificações a partir do contato com os alunos e seus interesses.

Professora 2 – Sim, é preciso mesmo ter noção da heterogeneidade das turmas para saber que tipo de trabalho desenvolver e como desenvolver para não ceder à ideia de homogeneização e de que todos os alunos devem alcançar um mesmo nível de conhecimento.

Professora 1 – Lembro-me que Jacques Ardoino diz que não se deve homogeneizar o que é heterogêneo. É necessário que todos os envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem se reconheçam partes de um complexo diversificado que não deve ser homogeneizado.

Professora 2 – Os alunos de dança precisam compreender que trabalhar com a heterogeneidade requer respeito para com a experiência do outro. A proposta de conhecer o perfil da turma é exatamente para favorecer um melhor desenvolvimento das atividades apesar das diferenças.

Professora 1 – É, mas isso dependerá da habilidade do professor. Lidar com as diferenças compreendendo a heterogeneidade não é uma tarefa fácil. Em geral, o professor é mais experiente naquele tipo de dança que ensina, mas a troca de informações de forma não hierarquizada é fundamental para se alcançar melhores resultados no aprendizado.

Professora 2 – A troca de experiências em uma turma heterogênea com perfis tão diversificados deve ser mesmo muito rica. O educador espanhol Fernando Hernández fala da importância de “introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes” . Em conjunturas muito heterogêneas, não é fácil coordenar o processo de ensino/aprendizagem, mas devemos aprender a lidar com isso.

Professora 1 – Eu acho que o diálogo é um elemento importantíssimo e necessário ao processo, onde todos podem e devem emitir suas opiniões, respeitando a experiência e a história do outro.

Professora 2 – Exatamente! Respeitar o outro, que é diferente de mim, é condição indispensável para o bom andamento das atividades em qualquer processo coletivo.

Professora 1 – E quanto ao retorno para os alunos nos processos avaliativos? Aquilo que chamamos de feedback?

Professora 2 – Acho que é uma ação imprescindível nos processos de ensino/aprendizagem. Retornar para o aluno o nosso ponto de vista, como professoras, sobre suas atitudes e produções é mais que essencial na avaliação. Aliás, diria que é a atitude mais importante nos processos avaliativos.

Professora 1 – Concordo inteiramente com você. Vivo repetindo que avaliação sem o retorno para o aluno, ou do aluno para o professor, não cumpre seu papel. Avaliação é diálogo e, sendo assim, uma cultura do feedback semeia uma cultura dialógica.

Professora 2 – É comum ver professores escrevendo em seus planos de curso que realizam avaliação processual, mas muitos acabam dando notas aos alunos no final do semestre sem terem proporcionado qualquer diálogo avaliativo durante o processo. Para mim isso é a falência de uma proposta de avaliação processual!

Professora 1 – Eu fico pensando que tipo de avaliação está sendo feita nesses casos. As formas de avaliação praticadas hoje são frágeis e imaturas, não só na

avaliação dos estudantes como também do processo como um todo. Acaba sempre parecendo com aquela velha história: o problema não está comigo, está no aluno ou o problema não está comigo, está no professor.

Professora 2 – Isso é muito sério!

Professora 1 – Seríssimo! Ainda observo que há opiniões divergentes quando se trata do tema avaliação. Felizmente alguns professores acham que é importante realizar uma avaliação processual e individual com critérios que permitam trabalhar com flexibilidade, já que é impossível fazer comparações quando se avaliam sujeitos com histórias e experiências diferentes na vida e na dança.

Professora 2 – Já isso é bom!

Professora 1 – Sim, mas outros não gostam sequer da ideia de refletir sobre avaliação junto com os alunos achando que estes são imaturos e com pouca experiência.

Professora 2 – Mas se queremos formar cidadãos críticos e reflexivos que defendam com argumentos seus pontos de vista e questionem e transformem o mundo à sua volta, é necessário refletir com os alunos sobre avaliação. Entender sobre este e outros assuntos é fundamental para a formação de sujeitos críticos.

Professora 1 – Exato! Um bom trabalho pedagógico deve ser norteado pelo diálogo, reflexão crítica e também autocrítica. Acredito que o sucesso da prática avaliativa está mesmo no diálogo. Muitos professores parecem não entender como aplicar uma avaliação processual em sua prática pedagógica. Parecem querer permanecer em práticas avaliativas pontuais dando notas a cada trabalho, prova ou exame.

Professora 2 – Repensar os processos avaliativos é um exercício necessário e deve ser feito periodicamente pela comunidade das Escolas.

Professora 1 – Concordo plenamente! É preciso saber como deve ser feita uma avaliação processual. A professora Benigna Villas Boas acredita que os processos avaliativos precisam ser planejados em um processo de reflexão contínuo e coletivo. Para ela os processos de planejamento da avaliação devem incluir

também dimensões políticas, sociais e éticas e não apenas técnicas, focadas no desenvolvimento de procedimentos e instrumentos avaliativos . É preciso repensar as questões referentes à avaliação no ensino/aprendizagem da dança.

Professora 2 – Você tem acesso a informações sobre processos avaliativos em outros cursos de dança?

Professora 1 – Sim, conheci um curso de formação em dança que promove uma semana inteira de avaliação no final do processo, levando o aluno a refletir sobre o que foi discutido e experienciado nas aulas. Achei essa uma boa ideia.

Professora 2 – Muito interessante essa proposta. De todo modo, acho importante pensar de maneira ampla como reconhecer as especificidades e subjetividades da arte em processos avaliativos em dança. Não é mesmo fácil.

Professora 1 – Ainda mais quando lidamos com um corpo que é ao mesmo tempo cognitivo, expressivo, técnico e que se movimenta com a dança.

Professora 2 – Nossa! Só agora vi que está quase na hora de começar minha aula. Vou ter que subir para organizar a sala, pois hoje vamos discutir em grupo os critérios para nossa avaliação durante o semestre. Nosso papo foi ótimo para isso!

Professora 1 – Que bom! Eu estou indo para casa e vou aproveitar para buscar textos na internet que abordem processos avaliativos específicos para a Dança ou que se conectem com Dança. Certamente deve ter muita gente interessada em discutir isso.

Diálogos são ótimas estratégias metodológicas para aprendizagem de movimentos e outros elementos da Dança. E são interessantes estratégias também para processos avaliativos em que se coloque a corresponsabilidade em ação. Em seminários de processos criativos em grupo que envolvem comunicação de fala, de escrita e de sequências e/ou composições ou coreografias coletivas, as participações, por vezes, são assimétricas. Quer dizer, por exemplo, que uns escrevem mais, outros dirigem mais, outros dançam mais, coreografam mais. É parte da Dança! É ótimo! Por isso defendemos os diálogos para se conversar sobre a importância de cada participação, mesmo que diversificada.

2.3 PROPOSIÇÕES VARIADAS PARA USO OU REFERÊNCIA EM AULAS E/OU SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Essas proposições são para o ambiente da Escola e para o ensino não formal também. São mais específicas para crianças desde pequenas, de 5, 6 anos até adolescentes. Todavia, você pode se inspirar nelas e/ou compartilhá-las com jovens e adultos, leigos ou profissionais.

Nós colocamos aqui uma variedade de ações e desenvolvimentos do que pode ser realizado a partir delas. Há proposições que são sequências de movimentos, exercícios, aquecimentos. Outras, referenciadas em obras de artistas e grupos, as quais você usar da mesma ideia para trabalhar com outros artistas ou grupos. Elas podem ser utilizadas em uma aula (algumas para qualquer aula e outras são mais específicas) e outras podem ser desenvolvidas em uma sequência didática.

Atenção! Estas proposições não são aulas completas. A proposta é a de que você use e/ou se referencie no que está sendo proposto e **identifique** – para a sua aula, ou para seu plano de curso, ou para a sua **sequência didática** – conceitos sobre: o corpo (que dança), a educação, as relações sociais, a Arte, a Dança. **Identifique** também questões sobre ensino/aprendizagem, sobre análise da realidade, tema, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e busque referências (e também se aproveite das nossas colocadas neste livro).



Glossário

Sequência didática é um plano de curso detalhado. Esta sequência pode ser para pequenos módulos ou processos que você quer desenvolver dentro de um planejamento maior do semestre, ou ano, ou em período de aulas que você dá em uma academia, ou escola não formal de dança ou em grupo social, ou outro. A sequência didática não é um plano de aula. Ele faz parte dela.



Sabendo mais

“Como organizar sequências didáticas – Respondemos a dez perguntas fundamentais para planejar boas sequências didáticas” (Elisa Meirelles em 01 de Fevereiro de 2014)

“Faz-se necessário criar situações didáticas variadas, em que seja possível retomar os conteúdos abordados em diversas oportunidades. Isso pressupõe um planejamento que contenha diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

Confira, a seguir, as respostas a dez perguntas imprescindíveis para planejar e implementar boas sequências didáticas.

1. Como definir o tema da sequência didática?

As sequências sempre são parte de um planejamento didático maior, em que você coloca o que espera dos estudantes ao longo do ano. A escolha dos temas de cada proposta não pode ser aleatória. Se, por exemplo, seu objetivo for desenvolver bons leitores, precisa pensar qual desafio em relação à leitura quer apresentar à classe”.

2. O que levar em conta na sondagem inicial?

A sondagem é fundamental a todo o trabalho por ser o momento em que são levantados os conhecimentos da turma. Muitas vezes, os professores acham que perguntar “o que vocês sabem sobre...” é suficiente para ter respostas, mas não é bem assim. Essa etapa inicial já configura uma situação de aprendizagem e precisa ser bem planejada. Em vez da simples pergunta, o melhor é colocar o aluno em contato com a prática. No caso de uma sequência sobre dinossauros, por exemplo, distribua livros, revistas e imagens sobre o tema aos alunos, proponha uma atividade e passe pelos grupos para observar como se saem. Não se preocupe se precisar de mais de uma aula para realizar a primeira sondagem.

3. Como estabelecer conteúdos e objetivos?

Conteúdo é o que você vai ensinar e objetivo o que espera que as crianças aprendam. Se, por exemplo, sua proposta for trabalhar com a leitura de contos

de aventura, precisa parar e pensar o que especificamente quer que a turma saiba após terminar a sequência”. “De nada adianta definir um conteúdo e enxertar uma série de objetivos desconexos ou criar uma sequência com muitos conteúdos.

4. De que modo atrelar atividade e objetivos?

Definido o que você vai ensinar e o que quer que a turma aprenda, é hora de pensar nas estratégias que vai usar para chegar aos resultados. Vale detalhar esse “como fazer” nas atividades da sequência, que nada mais são que orientações didáticas. O melhor, nesse momento, é analisar cada um dos conteúdos que se propôs a trabalhar, lembrar seus objetivos e ir desdobrando-os em ações concretas”. “Cada atividade tem de ser planejada com intencionalidade, tendo os objetivos e conteúdos muito claros e sabendo exatamente aonde quer chegar”.

5. Que critérios usar para encadear as etapas?

Quando você pensa nas ações de uma sequência didática, já tem na cabeça uma primeira ideia de ordem lógica para colocá-las. Para que essa organização dê resultado, lembre-se de pensar em quais conhecimentos a classe precisa para passar de uma atividade para a seguinte...” “...a sequência didática será constituída por um amplo conjunto de situações com continuidade e relações recíprocas”. “Quanto mais você sabe sobre a prática, as condições didáticas necessárias à aprendizagem e como se ensina cada conteúdo, mais fácil é para fazer esse planejamento. Se ainda não tiver muita experiência, não se preocupe. Pode fazer uma primeira proposta e ir vendo quais ações têm de ser antecipadas ou postergadas”.

6. Como estimar o tempo que dura a sequência?

A resposta a essa pergunta não está relacionada à quantidade de tarefas que você vai propor, mas à complexidade dos conteúdos e objetivos...”. Para saber a duração de uma sequência, leve em conta o que determinou que os alunos aprendam e quanto isso vai demorar. Cada ação pode exigir mais ou menos tempo de sala de aula”. “É importante, também, pensar em como essa sequência

se encaixa na grade horária da escola e como se relaciona com as demais ações que estão sendo realizadas com as crianças. Se, por exemplo, você tem duas aulas por semana, as propostas vão demorar mais do que se tivesse três”.

7. Qual a melhor forma de organizar a turma?

"No curso de cada sequência se incluem atividades coletivas, grupais e individuais..." "Cada uma funciona melhor para uma intenção específica. "Você propõe uma atividade no coletivo quando quer estabelecer modelos de comportamentos e procedimentos..." "Ao participar de um grupo e trocar com os colegas, a criança tem aprendizados que são úteis quando ela for trabalhar sozinha. Já uma atividade em dupla é interessante quando quiser que o aluno tenha uma interação mais focada, apresentando suas hipóteses e confrontando-as com o outro. As propostas individuais, por sua vez, permitem à criança pôr em xeque os conhecimentos que construiu. Essas organizações são critérios didáticos que precisam ser pensados com base nos objetivos da cada etapa e nas características da classe”.

8. Como flexibilizar as atividades?

É bem provável que você tenha, na turma, crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). E elas não podem ficar de fora do planejamento. Procure antecipar quais ajustes podem ser necessários para que elas participem das propostas. As adaptações não devem ser vistas como um plano paralelo, em que o aluno é segregado ou excluído. A lógica tem que ser o contrário: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio. O ideal é que a escola conte com um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ajude você nessa tarefa, orientando-o sobre como atuar em classe e complementando a prática na sala de recursos. A inclusão não é obrigação apenas dos professores, mas de toda a escola”.

9. Posso mudar os planos no meio do caminho?

Pode, sim. As sequências são planejadas com base em uma hipótese de trabalho. Quando chega a turma de verdade, é natural que alguns ajustes sejam necessários.

"Toda proposta didática implica riscos; um deles é que a adote com rigidez, com certa ortodoxia. A flexibilidade é uma característica fundamental, que deve existir sempre no trabalho didático".

10. Como avaliar o que a turma aprendeu?

A avaliação pode ser feita de diferentes formas". "... observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial - que já é uma situação de aprendizagem - até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos. Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas, como provas e trabalhos. Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fiquem claros os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes.

Fonte:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>



Reflexão

Lembre-se que discutimos o que de uma área se conecta com outra, ou mesmo o que de um texto se relaciona com a própria argumentação que alguém está desenvolvendo. Essa "argumentação" pode ser uma dança, ou uma aula de dança. Ainda que de um texto, artigo, ou fala usemos uma parte, ninguém pode deturpá-lo ou modificá-lo. Este comportamento resvala em muitas atitudes não respeitadas, éticas e morais, não só na Dança, na pesquisa em Dança, bem como na relação com a vida, com a sociedade, com qualquer pessoa, com qualquer dança. Podemos criticar, questionar, perguntar, sugerir, argumentar, não nos referenciarmos no texto porque nossa concepção de ensino, de pesquisa não tem relação com o exposto.

Refletindo sobre essas questões, aproveite, questione essas 10 perguntas aqui citadas com relação à Didática da Dança, a sua coreografia didática.

Apresentamos aqui, em algumas proposições, dois tipos de *boxes*. O primeiro é **REFLEXÃO: ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM**. Quando apresentamos esse assunto, tratamos de avaliação diagnóstica e formativa.

O segundo box, EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC, (estudada em Arte/Dança como Tecnologia Educacional I) traz exemplos de conexões com a BNCC.

Atenção! De fato, estas nossas proposições que se seguem dialogam com a BNCC enquanto se relacionam à Competência Geral 1, pois apresentam uma breve visão da variedade das danças para que estudantes valorizem conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo cultural, entendendo e explicando as danças com as quais convivem, aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Também é trabalhada a Competência Específica de Linguagens 1, contribuindo para que os(as) alunos(as) compreendam as linguagens da Arte, em especial a Dança, como construção humana histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo e valorizando a diversidade das danças enquanto formas de expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.



Sabendo mais

Quando você lê a BNCC, encontra vários códigos (**estude-os!**). Eles indicam a etapa de Ensino, a idade, o campo de experiências (para Educação Infantil) ou habilidades (para Ensino Fundamental). Por exemplo:

“EI02TS01

O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil (EI).

O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (01).

O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 = crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = eu, o outro e nós; CG = corpo, gestos e movimentos; TS = traços, sons, cores

e formas; EF = escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, p.26).

Outro exemplo de códigos da BNCC:

“**EF69AR11**” (BNCC, p. 207)

EF – O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental.

69 – O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos, como segue: Língua Portuguesa/Arte 15 = 1º ao 5º ano
69 = 6º ao 9º ano

AR – O segundo par de letras indica o componente curricular: AR = Arte CI = Ciências EF = Educação Física ER = Ensino Religioso GE = Geografia HI = História LI = Língua Inglesa LP = Língua Portuguesa MA = Matemática.

11 – O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Segundo esse critério, o código **EF69AR11** refere-se ao Ensino Fundamental, sexto ao nono ano, componente curricular Arte e à habilidade 11. Ela trata de: “Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado” (BNCC, p. 207).

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Para sua coreografia didática, você pode fazer atividades, organizar os mesmos conteúdos com variadas faixas etárias. Os objetivos podem ser diferentes, ou não. Por vezes uma mesma proposta pode ser de grande (re)descoberta para um adulto, como, por exemplo, mostrar que a coluna vertebral não é reta e o quanto isto afeta as danças que dançamos. Com as crianças que, ainda, não estão sendo oprimidas pelo “sentar reto”, pode ser uma boa oportunidade de já ir ensinando como de fato é o corpo (mesmo com cada singularidade). Pode ser uma boa oportunidade de elas conhecerem e experienciarem noções básicas de anatomia sobre si mesmas.

Exemplo de objetivos diferentes para um mesmo **conteúdo**, que é coluna vertebral.

Objetivo geral para adultos: **Compreender** que a coluna vertebral não é reta; Objetivo geral para crianças: **Conhecer** noções básicas de anatomia da coluna vertebral.

Proposição 1

Este é um exercício de reconhecimento das dobras (ou articulações) do corpo relativas à coluna vertebral.

Faça os alunos ficarem em pé com os pés afastados (na largura dos ombros ou dos ossos ilíacos) e comecem a enrolar a coluna descendo à frente e depois voltando. A proposta é perceber “onde dobra”: cabeça, pescoço, tórax, cintura, coxofemoral, joelhos, tornozelos e pés (tornozelo, metatarso e dedos). Experimentar as “dobras” para os lados, para trás e torcendo para o lado e para trás (lembre-os das várias direções, da tridimensionalidade) com ritmos diversos (bem lento, mais ou menos, etc.). Você pode fazer uma contagem, ou mesmo escolher uma música que considere conveniente para este exercício.

Um exemplo de detalhamento do exercício:

1. *Dobrar só a cabeça;*
2. *Dobrar o pescoço, ou a cervical (a cabeça ficou dobrada, também);*
3. *Dobrar abaixo do osso esterno, ou tórax (a cabeça e o pescoço também ficam dobrados);*
4. *Dobrar a região da cintura (a cabeça, o pescoço e o tórax também ficam dobrados);*
5. *Dobrar a região da virilha, bem no começo da perna (a cabeça, o pescoço, o tórax e a cintura também ficam dobrados) e;*
6. *Dobrar mais os joelhos (a cabeça, o pescoço, o tórax, a cintura e a virilha também ficam dobrados);*

7. Voltar aos poucos, desdobrando parte por parte, elevando a coluna. Alongar os joelhos; vir com o tronco até a virilha; agora até a cintura; até o tórax; até o pescoço, por último a cabeça.

A sensação é boa?

Essas “dobras” (podemos também chamar de articulações) não acontecem só para a frente. Lembra do que falamos quando estudamos sobre tridimensionalidade? Dobramos para os lados, para a frente e para trás, torcemos com todas as dobras ao mesmo tempo, ou com cada uma.

Continuando, sugerimos que, na arte, na Dança podemos inventar, modificar essas dobras e inventar uma dobra que fique mais “dobrada” que a outra! Por exemplo: dobrar a cabeça e o pescoço para o lado esquerdo e projetar o tórax para frente. Ou levantar o tronco do lado direito, na altura da região torácica, puxando o ombro bem para o alto e projetando o quadril bem para trás. Dá para pesquisar mais, muito mais.

Roda de compartilhamento com toda a turma. Sugestão de questões:

Como isso nos transforma? Esta atenção à coluna vertebral faz com que eu me conheça melhor? Por quê? Dialogue com os(as) estudantes e busque que fruam e analisem o que significou para cada um(a) esta experiência, esta tomada de consciência. Pergunte, por exemplo, se eles/elas percebem maior ou menor distância entre as “dobras” na sua própria postura e na de outra pessoa.



Figura 01 – Espetáculo POR QUÊ ZÉ, coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2014.

Fonte: Foto doada por Fabrício Rocha



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Conforme sempre enfatizamos, cada pessoa precisa ser considerada em suas especificidades. Verifique se alguém necessita de uma orientação específica para poder participar deste exercício. Apesar de passarmos a vida toda ouvindo e, pior, tentando “ficar reto(a)”, não somos “retas” e “retos”. A maior parte das pessoas (crianças, adultos, adolescentes, dançarinos, esportistas) não faz ideia, ou não questiona o “ficar reto”. A coluna não é reta. Se a coluna fosse reta, seríamos como um “cabo de vassoura”. Podemos imaginar ser reto. É bem interessante e criativo. Experimente! Mas não somos retos/retas. Somos eretos/eretas e retos/retas.

Dê espaço entre as curvaturas próprias da coluna. Aproveite e mostre que a coluna **não é** reta com o auxílio do mapa de anatomia, com o exemplo da sua própria coluna ou a de um(a) aluno(a). Demonstre e busque que seus/suas alunos(as) sintam ter curvaturas na coluna, as quais não são indicadoras de “problema”.

Você pode propor, em conjunto com o professor responsável por essa área do conhecimento, uma atividade de observação e descrição da postura de membros das famílias dos alunos, das pessoas nas ruas, nos ônibus. Depois, converse, pergunte sobre as observações e reflexões. Peça para criarem sequências de movimentos inspiradas nessas observações. Os exercícios podem ser feitos individualmente, em duplas, trios ou mais.

EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ao apresentar noções de anatomia a partir do cuidado com a postura, respeitando-se a unicidade de cada pessoa, esta proposta de aquecimento se relaciona com a competência geral 8 da BNCC, estimulando os alunos a se conhecerem, apreciarem-se e a cuidarem de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros. Também dialoga com as habilidades EF06CI07 e EF06CI09 previstas

para Ciências da Natureza, ligadas ao objeto de conhecimento de “Interação entre os sistemas locomotor e nervoso”.

Proposição 2

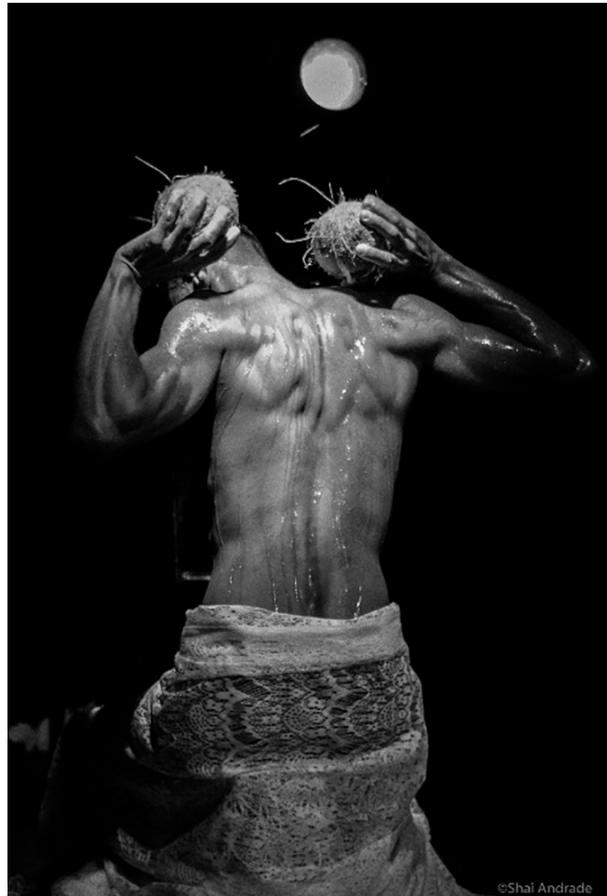


Figura 02 – Espetáculo DA PRÓPRIA PELE NÃO HÁ QUEM FUJA, Coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2016.

Fonte: Foto feita por Fabrício Rocha.

Informações sobre o trabalho (você pode compartilhar com estudantes ou pedir que busquem dados):

A ExperimentandoNus Cia de Dança foi criada em 2008 e traz em seu currículo coreografias que abordam as diversidades de corpos e as inquietações do cotidiano, em um contexto artístico, político e sociocultural. Os trabalhos da companhia são resultados de pesquisas de movimentos, investigação coreográfica e experiência com elementos cênicos.

A companhia-Cia é dirigida por Bruno de Jesus, dançarino, formado no Curso Técnico de Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia-FUNCEB, graduado

pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Atualmente (2019) mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma Universidade.

O espetáculo “Da própria pele, não há quem fuja” (<https://www.youtube.com/watch?v=fRgjVyMbxOY>) é uma coreografia de dança contemporânea que apresenta memórias pessoais da vida dos dançarinos, para explorar os significados dos **Orixás** e aspectos de manifestações populares, como **Zambiapunga** e **Mandus**, que têm matrizes africanas e afro-brasileiras.



Glossário

Zambiapunga é um grupo de “caretas”, que faz um cortejo de madrugada, dançando e acordando a cidade com um som atordoante, tirado de enxadas, tambores, cuícas e búzios. Caretas são as máscaras que são usadas pelas pessoas que participam e essas pessoas mascaradas são chamadas também de caretas. Essa manifestação popular acontece de forma muito estruturada na cidade de Nilo Peçanha na Bahia. (Procure por fotos e vídeos do Zambiapunga em outras fontes, com mestres das culturas populares, Internet, etc.)

Mandus é um grupo carnavalesco. As pessoas que saem nos Mandus colocam um cabo de vassoura atravessado nas costas e coberto por um lençol branco. O lençol cobre também o rosto e a ideia é parecer um tipo fantasmagórico e sair brincando e querendo assustar as pessoas que assistem a essa manifestação. (Procure por fotos e vídeos do Mandus em outras fontes, com mestres das culturas populares, Internet, etc.)

Assista com suas/seus estudantes ao vídeo do espetáculo, disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=fRgjVyMbxOY>)

Da própria pele não há quem fuja colabora para o aprofundamento da compreensão do pensamento contemporâneo em Dança, no sentido que aborda uma característica que enuncia a tradição viva e posta no presente. Temas inspiradores do trabalho (pele, Tupã, casa, retrato, entre os outros que formam o conjunto de temas do trabalho coreográfico) mesclam um conhecimento histórico, inclusive da história atual. *Da própria pele não há quem fuja* expressa uma característica que é a amplificação de um dado local para a cena, para o acesso e conhecimento de mais pessoas. O trabalho traz à cena a problematização étnico-racial e

manifestações culturais de longa tradição e ainda presentes no cotidiano de pessoas de um determinado local do Brasil.

A pesquisa dos dançarinos da ExperimentandoNus Cia de Dança atribui um olhar antropomórfico para deuses, orixás e elementos da natureza. No corpo que dança, o dançarino de Da própria pele não há quem fuja se compreende nesta dança como lugar de encontros e desencontros, respeita o sagrado, o festivo e os significados que se constroem.



Glossário

Antropomórfico é dar características ou aspectos humanos a deuses, elementos da natureza e a animais não humanos.



Figura 03 – Espetáculo DA PRÓPRIA PELE NÃO HÁ QUEM FUJA, Coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2016.

Fonte: Foto feita por Shai Andrade.

Os dançarinos usaram diversos elementos inspiradores, desde objetos como tecidos de 10m, biribas, saia de palha de bananeira e lamparinas. Também exploram sentimentos, modos e instâncias do corpo, divindades e imagens significativas: a casa, a roupa, a fala, o santo, o retrato, o gesto, o trabalho, o canto, a dança, a festa, a pele, o apito, a enxada, a hipoderme, o

grito, a televisão, a memória, Tupã, o pano, o caboclo, a batucada, Xangô, a pesca, o índio, a voz, os avós.



Figura 04 – Espetáculo DA PRÓPRIA PELE NÃO HÁ QUEM FUJA, Coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2016.

Fonte: Foto feita por Shai Andrade.

Converse com estudantes sobre as semelhanças e diferenças na correlação de movimentos, ideias, sentimentos de danças populares (Zambiapunga e Mandus) junto a movimentos de balé, por exemplo.

Pergunte quais questões estão trazidas nos figurinos em relação às manifestações Zambiapunga e Mundus.

Em uma análise comparativa a outras danças que já viram, o que eles podem dizer sobre fatores de movimento e suas qualidades e as ações corporais?

O que é comum em termos de ações corporais e o que é diferente?

Pergunte-lhes se lhes vêm elementos de história e fatos do passado e do presente do Brasil, da África e das Américas nos movimentos, instrumentos, adereços e músicas utilizados.

Incentive a escuta dos ritmos, das músicas e dos cantos sempre em relação aos movimentos. Eles lhe são familiares? E se não, o que você e seus estudantes têm a comentar sobre eles?

Faça um “Dançar o mestre”. Cada um vai começar a dançar uma dança que sabe e todos vão tentar fazer a mesma dança ao mesmo tempo. Proponha ações corporais: girar, deitar, saltar, apertar, envolver. Ou ações inspiradas no espetáculo *Da própria pele não há quem fuja*. Então, cada um(a) da turma vai se fazer de “mestre” e todos acompanham. Depois que cada um(a) da turma fizer a sua dança para que todos compartilhem ao mesmo tempo, forme uma roda de compartilhamento.

1. *Você está aquecido(a)? Acha que os(as) dançarinos(as) têm que se aquecer também para fazerem o espetáculo?*
2. *O que você pode comentar sobre as danças e/ou movimentos que os(as) colegas fizeram?*
3. *Você fez algum movimento que tivesse relação com a dança *Da própria pele não há quem fuja*?*
4. *Você conhece algum dos movimentos de *Da própria pele não há quem fuja*?*
5. *Você percebeu ações do cotidiano tratadas como movimentos dançados em *Da própria pele não há quem fuja*? E nos movimentos dos(as) colegas, percebeu também?*
6. *Por que é importante termos uma diversidade de danças e movimentos como os que acabamos de ver em “*Dançar o mestre*” e na dança *Da própria pele não há quem fuja*?*

Continue com a roda de compartilhamento. Fomente uma discussão sobre o título da obra. Trate da questão étnico-racial com esse recorte específico tratado na obra *Da própria pele não há quem fuja*. Diga que há muitas culturas, muitos modos de ser e agir que foram silenciados ao longo da história e que a Dança não está à parte de discutir essas questões. Muitas danças as evidenciam, as denunciam. Explique que há muitas minorias sociais e que elas estão atuando em solidariedade, em conjunto, mas há frentes de cada população pela luta de seus direitos. Apresente a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que já estudamos. Ambas postulam a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Sua coreografia didática, por lei, deve se comprometer com a garantia e efetivação de uma dança livre de preconceitos e barreiras estéticas corporais. Tanto no fazer experiências artísticas investigativas, nas ações da criticidade e da expressividade, bem como no fruir e analisar as muitas danças.

Proposição 3

Outra obra da ExperimentandoNus Cia de Dança chama-se Pau que nasce torto... e backyard. Backyard (inglês) quer dizer quintal.

Assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=60R9MDswUhU>

Observar as fotos:



Figura 05 – Espetáculo PAU QUE NASCE TORTO... E O BACKYARD. Coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2014.

Fonte: foto feita por Safira Moreira



Figura 06 – Espetáculo PAU QUE NASCE TORTO... E O BACKYARD. Coreógrafo Bruno de Jesus. Ano de estréia 2014.

Fonte: foto feita por Safira Moreira

Faça uma roda de compartilhamento e dialogue com estudantes sobre questões que possam surgir a partir dessas imagens e do vídeo de *Pau que nasce torto... e backyard*. Algumas questões de nossa proposição:

- Você acha que este espetáculo é apenas para crianças? Por quê?
- Quais brincadeiras de rua, ou outras, você identifica na Dança que você faz? Ou não?
- Você acha possível criar um espaço como um quintal na sala de aula ou no teatro, ou em outro lugar?
- Quais jogos e brincadeiras que você faz na Internet, no Whatsapp, em redes sociais?



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Converse, reflita com suas/seus estudantes os muitos jogos e brincadeiras que existem, inclusive jogos eletrônicos. Jogos on e off line convivem cotidianamente na vida da maioria de crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e mesmo adultos. Pergunte se ainda brincam essas brincadeiras, se brincam com irmãos, primos, amigos de menor idade que eles. O que pensam disso? Qual a importância?

Construa com a turma ou com o grupo um quintal imaginário. Um espaço em que vocês, inspirados em brincadeiras do passado e do presente.

Cada um(a) escolhe uma brincadeira. Pega-pega, empinar pipa, empurrar carrinho, esconde-esconde, bola de gude, bilboquê, peteca, heróis de jogos eletrônicos ou outra que conheçam.

Agora, com essas brincadeiras, explorar o “quintal imaginário”.

Um exemplo de detalhamento do exercício que pode ser desdobrado em vários dias, ou seja, pode ser desdobrado em uma sequência didática:

1. *Escrever no caderno (pode-se inventar um nome para o caderno – caderno dança, por exemplo). Cada um, cada uma escolhe uma brincadeira e/ou jogo. Um ou dois*

alunos escrevem em um papel, no caderno dança, ou na lousa, se for possível, quais são elas.

2. Conforme a quantidade de brincadeiras, o mesmo número de alunos. Atenção: pode ser que um ou mais estudantes escolham a mesma brincadeira. Então, talvez não haja a mesma quantidade de brincadeiras e/ou jogos para o mesmo número de alunos. Não tem problema.

3. Os nomes das brincadeiras e/ou jogos ficam escritos no quadro ou nos cadernos. A proposição é ter um banco de dados de brincadeiras e/ou jogos de toda a turma.

4. Cada um, cada uma vai ler uma ação (que não é a sua, mas pode até ser, em outra atividade). A ideia é propor relações possíveis entre uma brincadeira escolhida, ações corporais e palavras espaciais, ou seja, termos que oferecem indicações de exploração do espaço, tais como: por cima, por baixo, ao redor, através, longe, perto, em direção a.

5. Então, o(a) estudante lê qual a brincadeira, sugere e faz uma ou duas palavras espaciais e uma ou duas ações corporais. E assim vai até serem experimentadas as brincadeiras nesse “quintal imaginário”. Incentive, se for o caso, com ações que normalmente não se usam para essas brincadeiras. Por exemplo, como é empinar pipa se rastejando na diagonal da sala? Ou no jogo de videogame digitar enquanto gira e ao redor de outro colega.

6. Outra etapa: Todas e todos experimentaram todas as brincadeiras, do passado e do presente, trabalhadas em um modo de prática artística, de dança.

7. Divisão em grupos por brincadeiras, ou seja, cada um vai para o grupo da brincadeira que escolheu no início, apesar de ter experimentado todas.

8. Escolher sequências que fizeram. Mostrar uns aos outros, escrever, memorizar.

9. Continuando: Cada grupo compõe duas sequências de movimentos com a mesma brincadeira. Por exemplo: 1) pega-pega, correndo agachados, em direção à janela da sala/ “quintal”; e 2) pega-pega sacudindo o corpo perto da cadeira. Escolher música ou som, se quiserem.



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

É importante a presença da ludicidade em qualquer idade. Pau que nasce torto... e backyard convoca-nos para essa questão, mesmo sendo uma obra voltada ao público infanto-juvenil, ou mais infantil. A ludicidade é um estado, um modo de ser (LUCKESI, 2005). Chamar a atenção de estudantes para isso.

A ludicidade é estar aberto para situações inusitadas e não perder o frescor da curiosidade que a infância traz. Estudantes podem usar outros jogos que não esses propostos. As palavras espaciais trazem muitas possibilidades criativas de exploração do espaço. Você pode propor aos estudantes para pesquisarem palavras que indiquem direções ou lugares no espaço. Como acontecem palavras espaciais nas danças de salão? No balé? Nas danças afro? No pagode?

10 Os grupos vão compartilhar as sequências que fizeram:

Abram espaço! O “quintal imaginário”, ainda dentro do mesmo lugar, da mesma sala de aula, vai se tornar um “palco imaginário”.

1. Organizar o espaço da sala para que ela se torne um palco de arena. O palco de arena é circular e tem público de todos os lados. Ele tem arquibancadas ou fileiras de cadeiras em degraus.

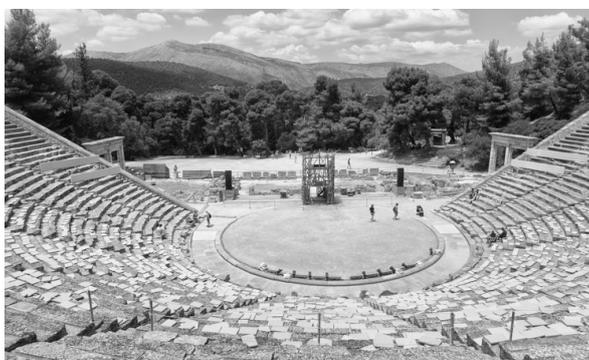


Figura 07 – Teatro Antigo de Epidauro, Epidauro, Grécia

Fonte: https://unsplash.com/photos/W_Nu5qW8WVg

2. Não precisa fazer as arquibancadas. O importante é fazer uma grande roda.

3. Os grupos, ao apresentarem as práticas artísticas, devem ficar dentro da roda e se dirigir para todas as direções do palco de arena. Então, o grupo que vai se apresentar precisa pensar na sua presença em cena se dirigindo a todos da plateia! Isso é muito bom! Como são práticas artísticas inspiradas em brincadeiras, em geral, cheias de movimento, fica interessante ter essa diversidade de direções na hora de apresentar para compartilhar com colegas.

Depois de todos os grupos se apresentarem, manter a roda de compartilhamento.

1. Formar duplas. Não precisa ser quem escolheu a mesma brincadeira.

2. As duplas ficam em roda. Mas os que formam a dupla sentam-se um frente ao outro.

3. As duplas trocam ideias sobre como foi observar e fazer as brincadeiras. Dialogar sobre essas questões:

a) Foi importante se lembrar das brincadeiras? Dos jogos?

b) Foi fácil se lembrar das brincadeiras, dos jogos? Elas ainda pertencem ao seu vocabulário de ações corporais?

c) O que você achou de participar de uma prática artística na forma de um palco de arena?

d) Como foi observar os colegas e suas movimentações e direções na forma de um palco de arena?

4. Anote suas impressões no seu “caderno dança”. Anote durante a conversa com a dupla e também depois.

5. Abram a roda e todos compartilham o que foi conversado em cada dupla. Para ajudar a lembrar, leia as anotações (frases, palavras, parágrafos) no “caderno dança”.



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Jogos e brincadeiras são sistemas abertos relacionados a ambientes que entrelaçam o cultural, social, histórico, político e econômico

e o aluno pertence a eles, isto é, a espaços (espacialidades) e tempos (temporalidades). Na roda de compartilhamento, formule proposições sobre o sentido desse pertencimento, sobre jogos e brincadeiras serem a sua própria cultura de vida, serem parte do seu próprio desenvolvimento. A implicação deles na Arte, na Dança cria uma relação criativa, portanto, mais autônoma, ampliando, assim, a possibilidade de pertencimento.

Auxilie o(a) estudante na sua dimensão de reflexão com parâmetros analíticos-estéticos. Evitar o gosto e não gosto para falar de um trabalho do colega. Incentive a produção criativa deles. Estudantes estão sistematizando, na etapa que lhes é de acordo com uma realidade, um contexto – seja o seu próprio, o da sala de aula, o da Escola, ou ainda, da sociedade como um todo.

Proposição 4



Figura 08 - LUB DUB coreografia de Jae Duk Kim para o Balé Teatro Castro Alves, 2017

Fonte: Foto de Fábio Bouzas

Vamos aqui apresentar mais uma sugestão. Trata-se de um procedimento metodológico de uma coreografia didática que envolve mais especificamente assistir a um vídeo e uma discussão sobre ele. Então ocorrem a experiência de assistir e a experiência da roda de compartilhamento. Você pode, sem dúvida, em relação a este trabalho (e a outros), criar outras possibilidades.

Assista ao vídeo de LUB DUB: <https://www.youtube.com/watch?v=QifUQsXfB9Y>

Informações sobre o trabalho (você pode compartilhar com estudantes e também pedir que busquem dados):

LUB e DUB são denominações dadas pela medicina às batidas do coração. A partir da música percussiva, o coreógrafo e compositor sul-coreano Jae Duk Kim criou uma cena contemporânea vibrante e poética, promovendo a interação das culturas afro-brasileira e sul-coreana. As batidas do coração são tomadas como metáfora da percussão primária da vida. A coreografia *LUB DUB*, que também contém uma performance vocal ao vivo com músicas do candomblé e da capoeira, fala do corpo que pulsa, sente, se movimenta, protesta, luta e se comunica.

A coreografia *LUB DUB* (2017) mostra a união de duas culturas diferentes, com corpos com histórias e experiências diferentes. Eles também fizeram treinamentos ou práticas corporais diversas. Mas eles se uniram para criar algo em comum. Imagine que interessante, criativo e, principalmente, colaborativo deve ter sido o processo de criação. O coreógrafo sul-coreano propondo movimentos da sua cultura e os dançarinos brasileiros propondo outros.

Um fato importante em *LUB DUB* é a contribuição para se entender a importância da mistura de culturas e pessoas diferentes perceberem um potencial positivo no fato de serem diferentes. Normalmente nos afastamos do “outro”, “do diferente”. Eles não. Eles se propuseram a dançar juntos, a trocar as diferenças e descobrir as semelhanças. Isso ajuda e muito a que eles continuem a aprender mais, a não ficarem sempre fazendo a mesma coisa.

Roda de compartilhamento – sugestões de questões e possibilidades de apreciação e análise:

1. *Como você acha que se deu a interação entre coreógrafo e dançarinos?*
2. *Que tipos de movimento você percebe nas fotos?*
3. *Assistindo ao vídeo, que relação existe entre os movimentos e o nome do espetáculo?*

a) Despertar a sensibilidade emocional e intelectual para a estesia e a fruição da dança. Chame a atenção, no início, para a fumaça que depois se dissipa. Ajude-os a notar os movimentos lentos dos dançarinos acompanhados pelos acentos da música, que depois, no decorrer da coreografia se erguem e se projetam no espaço, saltam, ora com leveza, ora com força. A sucessão de movimentos sugere as batidas do coração? Sugere corpos pulsantes que protestam, lutam e se comunicam?

b) Descrever, interpretar e analisar com os alunos a dança e outros elementos presentes no vídeo. Há muitas camadas para descrever e refletir. Por exemplo: perceber os movimentos; observar quem dança, como é o corpo que dança; descrever o tipo de iluminação; os sons e a música; levantar hipóteses sobre como a proposta dos artistas se expressa na dança, etc.

Pergunte: “Os movimentos dos dançarinos são os mesmos, se repetem ou são diferentes?; Existe conexão entre os participantes?; Como se dá a colaboração ente eles”? Comente a fluência dos movimentos e também as breves paradas, como também os momentos mais vibrantes e os momentos mais calmos.

EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Contribui para o desenvolvimento da Competência Geral 3, levando estudantes a valorizar e fruir a obra de dança contemporânea LUB DUB. Permite ainda trabalhar a Competência Específica de Linguagens 5, no que se refere ao desenvolvimento do senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as danças contemporâneas locais, com respeito à diversidade de identidades e culturas. Ao explorar, conhecer e fruir e analisar criticamente a obra LUB DUB, estudantes também estão desenvolvendo a Competência Específica de Arte 1 para reconhecerem a arte como fenômeno cultural e dialogar com as diversidades.

Proposição 5



Figura 09 - Pontilhados, lançado em 2016 pelo Grupo Experimental de Recife, Pernambuco. Intervenção urbana.

Fonte: Fotos de Mônica Lira

Pontilhados, do Grupo Experimental, é descrito da seguinte forma:

Sussurros e memórias habitam cada canto da cidade, fazendo o passado e o presente interagirem da trilha sonora que convida o público a viajar pelas ruas, pontes, calçadas e marquises do Recife Antigo. Este lugar do qual fazemos parte e com o qual nossa vida está entrelaçada foi e será sempre um espaço por onde as histórias e estórias transitam. Traçar o próprio caminho, pontilhar cada esquina, transformando cada pedaço de chão em cenário, memória e resquício de afeto.

[...]

Feche os olhos, ouça a trilha sonora e viaje conosco por esta intervenção humana no ambiente urbano.

Assista a coreografia Pontilhados <https://www.grupoexperimental.com/pontilhados>

Mais fotos do Grupo Experimental <https://www.grupoexperimental.com/galeria>.

Informações sobre o trabalho (você pode compartilhar com estudantes e também pedir que busquem dados):

Pontilhados é uma intervenção que mistura dança, música e teatro e aconteceu pelas ruas e pontes do bairro Recife Antigo (2016 e 2019), pelo centro antigo de São Paulo (2018) e pelo centro antigo de Porto Alegre (2018). Nesse espetáculo, o público é convidado a fazer uma

visita às origens que misturam passado e presente, levando cada espectador a trilhar com seus próprios pés uma narrativa de memórias reais e fantasiosas. O público assiste ouvindo por fones de ouvido uma trilha sonora que mistura música, poesia e sons ambientes. Os artistas, enquanto dançam e encenam, interagem com a paisagem urbana, buscando provocar que o público, e as pessoas passando por perto, se volte ao seu redor.

O Grupo Experimental foi fundado em 1993 em Recife-PE. O nome do coletivo já aponta para sua principal intenção, que é a de experimentar. A experimentação e a interação com diferentes linguagens artísticas estão presentes nas criações do Grupo Experimental. Segundo sua diretora, Mônica Lira, o grupo foi criado para discutir e pensar o lugar que a arte ocupa na formação das pessoas, da política e das formas como as pessoas podem transformar e melhorar o mundo.



Figura 10 – Pontilhados, lançado em 2016 pelo Grupo Experimental de Recife, Pernambuco. Intervenção urbana.

Fonte: Fotos de Mônica Lira

Roda de compartilhamento – Análise diagnóstica

Interessante conversar acerca de conhecimentos e saberes que estudantes têm sobre as intervenções artísticas em espaços públicos. Sugestão de perguntas:

- No lugar onde vocês moram, vocês já se depararam com algum tipo de manifestação artística, como pessoas dançando, cantando ou encenando algo? Como foi sua reação? Você acha que essas manifestações podem mudar a forma como as pessoas se relacionam entre si e também com os lugares? Por quê?

Continuando, sugerimos que você proponha aos e às estudantes uma atividade de investigação sobre o Grupo Experimental. Divida a turma em grupos (decida, conforme a quantidade de pessoas na turma, a quantidade de pessoas nos grupos). Peça que busquem informações sobre outros trabalhos e espetáculos do grupo, procurando descobrir o tema ou onde eles aconteceram, por exemplo. Depois, oriente-os a compartilhar entre os grupos o que descobriram, para que todas e todos possam apreciar e refletir sobre a poética do Grupo Experimental.



Reflexão

EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A história do Grupo Experimental permite que estudantes investiguem diferentes funções teatrais e discutam os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo na dança. Somado a isso, leva-os a relacionar as práticas artísticas desse grupo que mistura as linguagens da dança, da música e do teatro às diferentes dimensões da vida social, cultural, histórica, estética e ética. Dessa forma, se dá um diálogo com a habilidade **EF69AR09**.

Continuando, propomos uma intervenção no bairro onde fica a Escola.

1. *Primeiro, conversarem professor(a) e colegas sobre um assunto que vocês possam propor para o coletivo do bairro onde se localiza a Escola. Frases de otimismo? Coleta de lixo? Fazer um banco para as pessoas sentarem nas calçadas?*
2. *Após a escolha do tema, fazer uma lista de elementos que a ele estejam ligados. Conversar, decidir o que fazer, experimentar, improvisar;*
3. *Com os colegas, escolherem uma música ou sonoridade que considerem importante para a experimentação;*
5. *Se optarem por usar as frases, por exemplo, escolher ações corporais ou passos de danças que se relacionem com elas;*
6. *Experimentar as ações, os passos. Onde colocar as frases? Nas camisetas? Com fita crepe coladas nos corpos? Cartazes pendurados?*
7. *Experimentar, memorizar, ensaiar;*

8. Em uma data combinada, realizar a intervenção artística, apresentando a criação da turma, em um local público próximo à escola;

9. Roda de compartilhamento depois de realizada a criação.



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Há muito a se refletir, acompanhar e avaliar sobre essa proposição, inclusive a viabilidade de sua realização fora da Escola.

Acompanhe, auxilie, avalie o processo de unir o que você trabalha, mas agora envolvendo uma dança ligada a um assunto trazido por estudantes com relação à comunidade na qual a escola está inserida.

Fomenta, obviamente, a discussão sobre compreensões do que seja intervenção artística. Em uma avaliação processual em Dança, em Arte (como esta), é importante muito mais trazer **compreensões**, **argumentações**, ao invés de **definições**.

Proposição 6

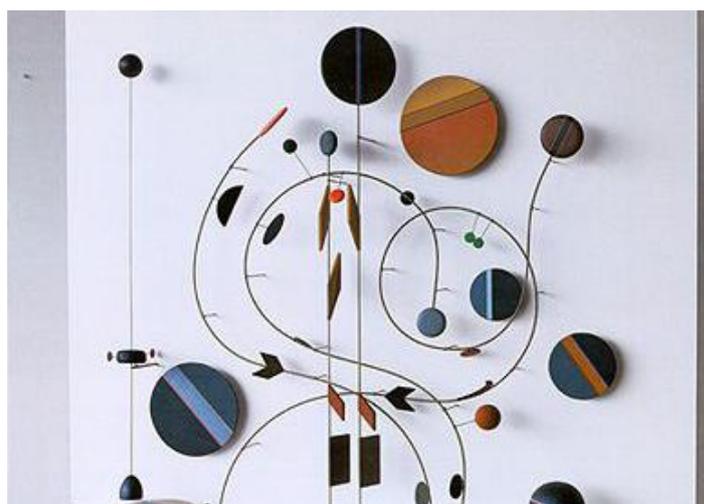


Figura 11 - Objeto cinético C-11, 1966. Abraham Palatnik, tinta industrial, madeira, metal, imãs e motor.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/189432728054645512/>



Figura 12 - Objeto cinético, 1986. Abraham Palatnik. Tinta industrial, madeira, fórmica, metal e motor, 90 x 96 cm.

Fonte: Pinterest

A proposição é a de tecer interdisciplinaridade com a **Arte Cinética**.

Informações sobre o trabalho: Você sabe o que é isso? Aqui vai uma informação importante: cine = mover. Então, “cinético” significa algo que tenha movimento. A cinética trata da ação de forças nas mudanças dos movimentos. Pergunte a colegas de Ciências sobre o assunto para saber mais!

O termo “cinético” em arte foi utilizado em referência às artes visuais em 1920, quando dois artistas, Naum Gabo (1890-1977) e Antoine Pevsner (1884-1962), afirmaram que as Artes Visuais (também chamadas de Artes Plásticas) precisavam deixar de ser estáticas, ou seja, paradas, sem deslocamento de movimento.

Porém, quando se fala de Arte Cinética, não se trata apenas de objetos que se movimentam por motores. Podemos considerar também obras que requerem o movimento do espectador para serem movidas. Há obras que têm movimentos por conta da luz projetada ou refletida. Há até mesmo imagens que proporcionam a impressão de deslocamento pelo que é chamado de ilusões de ótica provocadas pela contração ou pela expansão de cores e formas.



**Figura 13 - W-282, 2009. Abraham Palatnik,
acrílica sobre madeira, 103,5 x 153 cm.**

Fonte: Pinterest

Sobre Abraham Palatnik: Nascido em Natal (1928), no Rio Grande do Norte, cresceu em Israel, onde estudou sobre motores e sobre arte. Trabalhava com pinturas, mas, ao retornar ao Brasil em 1948, passou a conviver com artistas no Rio de Janeiro, encontrando uma forma própria de se expressar.

Passou a criar objetos cinéticos, compostos por caixas de tela com lâmpadas e outros elementos que se movimentam por meio de engrenagens e motores.



Sabendo mais

O termo cinético foi usado pela primeira vez no Manifesto Realista de 1920 de Naum Gabo (1890-1977) e Antoine Pevsner (1884-1962), construtivistas que procuravam libertar as artes visuais de seu estigma de arte estática, com o movimento de maneira ilusionista.

Abraham Palatnik, buscando a pintura e escultura em movimento, é considerado como um pioneiro da Arte Cinética e um dos mais importantes representantes dessa forma de expressão no mundo. Seus primeiros trabalhos com luzes artificiais e movimentos gerados por motores, denominados de “aparelhos cinecromáticos” pelo crítico de arte Mário Pedrosa (1900-1981), foram expostos em 1951 na 1ª Bienal Internacional de São Paulo, projetando o Brasil para a vanguarda da arte tecnológica.

Nossa proposição é que conhecer a Arte Cinética de Abraham Palatnik pode ajudar a aprender mais sobre modos de se expressar, pois apresenta um novo código, uma maneira nova para o fazer artístico em Dança se inspirar, se relacionar. Esta forma de arte possibilita experiências com um material diferente e colabora para aguçar a percepção de si mesmo, dos outros e das possibilidades de criação.

Continuando: Ambas as linguagens, Dança e Arte Cinética, oferecem ricos e amplos recursos para promover a criatividade de movimentos, o aumento do vocabulário corporal, a fruição, a análise e a crítica do fazer artístico e da obra de arte. Muito embora as especificidades de vocabulário, as conexões que podem ser feitas são inúmeras, lúdicas, criativas. A proposição tem o intuito de interagir com as obras, ocorrer como uma experiência. Nessa intenção de haver uma conexão de linguagens, o corpo está sendo estimulado a desenvolver suas habilidades físicas, espaciais/temporais, emocionais e intelectuais.

Esse processo colabora para que sensações se deem ao se observar, ao ver em ações definidas, junto a formas dotadas de maior relação com o espaço (entendamos espaço como sendo, também, a comunicação com o mundo que nos cerca).

Você pode se referir aos estímulos da obra de Palatnik, tais como ideias, imagens e metáforas de: sombras coloridas, os "cine-cromáticos", corpo como máquina, corpo como bolas, linhas, quadrados, triângulos, etc., processos de tempo e ritmos, formas do corpo inventadas, passos de dança codificados, entre outras potencialidades.

Inventar, fantasiar mobiliza para a ação, para resolver e criar problemas, questões, "outros mundos possíveis", pensar, usar o espaço, criar relações, ajudar os outros e ajudar a você mesmo.

Móvil feito com gente

Você vai precisar de:

- Aparelho de tocar música;
- colchonetes;
- cinco ou seis peças de elástico de 4 cm de largura e 10 m de comprimento, aproximadamente;
- tules de variadas cores, 40 m cortados em pedaços de 1 m;

- papel sulfite;
- rolo grande de barbante;
- canetas hidrográficas;
- balões (bexigas de aniversário);
- pregadores de roupa;
- rolos de fita crepe;
- pandeiro de tamanho médio e/ou;
- chocalho e/ou;
- instrumentos sonoros à escolha;
- Jornais e revistas.

Atenção! Esses materiais são sugestões.

Você e os(as) estudantes podem propor outros recursos, ou os que forem disponíveis na composição de um móbile.

Observe, perceba, reflita, converse com estudantes sobre as obras “objetos cinéticos” do artista Abraham Palatnik.

Prepare a sala, ou o pátio da escola, ou o corredor, se possível. Procure saber onde será possível realizar o que se segue. Você usará o material indicado anteriormente.

Desenrolar o elástico pelo espaço.

Pendurar nele:

- balões;
- bilhetes de desejos;
- fotos de pessoas, todas as pessoas;
- bilhetes de observações sobre você, a escola, o país, o mundo, a convivência;
- bilhetes de propostas de soluções para a escola, o país, o bairro, a convivência;
- outros elementos que forem criados com os materiais selecionados.

Quando o móbile estiver pronto, interagir com ele e se tornar uma parte dele como se você fosse uma peça dele. Pronto aí está um **MóBILE feito de gente**.

Revezar-se: alguns serão parte do móbile e outros estarão fora do móbile. Enquanto estiver no móbile, se movimentar, dançar, mudar de lugar e os objetos do móbile também devem ser mudados de lugar.

Quem estiver de fora do móbile, lê os bilhetes, olha as fotos, pode manipular os corpos, os objetos.

Todos podem usar os instrumentos sonoros como parte do móbile ou do lado de fora.

DÊ VIDA, DÊ DANÇA AO MÓBILE!



Reflexão

ACOMPANHANDO E AVALIANDO A APRENDIZAGEM

Aqui, junto, sugestões para Roda de compartilhamento

Estas propostas podem ser desenvolvidas e retomadas em uma sequência de aulas.

Peça para estudantes recortarem ou observarem em jornais, revistas, pinturas, desenhos e fotos de pessoas. Contribua na escolha das fotos, dos bilhetes.

Se achar pertinente, procure dados de como se constrói um móbile.

Ao criarem linhas e formas no móbile, combinadas com os movimentos dos próprios corpos, tendo já um vocabulário de movimentos e abertura para a estesia e criação e análise de movimentos, os(as) estudantes têm possibilidades de criar relações, fazer interpretações.

Avalie, pondere sobre os movimentos: como estudantes se conectam ao móbile? Metaforizam uma marionete? Ou são “pessoas” dançando? Ambas movimentações são interessantes.

Estudantes “se penduram” no móbile? Usam partes do corpo? Corpo como um todo? [(re)estude “partes do corpo” no livro Elementos do Movimento na Dança].

Esteja sempre atenta(o) à ideia de corponectivo. Lembre-se da “conexãocorpo”, como uma totalidade emocional, física e intelectual.

Quando estudantes fazem movimentos não se trata de executar mecanicamente, fazer como máquina, a não ser que a proposta, a metáfora seja “parecer uma máquina”.

Gravar no celular ou com outro recurso, a dança do “móvil feito de gente”.

Toda a turma deve assistir junto ao vídeo do trabalho.

2.4 PLANOS DE AULA – MAIS ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA UMA COREOGRAFIA DIDÁTICA

Você pode fazer um plano de ensino, como já fez, mais detalhado. Nele você coloca seu ideário pedagógico(s), sua metodologia(s). Aqui apresentamos um plano de aula com elementos que consideramos importantes. Lembre-se que são proposições. A ideia é que você crie a sua coreografia didática e elabore o seu plano de aula.

1. Plano de aula - Data;

2. Identificação: a) Nome da Escola (ou academia, etc.) b) seu nome (professor(a) ou estagiário(a); c) Nome da disciplina que você ensina ou da Dança que você ensina em espaço não formal; d) ano ou semestre, ou mês, turma, período;

3. Tema: o seu tema específico, ideia nuclear da aula;

4. Objetivos: o que se busca que estudantes compreendam: Objetivo geral – intenta um resultado a ser alcançado por meio dos conteúdos elencados e dos procedimentos; Objetivos específicos (começam com verbos que indicam habilidades) – especificam, detalham o objetivo geral, buscam trazer resultados bem palpáveis ou observáveis;

5. Conteúdos – o programado para a aula e escolhidos de acordo com seus objetivos. Nos conteúdos busque seguir: conteúdos conceituais: quais são os conceitos? Balé? Espaço? Axé? História da Dança? Conteúdos procedimentais: o que estudantes devem, podem experimentar, estudar, realizar, dançar? Conteúdos atitudinais:

estudantes devem ter qual atitude? Esses conteúdos acrescentam, colaboram para atitudes de compartilhamento, competição? Organize em tópicos como os objetivos específicos;

6. Metodologia (qual a sua abordagem metodológica? Crítica? Tecnicista? Dialógica? Você pode colocar a(s) metodologia(s) no plano de ensino) Procedimentos metodológicos – Como você dá sua aula? Quais atividades dará? Jogos? Leituras? O que você faz para ensinar os seus conteúdos para conseguir seus objetivos?). Nos procedimentos metodológicos, consta o que é chamado de “desenvolvimento da aula”. Eles detalham suas etapas. Por exemplo: aquecimento, barra, deslocamento no centro, diagonal (e o que fazer em cada momento: aquecimento de partes do corpo, noções básicas de anatomia; exercícios de barra com código de balé; diagonal com estudo espacial da diagonal do espaço e diagonal do corpo, por exemplo);

6. Recursos didáticos (ou material) – vídeos, som, caneta piloto, papel, bolas, colchões, entre muitos outros;

7. Avaliação – esta aula terá uma avaliação apenas diagnóstica? Formativa? Avaliativa? Ou terá as três? Quais os critérios de avaliação? Participação em aula? Participação nas criações em grupo? Estabeleça dois ou três critérios. Atenção: Lembre-se que é altamente recomendável sempre discutir critérios de avaliação com quem vai ser avaliado(a).

8. Referência(s) – Material que você consultou ou consulta (dois livros no mínimo e quatro no máximo).

Plano de Aula – Data
Identificação Escola, nome professor(a), nome da disciplina, período
Tema O espaço é meu parceiro
Objetivos
<p>Geral Verificar a relação entre a tridimensionalidade do espaço e a do corpo e a presença na cena e no mundo</p>
<p>Específicos - Identificar as dimensões espaciais altura, largura e profundidade; - Experimentar os movimentos e o corpo como tridimensionais na relação com os espaços da sala de aula, do palco e do mundo; - Compor sequência de dança com atenção à presença tridimensional no espaço: usar técnica específica ou criar movimentos.</p>

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - noções de tridimensionalidade espacial; - noções de tridimensionalidade corporal; - exercícios respiratórios com ênfase na tridimensionalidade do pulmão; - exercícios de deslocamento espacial – saltos, rolamentos, caminhadas; - presença do espaço e de outra(s) pessoa(s) na conscientização da tridimensionalidade. Espaço é compartilhamento com outras pessoas e com outros espaços.
Metodologia/ Procedimentos metodológicos
<p>Metodologia problematizadora e crítica. Aulas expositivas e dialógicas seguindo uma pedagogia crítica e direcionada à pesquisa.</p> <p>Procedimentos metodológicos Jogos e dinâmicas em duplas, trios e grupos maiores para conscientização da tridimensionalidade interna/externa do próprio corpo. Imagens de órgãos internos. Análises de movimentos escolhidos (por exemplo).</p>
Recursos didáticos
Recursos sonoros, tecidos, elásticos, barbantes.
Avaliação
<p>Avaliação será processual e contará com um trabalho final que consiste em um seminário com escrita, comunicação oral e sequência de dança.</p> <p>Critérios de avaliação: participação, entrega dos trabalhos, relação dos trabalhos realizados e o que foi solicitado.</p>
Referências
Material que você consultou ou consulta (dois livros no mínimo e quatro no máximo).

Queridas e queridos estudantes, leitoras e leitores, estamos finalizando uma etapa de um processo de três disciplinas que se conectam em um módulo mais amplo vinculadas ao ensino, ao aprender, ao amar a profissão de docente de Dança, de danças. Amar no sentido de estar no mundo com outras pessoas. Amar no sentido de saber que nascemos em um mundo para viver com outras pessoas. Amar no sentido de amar a si mesmo(a).

Sigamos, ensinemos, dancemos.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed., rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FERREIRA, Patrícia Cruz. **Dança/linguagem: texto do procedimento metafórico do corpo**. 2014. 104f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Dança) – Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15825/1/Disserta%3%a7%3%a3oPatr%3%adcia%20Cruz.pdf> Acesso em: 03 mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIELEN, Pascal; HEUSDEN, Barend (Eds.). **Arts education beyond Art: teaching art in times of change**. Amsterdam: Valiz, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUÉDEZ, V. **Educacion y proysecto histórico-pedagógico**. Caracas: Kapelusz Venezolana, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpomídia**. In: GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LUCKESI, C. C. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, n.47, p. 6-49,1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acesso em: 22 jul. 2018.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança**. Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

OYEWÛMÍ, Oyeronke. **The invention of women**: making an African sense of Western gender discourses. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5263. Acesso em: 03 mar. 2019.

RUTHROF, Horst. **The body in language**. London: York House, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SANCHES NETO, Antrifo. **Diálogos com Terpsícore**: movimentos de uma reforma curricular em dança. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TUBINO, M.J.G. **Tecnologia educacional**: das máquinas de aprendizagem à programação funcional por objetivos. São Paulo: Ibrasa,1984.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas Avaliativas no Contexto do Trabalho Pedagógico Universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior**.. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

Sites

<http://www.icguedes.pro.br/como-fazer-um-plano-de-aula/> professor Doutor Ivan Claudio Guedes 1'20 mais ou menos fala de sequência didática

<https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas> muito bom!

<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/sempre-em-movimento-abraham-palatnik-celebra-90-anos-com-individual-22615678>

<https://www.wikiart.org/pt/abraham-palatnik>

<https://nararoesler.art/artists/29-abraham-palatnik/>

<https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-tipos-de-avaliacao-da-aprendizagem>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2017.

ASSIS, Thiago Santos. Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de salvador. 2012. 130 p. 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Dança) – Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12537/1/DISSERTACAO_THIAGO%20ASSIS.pdf Acesso em: 15 abr. 2019.

BORBA, Sérgio da Costa. **A complexa arte da avaliação**. Contribuições da Psicanálise, Filosofia, História, Pedagogia, Sociologia e Antropologia. Maceió: EDUFAL, 2013.

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 258 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.



Dança como Tecnologia Educacional III

Dança como Tecnologia Educacional III segue a tratar da Dança como área de conhecimento inserida nos eixos pedagógicos. Traçamos reflexões, argumentações de Didática da Dança, destacando-a como um sistema de relações composto por:

- Ideário artístico pedagógico, filosófico, político;
- Compreensões do corpo que dança;
- Relações de ensino-aprendizagem;
- Análise diagnóstica ou conhecer o contexto artístico, social e cultural do e da estudante (sem deixar de ter em conta o do(a) professor(a) também);
- Seleção e organização de conteúdos; - Metodologias da Dança; e
- Questões avaliativas em Dança.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

