



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

ANA MARCIELLE SILVA DE SOUSA

QUANDO EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA
FAZEM EMERGIR AS FIGURAS DO
ALUNO-CRIADOR E DO ARTISTA-DOCENTE

FORTALEZA

2019

ANA MARCIELLE SILVA DE SOUSA

QUANDO EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA
FAZEM EMERGIR AS FIGURAS DO
ALUNO-CRIADOR E DO ARTISTA-DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Dança da Universidade
Federal do Ceará.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís
Gonçalves.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S696q Sousa, Ana Marcielle Silva de.
Quando experiências de criação em dança na escola fazem emergir as figuras do aluno-criador e do artista-docente / Ana Marcielle Silva de Sousa. – 2019.
87 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Curso de Dança, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Thais Gonçalves .
1. artista-docente. 2. aluno-criador. 3. intérprete-criador. 4. ensino de dança. 5. dança na escola . I. Título.
CDD 792.8
-

ANA MARCIELLE SILVA DE SOUSA

QUANDO EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO EM DANÇA NA ESCOLA
FAZEM EMERGIR AS FIGURAS DO
ALUNO-CRIADOR E DO ARTISTA-DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Dança da
Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Dança.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Emyle Pompeu Barros Daltro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Ma. Rosa Ana Fernandes de Lima

Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me deram grande suporte emocional e financeiro nessa jornada acadêmica, sem os quais a minha permanência na universidade seria quase impossível. E aos demais familiares que me apoiaram em minha trajetória como estudante de Arte.

Aos meus amigos, que me incentivaram e apoiaram nos momentos de crises e com quem podia compartilhar as conquistas e descobertas oriundas das minhas vivências com Dança.

Aos meus amigos e colegas da graduação, sempre solícitos a ajudar com as dúvidas e anseios e por partilhar momentos tão ricos no aprendizado em Dança. Eles também me ajudaram na minha percepção como artista da dança. Em especial, à minha amiga Ana Cleia Castro, que me incentivou de forma veemente a persistir e concluir esta monografia e pelo companheirismo em vários momentos desta caminhada formativa.

Aos professores da graduação em Dança da UFC, que mantêm uma relação de cuidado e atenção para com os alunos, que através de suas metodologias engrandecem os cursos de Licenciatura e Bacharelado do Instituto de Cultura e Arte desta universidade.

À minha orientadora Thaís Gonçalves, que em sua grande generosidade e empenho para comigo, possibilitou a construção e finalização desta monografia num processo longo e trabalhoso, o qual demandou tempo e esforço para ser concluído.

À professora Emyle Daltro, por ter me proporcionado durante a graduação uma das primeiras vivências com o ensino em dança de forma contemporânea. Por meio da partilha de impressões sobre o ensino e de suas experiências na dança, através de suas falas inspiradoras e bem colocadas, me ajudou a compreender melhor a relação entre arte e ensino.

À professora Rosa Ana de Lima, que sempre esteve solícita a me ajudar nas questões que me acompanhavam, para além das discussões oriundas das aulas, principalmente no desenrolar das disciplinas de estágio supervisionado que foram tão importantes para a minha percepção como artista-docente.

RESUMO

Esse trabalho sugere reflexões sobre uma relação de ensino em arte que se dá de uma maneira colaborativa e processual entre duas figuras importantes do contexto escolar: o aluno e o professor, sobretudo, por meio de experiências de criação em dança. Mais especificamente na abordagem de ensino em arte aqui estudada, ao me debruçar nas vivências realizadas dos estágios supervisionados da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC), ocorridas na Escola de Ensino Médio Mariano Martins. Dessas colaborações, vejo surgirem, simultaneamente, na dinâmica artística e pedagógica estabelecida, as figuras do aluno como “aluno-criador” e do professor em arte/dança como “artista-docente”. Como se dá essa dinâmica e de que modo uma relação entre arte e ensino, que se faz por processos de criação, tornam-se potentes para mobilizar tanto a formação do aluno como do docente em dança? De que forma essa mobilização caracteriza a presença da Arte/Dança na escola como necessária e potente?

Palavras-chave: artista-docente, aluno-criador, intérprete-criador, ensino de dança, dança na escola.

ABSTRACT

This work suggests reflections on a relationship of teaching in art that takes place in a collaborative and procedural way between two important figures of the school context: the student and the teacher, especially through experiences of dance creation. More specifically in the approach to art teaching studied here, when I look at the experiences of the supervised internships of the Dance Degree in Universidade Federal do Ceará (UFC), which took place at Escola de Ensino Médio Mariano Martins, I see the student figures appear simultaneously in the artistic and pedagogical dynamics. As a “student-creator” and a teacher in art/dance as a “artist-teacher”. How does this dynamic take place and how does a relationship between art and teaching through creative processes become potent to mobilize both student and teacher education in dance? How does this mobilization characterize the presence of Art/Dance in school as necessary and potent?

Keywords: teaching-artist, student-creator, creator interpreter, dance teaching, dance at school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CAPÍTULO I	
Arte e ensino: composições artísticas e pedagógicas	27
2.1 Ensino pós-crítico: da repetição à experimentação	
2.2 Do professor polivalente ao professor especialista: Proposta triangular	
2.3 Diálogo entre a “Dança no Contexto” de Isabel Marques e a “arte no contexto” de Ana Mae Barbosa: o professor de arte como artista-docente	
2.4 Co-criação: as figuras do “artista-docente” e do “aluno-criador”	
3. CAPÍTULO II	
A emergência das figuras do artista-docente e do aluno-criador	43
3.1 Aulas de dança como experiência de criação: despontar do artista-docente	
3.2 Reconhecendo o “aluno-criador”	
3.3 Relações artísticas e pedagógicas entre aluno e professor	
4. CAPÍTULO III	
Criação em dança na EEM Mariano Martins: reinvenções entre arte e ensino ...	63
4.1 Laboratório de criação em dança: pistas de um aluno-criador	
4.2. Ligações entre o “artista-docente” e o “aluno-criador”	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
6. REFERÊNCIAS	81
7. APÊNDICE	83

INTRODUÇÃO

Experiências de criação em dança surgidas no ambiente escolar aliadas a uma metodologia contemporânea de ensino em arte: seria isso possível? Embora em boa parte das escolas os ambientes sejam inóspitos e pouco propícios ao fazer artístico, pela ausência de espaços e materiais adequados, gostaria de narrar e problematizar a minha experiência ao presenciar e participar de um ensino em dança direcionado por artistas, numa escola pública em uma periferia de Fortaleza (Ceará). Lá, percebi a diferença que faz quando professores, formados em uma das linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais e música), têm a possibilidade de envolver alunos na experimentação do universo da criação. O que vi foram professores se realizando como artistas e alunos se descobrindo como criadores. Nesse ambiente, presenciei arte e educação num mesmo e contínuo processo movido pela criação, pela invenção de uma abordagem de ensino atravessada pelo fazer artístico, desde o processo até elaborações finais em diferentes formatos, tais como composições coreográficas, instalações, intervenções visuais e exposições de obras.

Esse trabalho de conclusão de curso apresenta as descobertas que fiz ao longo dos estágios supervisionados, cumpridos como parte da carga horária do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculados aos componentes curriculares *Estágio: Contextualizações* e *Estágio: Articulações*, ambos com atividades desenvolvidas com alunos da Escola de Ensino Médio Mariano Martins (EEM Mariano Martins), no bairro Henrique Jorge, sob a supervisão da Prof. Ma. Rosa Ana Fernandes de Lima, nos semestres 2017.1 e 2017.2. Nos dois semestres tivemos a supervisão da Professora Mírian Rocha, artista visual e responsável pela disciplina de Arte nessa escola, uma pessoa bastante inspiradora, bem diferente daquilo que vivi como aluna na escola básica e no projeto social do qual participei.

Assim, antes de mergulhar nas minhas primeiras experiências docentes e de traçar articulações com as questões contemporâneas em torno do ensino em artes, no contexto brasileiro e na realidade vivenciada em Fortaleza, faço um breve memorial da minha trajetória como aluna no âmbito escolar e em um projeto social na capital cearense, onde tive acesso aos primeiros conteúdos de arte, ainda que de um modo discutível, conforme discorrerei ao longo dessa escrita. Rever esse percurso, ao final de minha passagem pela graduação em Dança, me faz perceber o quanto fui desprovida de um ensino em artes amplo e consequente, muito embora eu faça parte de uma geração que, pelos rigores da

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, deveria ter o direito a acessar, amplamente, os conteúdos das quatro linguagens artísticas.

Meu primeiro contato com as artes, em geral, se deu por meio da escola Centro Infantil Bethesda, vinculado a uma Organização Não Governamental (ONG) denominada *Compassion*, que atuava com projetos sociais. Sendo assim, essa escola oferecia cursos de dança, teatro, música, artesanato, esportes e informática, ministrados por pessoas ligadas ao projeto, cujas experiências se davam no contexto de academias de dança e teatro, portanto cursos livres, não havendo, entre eles, profissionais com formação universitária específica na área das artes ou mesmo esporte. Portanto, não havia uma linha artística e/ou pedagógica definida que direcionasse tais vivências. O objetivo era ajudar crianças consideradas “em situação de risco” proporcionando, nas dependências das escolas, atividades de contra turno que ocupassem o “tempo livre”. Nessa escola, os alunos cursavam até o 5º ano do ensino fundamental, o qual concluí em 2007.

Segui os estudos no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Raimundo Gomes de Carvalho, entre 2008 e 2013, do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio. Nesse ambiente as vivências com as artes eram reduzidas em relação à escola anterior. Havia aulas de violão e violino no contra turno e, a partir da exclusão do curso de teatro na escola, em 2009, a direção buscava alguém que ficasse à frente de uma oficina. A escola convidou um ex-aluno interessado por teatro, cerca de cinco anos mais velho em relação a mim, Xadai Moreira, para assumir as atividades ligadas às festividades. Os professores da área de humanas chamavam esse ex-aluno para dirigir atividades tais como Semana Cultural, Semana das Africanidades, Dia dos Professores, campanhas eleitorais do grêmio estudantil ou outros eventos de escolha da direção escolar¹. Eu fazia parte de um grupo de alunos que queria ver a dança presente nessas ocasiões festivas. Assim, nos reuníamos nas dependências da escola para coreografar² e ensaiar tendo como objetivo específico participar dessas festividades.

Nós nos dedicávamos à dança mesmo com as limitações físicas e pedagógicas da escola, a qual não dispunha de um local adequado, como uma sala com espaço para

¹ Atualmente questioneei esse ex-aluno se era contratado pela escola para prestar um serviço profissional e fui informada que sua atuação era completamente voluntária, muito embora seu envolvimento fosse amplo, desde a concepção até a direção da composição coreográfica (estas criadas pelos alunos), incluindo escolha de figurinos, músicas, ensaios e presença na apresentação final.

² O conceito de coreografia é bastante amplo e complexo, sobretudo quando se considera o universo profissional da dança, sendo amplamente estudado por coreógrafos e teóricos da dança. É preciso destacar que, ao falar, neste estudo, de coreografia num contexto informal das escolas, faço referência a uma sequência simples de passos que são colados uns aos outros.

ensaios, e também não oferecia o suporte de um professor vinculado à disciplina de Arte. Somente nosso desejo e impulso para continuar fazendo dança nos motivava, ainda que nossa percepção sobre essa linguagem artística e seus desdobramentos como profissão fossem bastante superficiais naquele momento.

Anos depois, como aluna do componente curricular *Estágio: Contextualizações* da Licenciatura em Dança da UFC, em 2017.1, na EEM Mariano Martins, é que começaram a surgir indagações sobre o que envolvia ser um professor atuante, no ambiente escolar, diante do ensino de uma linguagem artística específica. Passei a me questionar: o que seria trabalhar com a dança na escola? No que ela se diferenciaria das outras linguagens? Que desafios ela traria para o contexto escolar? Como pensar a importância do ensino específico de cada uma das linguagens artísticas no ambiente escolar? No que a dança pode contribuir para os alunos ampliarem suas referências de/no mundo? São muitas as questões que foram emergindo ao longo dos estágios e que me acompanhavam durante as aulas e as experiências na escola, onde alunos e professores me instigavam ainda com outras indagações e inquietações. Outros questionamentos estão também sendo descobertos ao longo da pesquisa e da escrita desta monografia.

O marco principal dessa trajetória de descobertas aconteceu no meu contato com a Professora Mírian Rocha, ao acompanhar a disciplina de Arte da EEM Mariano Martins. Fiquei estarrecida ao presenciar o seu modo de ensinar e isso mudou completamente minha perspectiva sobre o que é e o que pode vir a ser a docência em artes nas escolas. Como artista visual, com formação universitária específica na área, ela tem uma abordagem de ensino envolvente, sempre colocando os alunos em situação de criação, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Percebo que ela faz com que os próprios alunos se tornem protagonistas de seus processos de aprendizagem. Isto porque, os alunos exercitam a arte como se fossem, eles mesmos, artistas.

A sala de aula da Profa. Mírian Rocha é um ateliê que fervilha invenção. Diante dessa abordagem, ficou evidente, para mim, ser possível fazer arte nas escolas com a participação efetiva dos alunos. Uma realidade que, até então, eu acreditava estar limitada a um plano das ideias, em páginas de textos e livros ou em algum lugar distante, como em um documentário que assisti na universidade, sobre uma experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, de São Paulo³, onde os alunos tinham certa autonomia diante de seus estudos e os professores

³ Trecho do documentário “Escolas que inovam: educação pela cultura”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e0IQdy5U24Y>. Acesso em 11 de Novembro de 2019.

agiam como mediadores desse ensino. Senti que dar aulas nas escolas seria algo não só possível, como factível de acontecer comigo, uma vez que estava diante de uma experiência potente, instigante e envolvente ali, bem diante de mim. Fiquei atenta aos seus procedimentos e estratégias, pois queria aprender como transportar essa atmosfera de envolvimento e criação em artes para minhas aulas de dança.

A Profa. Mírian Rocha instaurava processos de criação usando os conteúdos das artes visuais como ponto de partida, apresentando aos alunos obras artísticas e, através delas, fazendo contextualizações históricas e articulando conceitos. Dessa maneira, os alunos iam entendendo a obra, em sua complexidade e relações para, em seguida, elaborarem suas próprias “versões”, sem buscar simplesmente reproduzir formas ou o uso das cores presentes no trabalho dos artistas estudados. O desafio era partir dessas referências e chegar a criações autorais que fossem compostas pelos sentidos e desejos, buscando pertinência ao contexto em que os alunos estão inseridos. Acontecia, diante de mim, no campo das artes visuais, o que a artista e educadora Isabel Marques denomina de “dança no contexto” (MARQUES, 2011). Afinal, a metodologia aplicada pela Profa. Mírian Rocha é, tanto quanto a metodologia desenvolvida por Isabel Marques, da mesma natureza empregada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, a qual interliga “arte”, “ensino” e “sociedade” ao sistematizar a proposta triangular para o ensino em artes.

Como arte e vida não são instâncias separadas uma da outra, na metodologia usada pela Profa. Mírian Rocha é interessante destacar um desdobramento do movimento de criação, iniciado em sala de aula, quando aliado a um contexto político. Em 2016, ano no qual eclodiu, em diferentes partes do Brasil, uma greve de estudantes secundaristas, num grande movimento de reivindicação de direitos básicos, no Ceará as pautas giravam em torno de melhorias estruturais nas escolas, mais verba para a merenda escolar, passe livre no transporte público. As reivindicações também estavam alinhadas às pautas dos professores da rede pública, em greve, na época. Os alunos da EEM Mariano Martins se fizeram presentes de um modo bastante singular. Eles ocuparam a escola fazendo intervenções e escreveram frases nas paredes, com palavras de ordem. As experimentações artísticas extrapolaram a disciplina de Arte, havendo uma articulação com conteúdos das ciências humanas.

Minhas colegas de estágio e eu chegamos na EEM Mariano Martins em 2017.1, logo depois dessa experiência que confluiu arte e política e deixou marcas na arquitetura

da escola. Passamos por um período de acompanhamento da matéria de Arte⁴, na qual foram aprofundados aspectos da metodologia voltada à criação em artes, direcionada a alunos de algumas turmas do 3º ano do ensino médio. No final desse semestre, tivemos a oportunidade de ministrar aulas de dança. Para mim, esta foi a primeira experiência docente de ensino de dança direcionada a pessoas que não estudavam essa linguagem artística e, também, em um ambiente físico e contexto diferente das academias de ginástica e grupos independentes, já frequentados por mim.

O certo é que durante as aulas que ministrei houve modificações no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, na medida em que minhas colegas e eu percebíamos a interação ou a falta dela por parte dos alunos. Observamos, por exemplo, que havia um jeito de falar com eles que era mais eficiente, buscando palavras e assimilando imagens que se aproximassem da vivência deles. Com essa experiência como docentes, passamos a nos aproximar consideravelmente dos alunos e nos integramos mais ao cotidiano escolar, pois no início do semestre estávamos focadas na observação, ficando, quase sempre, num canto, no fundo da sala, para não chamar atenção e evitar dispersões.

Contaminada pela abordagem metodológica da Profa. Mírian Rocha e pelas primeiras experiências docentes, nas atividades do componente curricular *Estágio: Articulações*, em 2017.2, meus colegas e eu começamos a desenvolver, como estagiários supervisionados, laboratórios de criação em dança. Percebi que as atividades se tornaram mais interessantes, havendo diálogos mais consistentes com os alunos. O espaço escolar se tornou enriquecedor, pois passamos a exercitar ainda mais a docência. Os alunos tinham curiosidade sobre o que é fazer arte na universidade e nos perguntavam como era e o que estudávamos. Percebi que os alunos estavam tendo um contato efetivo com futuros profissionais vinculados a uma formação direcionada à dança, uma das linguagens artísticas previstas na LDB de 1996. E, de nosso lado, nós estávamos tendo a oportunidade de exercitar nossa futura atividade profissional. Então, havia uma espécie de espaço formativo numa relação onde cada um contribuía para a formação do outro.

O laboratório de criação em dança foi uma iniciativa da Profa. Mírian para contemplar a necessidade da feira literária que ocorreria na escola naquele semestre. O desafio, lançado para nós, era elaborar partituras coreográficas conectadas aos temas de cada obra literária que seria sorteada entre as turmas. Incentivamos os alunos a relacionar

⁴ Não gosto de usar o termo “disciplina de Arte”, a palavra “disciplina” remete a uma rigidez que não condiz com a proposta da arte no ensino. Esse meu desconforto será discutido mais detidamente no Capítulo 1.

os enredos e críticas sociais presentes nos livros com o cotidiano vivido por eles. Das situações elencadas, começamos a pensar dramaturgicamente a composição, através de elementos da linguagem da dança, tais como a utilização do espaço, escolha de tônus/postura muscular, atitude em cena, dentre outros aspectos. O objetivo era que eles se desprendessem de uma dança que fosse apenas ilustrar e representar as ideias das obras literárias para inventarem modos de dançar que atravessassem poeticamente as linguagens do texto e da dança, sem o predomínio da palavra sobre o gesto.

Nesse processo, os demais professores da escola se mostraram muito curiosos e surpresos com o que os alunos conseguiram fazer. Tendo poucas reuniões do laboratório de criação e com pouco mais de cinco semanas em que eles trabalharam as danças, o resultado parece ter superado as expectativas. Os professores se mostraram felizes ao ver que seus alunos se dedicaram a um trabalho que era novidade para muitos: trabalhar, pela primeira vez, a interação entre dança e literatura e, ainda mais, fruto de uma investigação poética realizada num laboratório de criação dirigido por futuros profissionais com formação específica em dança. O grande diferencial é que cada grupo de alunos atuou como intérprete e criador, ao mesmo tempo, de movimentos pesquisados e elaborados por eles mesmos. Nós, estagiários, conduzimos o processo, direcionando o foco poético e experimentando a perspectiva do que Isabel Marques nomina como “artista-docente” (MARQUES, 2011).

No momento de apresentação das composições coreográficas parte dos professores da escola demonstrou grande surpresa ao ver os alunos dançando, percebendo como eles conseguiram construir suas cenas em diálogo com a contemporaneidade e com um potencial crítico, para além dos temas dos livros. Essa surpresa me chamou a atenção e também gerou questões. Por que será que esses professores de alguma forma sinalizaram como “surpresa” os alunos serem capazes daquele tipo de criação em dança? Seria por acreditarem que a dança é algo apenas recreativo? Seria por não terem credibilidade no potencial artístico desses adolescentes?

Após a experiência com os estágios supervisionados em dança, tanto minha como de meus colegas, bem como os relatos dos professores das escolas e da universidade, considero que essa “surpresa” se deva ao fato de que o ensino da arte, de um modo geral, vem sendo manejado de forma superficial dentro das escolas. Isto fica evidente quando percebo que a arte se faz presente, no ambiente escolar, de maneira pontual – e mesmo superficial – em festividades, durante o ano letivo. Nesses espaços, a perspectiva de criação autoral, pessoal, singular, que envolva os alunos no processo de composição é

diluída e até inexistente, dando brecha para uma errônea visão de que a dança teria uma capacidade de fomentação do conhecimento e da criticidade menor do que outras áreas de ensino.

Com isso, é muito interessante pensar em como as discussões, questões e ideias geradas em torno da dança, no nosso laboratório de criação, fizeram diferença no modo dos alunos entenderem a dança, em sua complexidade como área do saber, para que pudessem partir para a composição. Nesse processo, nós, estagiários de dança, provocamos os alunos a gerar questionamentos para que estes constituíssem os elementos mobilizadores das danças criadas por eles mesmos. Acredito que conseguimos trazer à tona uma percepção da dança como campo de conhecimento, tal como ela é investigada e vivida pelos profissionais que se dedicam ao ensino de cada uma das linguagens da arte.

Nessa perspectiva, me questionava, durante a passagem pelos estágios supervisionados, como me utilizar dos conteúdos de dança, estudados na universidade, para compor utilizando uma abordagem metodológica conectada às outras linguagens da arte, uma vez atuando como professora da matéria Arte em uma escola. Afinal, constatei que não há um professor de Arte específico para cada uma das quatro linguagens, o que faz com que o professor responsável por essa disciplina seja cobrado a ministrar os conteúdos de todas elas, mesmo com formação específica – quando há – numa só linguagem. Por outro lado, como constituir uma abordagem de ensino específico em dança, sem tentar suprir a necessidade de abranger as outras linguagens?

Com isso a partir do Capítulo I, me aproximo de duas noções da artista e educadora Isabel Marques apresentadas no livro *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (2011): a proposta da “dança no contexto” e perspectiva de um “artista-docente”. Sabendo que há influência da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, do campo das artes visuais, na metodologia de ensino em dança de Isabel Marques, interligando as etapas do “fazer”, do “apreciar” e do “contextualizar” num só viés pedagógico e artístico, acredito ser interessante destacar como esta proposta influencia a abordagem de ensino da Profa. Mírian Rocha no cotidiano na escola.

Isso explica porque percebi semelhanças de procedimentos entre a proposta da “dança no contexto”, de Isabel Marques, estudada na graduação em dança, com o modo como a as aulas da Profa. Mírian Rocha eram ministradas: o aluno é pensado como protagonista da sua criação, leva-se em conta as relações de corpo com o espaço, há elaborações de uma cena/intervenção/instalação, estimula-se a criticidade sobre a arte e as relações entre os conteúdos da dança e das outras linguagens artísticas com o contexto

do aluno. Tal abordagem está presente tanto nas artes visuais como na dança, sendo também um ponto de encontro entre as duas linguagens.

Esse tipo de educação em artes articula-se a uma abordagem metodológica pós-crítica na contemporaneidade, nos termos do educador Tomaz Tadeu Silva em *Documentos de Identidade uma introdução as teorias do currículo* (2002). De acordo com o autor, numa perspectiva pós-crítica o aluno é estimulado a articular os conteúdos ao seu cotidiano, tornando-os vivos e conectados com a sua realidade, diferente de um ensino tradicional focado na reprodução e repetição que se tornam mecânicos. Ao meu ver, as teorias pós críticas servem de suporte aos pensamentos de uma educação que é mais colaborativa, que permite uma relação mais humana entre professor e aluno e uma abertura para o trabalho com arte (que é a que nos interessa) e que não é centrada no professor como detentor do saber e da razão, como as teorias tradicionais de ensino perpetuavam.

Numa metodologia pós-crítica, segundo o autor, é preciso perguntar “o que”, “como”, “para que”, “para quem” e “onde” certos conteúdos são abordados (SILVA, 2002; GONÇALVES, 2011). Nesse sentido, uma metodologia que pensa relações e que propõe a apropriação e proposição de conteúdos pelos alunos me leva a pensar em como pode ser potente esse tipo de abordagem aplicado ao ensino de dança.

Essa conversa possível entre metodologias que interligam as áreas artísticas à educação não implica, entretanto, que ao pensar formas ampliadas de abordar os conteúdos eu me sinta segura para trabalhar com os conteúdos das artes visuais ou das demais linguagens artísticas, como o teatro e a música. Por isso, também destaco a importância da presença de profissionais formados nas devidas áreas de cada linguagem artística para trabalharem com a matéria de Arte nas escolas, como previsto e proposto pela LDB de 1996, que eliminou a figura do professor polivalente. Muito embora, na realidade do contexto escolar da atualidade este professor polivalente ainda esteja em atuação na disciplina Arte. Isto porque, é comum professores serem pressionados a ministrar conteúdos fora de sua linguagem de formação, não abordando os conteúdos de outras linguagens de maneira aprofundada e articulada, o que acaba por prejudicar o aprendizado dos estudantes e faz com que esse professor não se dedique efetivamente à sua própria formação. Por consequência, os alunos não acessam o direito à uma formação que contemple adequadamente os conteúdos das quatro linguagens artísticas, como previsto nos documentos oficiais que regem a educação.

No Capítulo II, apresentarei as relações de arte e ensino no ambiente escolar, elencando as experiências vividas na escola e analisando os aspectos que me fizeram observar a criação como ponto de articulação entre o “artista-docente” e o “aluno-criador”. Essa análise será feita considerando as proposições que ligam arte e ensino em dança na obra de Isabel Marques, mais especificamente na publicação *Ensino de Dança Hoje textos e contextos* (2011); tais propostas serão associadas à noção de invenção no ensino, possível através do texto *Políticas cognitivas na formação do professor e problema do devir-mestre* de Virgínia Kastrup (2005), engendradas a noção de experiência que apresenta Jorge Larrosa em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (BONDÍA, 2002). Isso será possível através da análise do processo das aulas de dança em 2017.1, no estágio supervisionado, olhando para elas como vivências que ressaltam as possibilidades do ato de criar, tanto nos alunos da EEM Mariano Martins, como em mim, como estagiária em dança. Aqui coloco em relação duas figuras que, a meu perceber, emergem simultaneamente na sala de aula: o “artista-docente” e o “aluno-criador”. “Artista-docente” como aquele que não se desvencilha da sua arte ou sua linguagem para se tornar professor, mas sim se torna professor através da sua arte, tal como defende a artista e educadora Isabel Marques (2011). E, “aluno-criador” aquele que participa e constrói junto ao professor seu próprio ensino e aprendizado quando a ele é colocada a possibilidade da criação artística. Para evidenciar essa experiência, o capítulo conta com fotos, relatos de entrevistas e observações no trabalho de campo para dar materialidade a minha percepção sobre a emergência dessas duas figuras que considero inseparáveis e que surgem juntas no contexto escolar.

Já o Capítulo III é mais voltado para as experiências de criação especificamente, ocorridas na escola em 2017.2, no laboratório de criação, no qual discorro sobre as especificidades desse processo de criação coreográfica, traçando relações com a noção de criação oriundas da dissertação de mestrado de Ana Terra, intitulado *Corpo Veste Cor: um processo de criação coreográfica* (COSTAS, 1997). Esse texto lida com a composição coreográfica como objeto de estudo. Em certo momento da escrita Ana Terra traz uma lista de “etapas” de um processo de criação que chama “fases da criatividade”, conceito trazido do autor George F. Kneller. Interessada no modo da autora explicar essas etapas como auxílio ao seu processo criativo no trabalho coreográfico *Corpo Veste Cor*, me propus a articular essas ideias na análise do processo dos alunos com quem tive contato nos laboratórios de criação.

Sobre o estudo em George F. Kneller, Ana Terra diz que o autor: “Comenta que alguns estudiosos da criatividade rejeitam esta subdivisão mas, reconhecendo que o processo criativo se desenvolve no tempo, ele considera importante, a título de estudo, a delimitação de estágios no processo de criação” (COSTAS, 1997, p. 43-44).

Minha metodologia, principalmente nos capítulos II e III, é de análise de processo por tratar-se de um estudo dedicado aos processos de criação em arte que se deram no contexto escolar da EEM Mariano Martins ao longo do ano de 2017. Usarei como referência os estudos de caso apresentados por Cecilia Almeida Salles, *em Redes da Criação construção da obra de arte* (2006), que trata do acompanhamento e análise dos processos criativos dos artistas que estuda, através de transcrições da escrita e imagens dos cadernos de anotações dos mesmos. Neste estudo, trato de apresentar os registros que fiz no sentido de documentar as experiências no estágio supervisionado, pois naquele momento nenhum de nós, estagiários, tinha a intenção de documentar seus processos. Assim, para essas inquietações ganharem conteúdo, os movimentos são de: apresentar fotos das experiências realizadas, destacar trechos de entrevistas feitas com os alunos participantes, com a Profa. Mírian Rocha e com os colegas de estágio. Meu desejo era entender se existiram para eles as inquietações percebidas por mim em cada experiência, saber como foi vivenciada do ponto de vista deles. Esses depoimentos e imagens serão articulados ao pensamento de determinados autores da área da arte e da educação, a saber Isabel Marques (2011) e Virginia Kastrup (2005), e alguns autores da área da criação como Sandra Meyer, no texto *O Criador-Intérprete na Dança Contemporânea* (2002); Silvia Soter, em *A Criação em Dança* (2012); e Ana Terra, em *Corpo Veste Cor* (1997).

Essas experiências dentro da EEM Mariano Martins, proporcionadas pelos estágios supervisionados, me fizeram olhar diferente para toda a experiência de dança que vivi ao longo da minha vida e também na graduação em Dança na UFC. O acesso à arte que experienciei como aluna, ao longo das séries dos ensinamentos fundamental e médio, se deu a partir de uma perspectiva tradicional, com aulas expositivas e repetitivas que não estimulavam a interação do aluno com a matéria e cujo foco era voltado para a repetição do conteúdo. Tal abordagem também se repetia nas composições feitas para as semanas culturais, quando eu e meus colegas, embora inventando os nossos movimentos, fazíamos de acordo com a orientação passada pelo “diretor” convidado pela escola. Já na graduação pude perceber como esse ensino era distante das abordagens de ensino em arte e em dança ministrados com a devida consistência e consequência, bem como de profissionais formados para tal função.

Agora posso ter a certeza do como foi precária, superficial e desarticulada a minha formação no campo das artes, pois tanto meu contexto não foi valorizado como os conteúdos específicos das linguagens artísticas não foram contemplados. Fazendo ligação com os estudos teóricos, quando eles saíram do campo das ideias e foram vivenciados nos estágios supervisionados e passaram a gerar diversas inquietações para o meu futuro próximo como professora, começo a perceber o quanto minha formação universitária estimula, em mim, que eu almeje estar em sala de aula trabalhando com arte, e sobretudo com dança, de um modo bastante mais contundente e eficaz em relação ao modelo que eu tive nas escolas básicas onde estudei.

Pude perceber que, quando esse artista e professor dá autonomia para o aluno experimentar outros tipos de interação com os conteúdos, que não apenas o expositivo, ele colabora para que os alunos sejam protagonistas de seus processos artísticos e pedagógicos, inventando seus próprios caminhos de apreensão e invenção em arte. No caso dos alunos da EEM Mariano Martins, os alunos, ao estudarem as obras artísticas, sentiram-se estimulados a fazer proposições, não apenas pelo viés da contemplação e da repetição/reprodução, e sim pensando sobre o que estavam estudando de uma forma crítica e atualizada, reconhecendo as ideias presentes em cada movimento artístico, para, assim, se perceberem inseridos no processo de ensino em artes, portanto tornando-se “alunos-criadores”.

Esse processo, entretanto, foi sendo melhor percebido por mim ao final do semestre 2017.2. Ao atuar mais diretamente com o viés da criação, estimulando os alunos a tornarem-se intérprete-criadores, entendi que, nesse mesmo processo, emergia uma “artista-docente” em mim. Daí o título do meu trabalho de conclusão de curso: *Quando experiências de criação em dança na escola fazem emergir as figuras do aluno-criador e do artista-docente*. A existência colaborativa entre aluno e professor numa vivência pautada pela criação faz parte de um mesmo e único processo, no qual uma figura afirma, potencializa e dá vida à outra. Ensinar e aprender fazem parte de uma mesma relação. Uma metodologia na qual a criação está conectada ao contexto dos alunos e que se dá no próprio acontecimento, num ambiente de ateliê, faz emergir tanto um “artista-docente” como um “aluno-criador”.

2. CAPÍTULO I

Arte e ensino: composições artísticas e pedagógicas

Perceber-me como futura professora de dança foi uma das gratificantes surpresas que tive ao viver uma experiência com arte na escola. Lá, no espaço de aula, pude perceber que a noção “artista-docente”, defendida pela artista e educadora em dança, Isabel Marques (2011), não é apenas uma ideia. Aprendi, *in loco*, como é possível ligar a função artística à pedagógica através de uma metodologia na qual o aluno não é um repetidor de conhecimento, pois ele é também um criador e protagonista do seu próprio ensino. Foi instigante poder perceber isso ao ter cursado a graduação em Dança, pois hoje entendo que nem artística e nem pedagógica foi a minha própria experiência com a linguagem da dança quando fui aluna da disciplina Arte, durante o ensino fundamental, único período em que tive algum acesso a certos conteúdos artísticos, todos eles focados na linguagem das artes visuais. Nessa época tal percepção era algo que estava na ordem do impensável.

Ainda no ensino médio, ao decidir cursar Dança como graduação, me vi inclinada a escolher a licenciatura por me parecer ser a opção que me traria mais estabilidade financeira ao me formar, pela possibilidade mais concreta de ministrar aulas em escolas. Já como aluna, na universidade, pude comparar a realidade do ensino de arte nas escolas que eu conhecia – sua existência ou, mais especificamente, a sua marcada precariedade – , em minha formação básica, com a que era almejada pelos professores na graduação em Dança. Na universidade, eu percebia haver um pensamento voltado para um ensino que une o fazer artístico ao pedagógico que, a partir de então, eu também passei a desejar como futura “artista-docente”. À medida em que fui vivendo e lendo sobre arte na educação, abri outros universos de possibilidade para pensar a criação em dança em sala de aula.

Bastante diferentes da minha experiência como aluna no ensino básico, no entanto, foram as experiências de ensino, envolvendo a criação, vividas ao longo dos estágios supervisionados, cumpridos como parte da carga horária do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculados às disciplinas *Estágio: Contextualizações* e *Estágio: Articulações*, com atividades desenvolvidas na Escola de Ensino Médio Mariano Martins (EEM Mariano Martins), no bairro Henrique Jorge, na cidade de Fortaleza (Ceará).

Nesse momento, pude dar novo significado ao porquê de a licenciatura ser a minha escolha: não era apenas uma opção, aparentemente, mais rentável e estável, era também a possibilidade de trabalhar a arte aproximando os vieses artístico, cultural e social em um espaço público de ensino e, ainda, continuar a me perceber como uma artista atuante na sociedade. Eu entendi que não precisaria necessariamente estar nos palcos, pois o trabalho do artista não está apartado do trabalho do professor e nem do ambiente escolar. Seguindo a ideia de Isabel Marques (2011), tornar-se professor na linguagem artística não quer dizer deixar de atuar com arte e sim buscar uma aproximação/integração entre os mundos da arte e do ensino. Muito além de palavras escritas num livro de referência na minha área, tal constatação se fez presente bem diante de mim durante os estágios vivenciados na escola Mariano Martins.

Percebi, com essa experiência dos estágios supervisionados, o quanto é possível que uma educação em arte seja responsável e consequente, articulada aos seus conteúdos específicos e o quanto isso é transformador do ponto de vista de um processo artístico e pedagógico, tanto para o professor quanto para o aluno, a partir de uma mesma experiência. Acompanhando as aulas de Arte da professora e artista visual Mírian Rocha, pude perceber grande diferença na sua metodologia de aula em relação às aulas que vivenciei, poucos anos antes, no ensino fundamental ao qual tive acesso.

Logo na primeira visita à escola, como atividade do componente curricular *Estágio: Contextualizações*, em 2017.1, meus colegas de universidade e eu, nos deparamos com os alunos da EEM Mariano Martins em plena produção de intervenções visuais em vários espaços da escola, idealizados por eles, e a partir dos conteúdos vistos em sala de aula. No semestre seguinte, 2017.2, já no *Estágio: Articulações* encontramos os alunos novamente em processo de criação, dessa vez através de *ready-mades*, os quais consistem em dar nova perspectiva a objetos de uso cotidiano remodelando-os como objetos artísticos. Tais objetos foram colocados em exposição em um dos corredores da escola. Esses processos se repetiam entre as turmas.

Percebi que fiquei completamente atraída por aquele ambiente porque, em toda direção que olhava, algo estava acontecendo. Foi uma surpresa encontrar no meio do refeitório da escola um verdadeiro ateliê em plena ebulição, com vários processos de criação acontecendo ao mesmo tempo. Nesse ambiente envolvido pela arte, meus colegas de estágio e eu pudemos experimentar dois momentos de criação a partir de nossa linguagem artística ao ministrar aulas de dança, em 2017.1, e, logo adiante, em 2017.2,

ao participarmos do laboratório de criação orientando os alunos em composições coreográficas de caráter mais autoral.

Diante dessas duas experiências de criação, meu objetivo é tecer uma análise destacando as relações artísticas e pedagógicas possíveis que me despertaram a atenção e modificaram meu modo de perceber o ensino em dança/arte. Relações essas que vieram a proporcionar a percepção das figuras do professor e do aluno pela perspectiva do “artista-docente” e do “aluno-criador”, respectivamente. É que eu observei ser possível haver, entre professor e aluno, um diálogo não hierárquico por meio de experiências artísticas que se constituíam em aulas, processos de criação, composições, orientações. Percebi, ainda, que dentro dos nossos encontros existiam mais que apenas vivências vinculadas a um certo entretenimento, porque o que se vivia eram processos artísticos de criação que ocorria em via de mão dupla entre essas duas figuras: “artista-docente” e “aluno-criador”.

Discorrerei, neste capítulo, sobre as relações de ensino que me foram possíveis captar durante as vivências nos estúdios e que, aqui, se fazem importantes para que haja uma contextualização dos conceitos que me amparam para descrever as experiências que serão abordadas posteriormente, nos próximos capítulos.

2.1 Ensino pós-crítico: da repetição à experimentação

Grande parte das nossas escolas operam com uma abordagem pedagógica tradicional cujo foco é o conteúdo e o sistema disciplinar, onde o papel do aluno é de passividade em relação às matérias e aos processos de ensino e aprendizagem. Tal abordagem trata as relações educacionais de forma mecânica, visando a formação de indivíduos prontos para produzir e reproduzir as ideologias do estado capitalista através de currículos escolares que atendam a essa necessidade mercantil, conforme explica Tomaz Tadeu Silva em *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo* (2002).

Silva aborda, ainda, as teorias pós-críticas que deram origem a um novo jeito de pensar a educação com certo distanciamento das teorias tradicionais. Do ponto de vista de um ensino ancorado por um viés pós-crítico, a aposta está em um discurso de currículo escolar mais abrangente, voltado para questões mais subjetivas dos estudantes, como o entendimento de que seu contexto pessoal dialoga com a construção de um contexto de mundo. Pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia é outro ponto destacado pelo

autor, no qual percebe-se uma redução das fronteiras entre conhecimento acadêmico/escolar e conhecimento cotidiano e cultura de massa, assim “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social” (SILVA, 2002, p. 120). Trata-se de um viés pedagógico que contempla, por isso, discussões a respeito dos grupos ditos como minoria, considera as questões de classe social, de gênero, raça e também o multiculturalismo.

Foi esse o tipo de pensamento que me interessou, de modo que posso fazer relação com uma abordagem em dança que siga um viés artístico e pedagógico mais instigante, a meu ver, para os alunos num contexto escolar. Quando se fala de ensino de arte, entendo que uma abordagem mais transdisciplinar e dialógica se faz necessária, pois é da natureza das linguagens artísticas uma metodologia que se faça na correlação entre a teoria e a prática, portanto requer um teor crítico e processual.

No texto *Dança-mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais*, a professora e artista da dança Thaís Gonçalves (2011) faz uma comparação entre três momentos históricos da dança – balé clássico, dança moderna e pós-moderna – e as teorias educacionais tradicional, crítica e pós-crítica, respectivamente, trazendo à tona aspectos que as aproximam, em termos de teoria e prática e de técnicas e métodos de dança, articuladas às teorias educacionais presentes na escrita de Silva (2002). Essas comparações me fizeram perceber de que formas o ensino de dança incorpora-se ao ambiente escolar. Entendi ser possível que esse ensino possa ser submetido a um modo tecnicista, ao pensar nas técnicas rígidas do balé que se objetiva na formação de corpos passíveis na busca do movimento pela forma, que se compara ao ensino tradicionalista em que o “*o que*” fazer se torna mais importante que o “*como*”. A meu ver, isso poderia acontecer, por exemplo, quando alguém, sem um suporte pedagógico que defina uma escolha metodológica, leva para a escola uma prática de dança que se limita a composições pensadas para momentos festivos e de recreação, onde a vivência se limita a reproduzir passos dentro de uma coreografia⁵. Minha vivência com dança na escola foi colocada nessa perspectiva de entretenimento, com foco na forma e na repetição de movimentos, sem articulações consistentes com a minha realidade e com a do mundo.

⁵ O que ainda é bastante comum acontecer na atualidade, principalmente em escolas particulares onde os pais pagam por aulas de balé, no contra turno escolar. Assim, em datas comemorativas os pais assistem as coreografias produzidas nessas aulas, cujo foco é, em boa parte dos casos, o espetáculo como entretenimento e não o processo de ensino e aprendizagem em dança como linguagem artística. Uma perspectiva semelhante ao vivido por mim junto à escola e ao projeto social ao qual eu fiz parte.

No entanto, um caminho diferente deste pode ser encontrado, ao pensar num ensino artístico perpassado pela teoria pós-crítica, no qual o objetivo é alcançar relações mais próximas entre estudante e objeto de estudo, levando em consideração a subjetividade e o contexto social daquele que se torna o centro do aprendizado: o aluno. Assim, como lembra Gonçalves, na pós-modernidade a dança volta-se para o bailarino que por sua vez começa a entender a dança a partir de si e a se colocar como *corpo-mundo* diante da criação em dança.

Outro aspecto desse pensamento pós-crítico e contemporâneo é que a figura do professor assume uma posição de intermediário entre o aluno e a produção e ampliação de saberes. A percepção que tive de alguns dos alunos da EEM Mariano Martins em relação à professora de Arte era de admiração e uma empatia por alguém que se interessa por envolvê-los na matéria e nos conteúdos de forma não convencional, levando a eles uma outra perspectiva do que é e como se coloca o professor diante dos alunos. Há, entre eles, um respeito sem medo, uma hierarquia – quase sempre pensada numa imagem vertical e que firma a superioridade do professor diante do aluno – sendo diluída, numa relação que caminha para uma horizontalidade.

Diante dessa relação tecida numa perspectiva mais horizontal, cabe também pensar a nomenclatura que é usada ao falar das matérias de arte. Penso a palavra “matéria” como um meio de ligação que se tem entre professor e aluno através dos conteúdos estudados com diálogo, negociações, proposições e invenções. Já a palavra “disciplina” me parece estar vinculada a algo a ser cumprido, não cabendo negociações. Na minha concepção não faz sentido usar o termo “disciplina de Arte”, pois a arte na escola não é defendida para disciplinar indivíduos a um pensar que segue uma única ordem de exatidão e fins predeterminados. Tanto os documentos oficiais quanto o modo como eu aprendi a perceber as abordagens contemporâneas de ensino da linguagem da dança, na universidade, preconizam justo o contrário: construir e exercitar um pensar subjetivo e mais autônomo. Desse modo, seguirei usando o termo “matéria de Arte” ao me referir ao estudo artístico na escola.

2.2 Do professor polivalente ao professor especialista: Proposta triangular

Segundo a autora Isabel Marques, a partir de estudos de pesquisa da arte-educadora Ana Mae Barbosa, a forma como se dava e se discutia o ensino em arte nos Estados Unidos influenciou o ensino no Brasil nas décadas de 1970 e 1990, inclusive na elaboração da LDB e dos PCNs (2011). Nessa consonância, durante muito tempo no Brasil a presença da arte na escola teve justificativas que passavam por afirmações de benefícios diversos que essa prática traria para os alunos e para seu aprendizado como o estímulo da criatividade, suporte para o aprendizado em outras disciplinas, recreação, relaxamento, ornamento para festividades, dentre outros aspectos. Esse pensamento ainda é, na atualidade, participante nas escolhas relativas à presença da arte da maioria de nossas escolas, mesmo tendo se passado mais de duas décadas da implementação da LDB de 1996, onde a Arte foi contemplada na carga horária das escolas em suas quatro linguagens (dança, teatro, artes visuais e música). Algo que se deu através de muito empenho, como diz Lucimar Bello Frange, no capítulo *Arte e seu Ensino, uma questão ou várias questões* que integra o livro organizado por Ana Mae Barbosa, intitulado *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (2011): “após uma insistente e pertinente atuação dos Arte-educadores brasileiros junto aos parlamentares da Câmara e do Senado em regime de vigilância permanente” (BARBOSA, 2011, p. 42).

É necessário dizer que o ensino de arte pode muito mais do que servir a propósitos alheios a seu campo de saber. A arte-educação se faz presente como eixo direcionador de um ensino que está envolto das práticas artísticas aliadas ao viés pedagógico que possibilita instigar o aluno de forma que compreenda e exercite o fazer artístico enquanto aprende sobre si e sobre o mundo. Ana Mae Barbosa, autora de referência quando se fala em arte-educação no Brasil, ainda no livro citado acima, afirma que

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2011, p. 18).

Quando questionada sobre seus autores de referência, em entrevista realizada por mim, a Profa. Mírian Rocha afirmou Ana Mae Barbosa como uma de suas principais referências, cuja proposta triangular tem sido desenvolvida na EEM Mariano Martins. De acordo com a professora, “fazer, apreciar e contextualizar, minha referência é ela. Tudo

que eles (alunos) vão ver de arte eles precisam contextualizar, não é só contextualização histórica, pode ser uma contextualização da vida deles”⁶. Observei, nas aulas que assisti, seu passeio pelos três verbos de ação citados. E isso eu ia percebendo no modo como os alunos se relacionavam com os conteúdos, sem hierarquia e ordem entre o “fazer”, o “apreciar” e o “contextualizar”, exatamente como propõe Ana Mae Barbosa, podendo o professor se utilizar de diversas maneiras para o uso da proposta (BARBOSA, 2007).

Durante as aulas, a Profa. Mírian Rocha buscava que os alunos participassem das atividades propostas de forma ativa, fazia com que eles pensassem na sua vida cotidiana de forma crítica para compor com os trabalhos artísticos. “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual” (BARBOSA, 2007, p. 40). As ações “fazer”, “apreciar” e “contextualizar” dispostas como elementos que compõem a prática de aula, que não são voltadas somente para o caráter lúdico ou recreativo, aproxima o ambiente escolar da cultura e do fazer artístico, da possibilidade de criação, de uma significação da arte no cotidiano daqueles alunos que são expostos a essa abordagem pedagógica em artes.

Ao meu ver, a proposta de ensino apresentada por Ana Mae Barbosa, e praticada pela Profa. Mírian Rocha, se torna possível de uma forma consistente, passando por práticas e leituras, quando há, no professor, um entendimento do fazer artístico que se alia ao fazer pedagógico. Atualmente, ainda não temos professores para as quatro linguagens da Arte atuando nas nossas escolas. Mas, seguindo essa linha de pensamento, acredito ser possível concluir que se faz imprescindível que as escolas tenham, em seu quadro de funcionários, professores de arte devidamente formados em cada uma das quatro linguagens artísticas, como prevê a LDB de 1996. É a única maneira de garantir que os alunos possam ter acesso a uma educação artística de qualidade, além da gestão escolar agir em conformidade, também, com os PCNs, nos quais se lê:

O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE, 1998, p. 37).

⁶ Mírian Rocha, professora de Arte da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2018 em Fortaleza (CE). Informação verbal.

O que vivi como aluna na educação básica foi um ensino artístico bastante superficial, tanto por apresentar reduzidas oportunidades de entendimento do que é e como se constitui a arte, como por não oportunizar acesso a professores com formação específica nas linguagens artísticas. Fazendo uma breve pesquisa nas escolas do bairro onde moro, não é difícil encontrar, ministrando os conteúdos de Arte, professores cuja área de formação é distinta da Arte. Tem sido corriqueiro encontrar professores de língua portuguesa ministrando a matéria Arte, talvez, acredito, que pela identificação das duas matérias dentro da área de conhecimento linguagens e códigos estabelecidos pelos PCNs. Minha crítica aqui não vai em direção especificamente a esses professores, mas sim para os gestores da Educação nos âmbitos dos governos estaduais e municipais que permitem essa brecha exigindo que alguns destes professores completem sua carga horária ministrando Arte, ao invés de ter um profissional específico para essa tarefa, dentre outras conveniências. O intuito de se manter crítico ao que acontece dentro da prática docente é garantir uma educação de Arte de qualidade e a valorização desse profissional do ensino.

Com o pouco investimento em formações artísticas no Estado, não é difícil entender como essa situação de acomodações institucionais se torna uma solução viável na visão de certos administradores da educação. Esse fato se apresenta como incoerência e inconsistência administrativa no que diz respeito a fazer o que aponta a LDB, no sentido de que o ensino da Arte se torne realidade na sala de aula. O ensino de Arte ofertado dessa maneira está muito aquém do seu potencial. A atuação de professores não formados na área artística, além de ocupar um espaço que poderia ser preenchido por alguém que se formou com o propósito de ensinar e propor arte na escola, acaba por privar o aluno de uma educação artística apropriada. Essa situação confirma a argumentação da artista e educadora Isabel Marques, a partir de suas vivências trabalhando com o ensino em dança:

Na prática, tanto professores formados em Educação Física, Pedagogia, Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas. (...) A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação infantil e fundamental (MARQUES, 2012, p. 25).

Em consonância a isso, é preciso que o professor de Arte possa atuar com sua formação específica e não de forma polivalente, como tem sido obrigado a fazer pelas gestões escolares. Em uma aula de Arte, um professor formado em arte visual não deveria se encarregar dos conteúdos de teatro, música ou dança, sob pena de distorcer conteúdos e de colocar em risco a integridade física dos alunos. Da mesma forma, não se pode aceitar que um professor de outra área ministre conteúdos que fogem de sua competência. Esse

foi um exemplo que a Profa. Mírian Rocha usou numa de nossas conversas durante o estágio, quando falava sobre sua escolha em atuar somente com a arte visual e não de forma polivalente, por não se sentir à vontade para guiar uma aula de outra linguagem artística.

Em entrevista a Profa. Mírian Rocha revela que não foi fácil sua chegada na escola, teve de se organizar para que sua abordagem pudesse ser compreendida e respeitada naquele ambiente, teve de readequar a metodologia que usava numa escola anterior por conta da diferença entre o uso dos espaços, já que queria ministrar suas aulas não somente dentro da sala de aula, mas também nos espaços disponíveis da escola, como o jardim, o anfiteatro e o refeitório. “Hoje eu uso o refeitório para poder dar as aulas de arte”⁷.

Aos poucos passou a intervir nos espaços da escola com os alunos, “aqui (na escola) dá certo ser um grande ateliê porque a escola é muito aberta. Eu não sei se eu levasse isso para outras escolas, se me dariam essa abertura”⁸. Essa abertura que a escola oferece aos professores, de se sentirem livres para trabalhar sua metodologia, é o que eu acredito ter sido um fator importante para que a professora pudesse se expressar como docente através da linguagem da arte visual, ao invés de se desdobrar entre as quatro linguagens. Afinal, através das vivências com arte na aula da Profa. Mírian Rocha a administração da escola pôde ver que os alunos se expressavam artisticamente enquanto aprendiam. Importante destacar, ainda, que embora usasse o livro didático intitulado *Arte Por toda Parte* em algumas aulas expositivas, não se prendia a essa forma de ensinar, pois os conteúdos eram uma das referências para que os alunos elaborassem algo criativo.

No caso desta professora, diferente do que fazem professores de outras escolas, ela afirma não trabalhar com os conteúdos de dança, teatro e música, pois sua formação é tão somente em artes visuais. Ela acredita que, se ministrasse conteúdos dessas linguagens, estes não seriam consistentes e resultariam num ensino superficial. Além disso, ela acredita que a escola também precisa entender a necessidade de oferecer aos alunos o contato com os diferentes profissionais das artes. Reside aqui, em minha opinião, uma postura política e pedagógica importante diante do contexto oferecido às artes nas escolas brasileiras e que, portanto, não é diferente na cidade de Fortaleza.

⁷ Mírian Rocha, professora de Arte da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2018 em Fortaleza (CE). Informação verbal.

⁸ Mírian Rocha, professora de Arte da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2018 em Fortaleza (CE). Informação verbal.

Acredito que esse foi um dos fatores para que a professora conseguisse ministrar os conteúdos de forma consequente, falando com propriedade dos assuntos e podendo tirar as mais variadas dúvidas dos alunos da EEM Mariano Martins. Como futura professora de Arte, quero ministrar aulas de dança e não tentar me desdobrar para poder abraçar as quatro linguagens dentro de uma aula, sendo que eu não tenho um suporte técnico e de conteúdos específico para isso. Meu desejo é usar de uma abordagem em dança que se volte para os alunos, mesclando o fazer artístico ao pedagógico e, dessa forma, fazer com que essa linguagem específica seja ofertada em aula de forma consistente, coerente, crítica e produtiva.

2.3 Diálogo entre a “Dança no Contexto” de Isabel Marques e a “arte no contexto” de Ana Mae Barbosa: o professor de arte como artista-docente

Como dito antes, uma das minhas principais problematizações era como atuar com dança na escola. Percebi, depois de algumas leituras durante a graduação, que o desafio de desenvolver uma metodologia em dança, no ensino de arte na escola pública, está explicitado desde o final do século passado, conforme escreve Isabel Marques no texto *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança* (2010). A autora cita sua participação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), entre os anos de 1991 e 1992, e na elaboração dos PCNs, em 1997. Marques comenta que viu, nessas experiências, a inserção da metodologia em dança se tornar cada vez mais trabalhosa a cada fase que percorria. “Em vinte anos, os desafios de inclusão da dança nos currículos escolares não diminuíram, só ampliaram” (2010, p. 53). Pensando nessa fala, entendo como se a cada espaço conquistado, um obstáculo surgisse na trajetória dos profissionais envolvidos no ensino de dança. Mas, o que consegui ver através das minhas experiências de estágio é que a cada obstáculo há um conhecimento adquirido e um avanço é feito em relação ao ensino em artes/dança. Esses desafios nos fazem crescer como professores e isso reflete nas nossas aulas.

Como estagiária na EEM Mariano Martins, me deparei com atividades em grupo que envolviam processos artísticos a serem desenvolvidos a partir da experiência e do contexto dos alunos. Foi aí que me ocorreu o grande estalo que alinhava essa pesquisa: ver os alunos produzindo como artistas, como se estivessem em um ateliê.

Para aproximar os alunos dos conteúdos artísticos e para que eles articulassem essas informações com seus contextos, as tarefas de criação, aplicadas pela Profa. Mírian

Rocha, eram acompanhadas de fichas nas quais cada aluno registrava os elementos que iriam compor sua obra, tais como: desenho/rascunho, intenção/release, materiais usados. Essas fichas eram um dos parâmetros para a atribuição da nota do bimestre corrente, associada, ainda, à lista de frequência.

Outro diferencial, que colaborava para essa atmosfera artística, é que as atividades docentes eram realizadas fora dos limites das salas de aula. A professora de Arte transformou o refeitório da escola em um ateliê, um laboratório de criação, no qual eram dispostos variados materiais, tais como tintas, pincéis, tesouras, revistas, jornais, entre outros objetos que os próprios alunos traziam de casa, conforme o plano previamente definido para a confecção de cada obra. Ao estimular o lado artístico, a Profa. Mírian Rocha ainda instigava os alunos a terem uma percepção ampliada sobre onde materializar suas criações. Assim, todos os espaços da escola tornaram-se, também, ambientes afins à arte. Corredores, *hall* de entrada, janelas, latas de lixo, portas e refeitório passaram a comportar instalações, intervenções visuais e exposições de obras de autoria dos alunos.

Fiquei surpresa em ver tudo isso acontecendo e curiosa para entender e saber mais sobre aquele espaço e como a professora tinha proporcionado aquele ambiente na escola. Andando entre os alunos, fiquei feliz em presenciar essa experiência artística e pedagógica, pois eles pareciam livres, as criações eram deles, a Profa. Mírian Rocha transitava entre os grupos e cada qual preparava a sua intervenção. A professora estava direcionando as atividades para ganharem os espaços da escola, provocando e instigando os alunos a articularem os conteúdos das aulas com sua realidade, incentivava o uso do conhecimento artístico para expressar pensamentos, críticas, e sentimentos, pude ver que nos trabalhos havia uma identidade de cada grupo, alguns transpareciam aspectos físicos e sociais dos alunos como gênero, cor e até estilo.

Um dos desenhos, feito em uma janela de um corredor, retratava um jovem negro de cabelo *black power* e o contorno da janela era os seus óculos. Já outro desenho, feito com as cores da bandeira LGBTQIA+⁹, mostrava uma mulher chorando dentro de uma lona de circo, com os dizeres “em uma sociedade onde a homofobia predomina, a violência vira espetáculo”. Era uma parceria, havia ali uma cumplicidade entre professora e alunos, no começo e fim de aula ela checava o andamento dos processos, dava dicas de

⁹ A sigla LGBTQIA+ representa o movimento político social de inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero. “L” para lésbicas, “G” para gays, “B” para bissexuais, “T” para transgêneros ou transexuais, “Q” para queer, “I” para intersexo, “A” para assexual e “+” para todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou de identidade de gênero que existam. Mais informações pelo link <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>.

como prosseguir e mencionava a relação do trabalho deles com as referências vistas anteriormente em sala de aula. Os alunos criavam e recorriam à professora para que ela pudesse ver suas obras e dar um retorno sobre a consistência do que produziam.

Tive uma sensação de conforto, porque não estava acostumada com esse uso dos espaços escolares. Era como se os alunos fossem artistas e a professora como se fosse mais uma artista entre eles. Logo me perguntei: como eu poderia ensinar dança sem estar presa às quatro paredes de uma sala de aula, conversando com os alunos, sem uma hierarquia unidirecional e sem gritar?

Esse tipo de trabalho que Mirian desenvolve com arte visual me fez querer enxergar essa perspectiva voltada para o trabalho com dança na escola, então me coloquei a pensar no trabalho de Isabel Marques como artista e educadora, com seu foco voltado para a dança e que também tem como referência o trabalho de Ana Mae Barbosa, a partir de quem ela desenvolve sua proposta da “Dança no Contexto”. Isabel Marques apresenta elementos de como propor vivências em dança com base na contextualização da realidade dos alunos. O pensamento que ela traz em sua escrita, com relação a esse modo de fazer, é coerente com o que encontrei durante o trabalho de campo. Marques propõe “que pensemos em uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança” (MARQUES, 2011).

Esse momento foi importante porque, diante de mim, estava uma “artista-docente”, uma professora que agia como uma artista ao instaurar processos criativos, fazendo das aulas e da escola um ateliê onde os alunos inventavam suas próprias obras. Eu via ali o termo “artista-docente”, proposto pela artista e educadora Isabel Marques (2011), sair do papel para a realidade de uma escola pública, na periferia da cidade de Fortaleza. Entendi que quando um artista está produzindo sua arte num contexto escolar ele é capaz de instalar ali um ambiente de criação.

De acordo com Isabel Marques,

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

Portanto, o “artista-docente”, para a autora, é aquele que atua com sua linguagem artística específica no contexto escolar e isso, para mim, se assemelha ao trabalho artístico

e pedagógico desenvolvido pela Profa. Mírian Rocha. O que vi – e foi o que me causou espanto e curiosidade – é uma profissional transitando entre a arte e a docência. Uma docência na qual o ensino não está desassociado do fazer artístico e este contempla a noção de uma “arte no contexto”, conforme proposto por Ana Mae Barbosa.

Interessante perceber uma mudança ocorrida com a própria Profa. Mírian Rocha, pois ela mesma diz que tinha uma visão limitada sobre como poderia se dar o ensino de arte na escola antes do contato com sua formação em artes visuais. Em entrevista, relatou: “não tinha nem noção do que era ser professora de arte, para mim ser professora de arte era ensinar os meninos a desenhar, pintar, fazer lembrancinha”¹⁰. Assim, ela começou a dar aulas no ensino médio propondo tarefas que se comparam a aulas de artesanato, com confecções coelhinhos para a Páscoa, como exemplifica, mesmo datando de 2008 seu primeiro contato com a docência. Ela acrescenta:

“hoje eu vejo que era um absurdo, mas era o que eu achava que era, porque isso é fruto do ensino de arte antes dessa LDB de 1996. (...) 12 anos e ainda não tinha chegado, nem na escola e nem a mim, que o ensino de arte não era só o fazer e sim uma forma de produção de conhecimento”¹¹.

Com os estudos na graduação em Artes Visuais, o conhecimento sobre determinadas abordagens do ensino em arte e já na prática dando aula na escola, ela foi modificando seu entendimento enquanto exercia a docência. As aulas da Profa. Mírian Rocha seguiram por um viés processual, que dialoga com a percepção do aluno, fazendo uso da metodologia de ensino em artes sugerido por Ana Mae Barbosa de uma “arte no contexto”, interligando o “fazer”, o “apreciar” e o “contextualizar”. Atualmente, ela orienta seus alunos de forma instigante apontando para uma autonomia, levando conceitos críticos e criativos para sala de aula, fugindo do estereótipo tradicional de ensino em arte, que ela mesma havia recebido na sua formação no ensino básico. Assim, ela entende ser possível modificar os alunos ao longo do processo, o que é compatível com o pensamento de ensino pós-crítico, apontado por Tomaz Tadeu Silva, e que pode ser percebido na abordagem de ensino em dança que Marques sugere.

¹⁰ Mírian Rocha, professora de Arte da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2018 em Fortaleza (CE). Informação verbal.

¹¹ Idem.

2.4 Co-criação: as figuras do “artista-docente” e do “aluno-criador”

Nas abordagens de Marques e Barbosa o “artista-docente” atua como um agente criador, um propositor que traz à tona a figura que eu vou denominar de “aluno-criador”, que na dança parece corresponder à noção do intérprete-criador, que se dá quando um bailarino não apenas recebe “ordens”, mas também é responsável pela criação artística.

Há, pelo que percebo, uma dupla dimensão em agir com arte na escola. Por um lado, o artista que lida bem com certa linguagem da arte e cria, ao mesmo tempo, no ambiente em que atua como docente. Com isso, colabora para que o aluno também se sinta no lugar de um criador, engendrando ainda mais a existência colaborativa entre aluno e professor. A inter-relação aluno e professor atuando dentro de um processo de criação possibilita o crescimento de ambos. Quando há cooperação, há ganhos para os dois lados e talvez esses “lados” não existam como instâncias diferentes e, sim, como espaços que comungam um com o outro. Esse operar em parceria expandiu-se para a relação que foi estabelecida entre estagiários em dança e alunos, no processo de criação que pude vivenciar na EEM Mariano Martins.

A dança, como linguagem artística efetivada no ambiente do ensino, através de uma perspectiva ligada aos princípios da dança contemporânea, mais precisamente, proporcionou, nessa experiência de estágio, um alicerce, um meio de ligação entre a crítica social e a expressão artística dos alunos. A criação feita por eles, com nossa colaboração, demonstrou o potencial inventivo presente neles por meio da dança, distanciando da ideia de uma funcionalidade recreativa ainda vivida, em boa parte das situações, por esta linguagem em algumas escolas. No caso das atividades com dança colocadas em ação na EEM Mariano Martins, por outro lado, fizeram surgir mais uma oportunidade para associar a figura do aluno como criador – e por que não dizer artista? –, o qual, em seu cotidiano escolar, passou a ser estimulado a inventar e reinventar os modos como se relaciona com o professor e com os conteúdos no fazer do seu próprio ensino-aprendizado.

Importante ter aqui a noção de que não se trata do ensino da arte em função dela mesma e sim de ensino *em/com* arte, o que é diferente porque o interesse é formar pessoas capazes de identificar, criticar, criar arte para além da esfera de produção cultural auto-referenciada, pois o objetivo é tornar o aluno um indivíduo crítico e criativo na esfera social, porque foi formado através de experiências que lhe fizeram lidar com seu contexto

de maneira que aprendesse com ele através de uma arte-educação, reinventado e refazendo as relações consigo e com o mundo.

Quando um professor é artista e atua efetivamente com a prática em arte, focada em sua própria linguagem de formação, como é o caso da Profa. Mírian Rocha, é possível tornar a relação dos conteúdos estudados com os alunos ainda mais próxima, contribuindo para uma apropriação da linguagem artística em seu fazer por um caminho singular, próprio e conectado com a realidade de cada um. Essa me parece ser uma constatação da experiência vivida no estágio supervisionado.

Portanto é possível afirmar que um “artista-docente” pode atuar de forma mista, mesclando as estruturas de ensino artístico ao formal e até dando outros formatos e sentidos. “É possível e desejável que dançarinos e educadores entrelacem suas fronteiras de conhecimentos ao atuarem em escolas, inseridos na contemporaneidade” (MARQUES, 2011, p. 16).

Dessa forma, em consonância aos conceitos e argumentações destacadas até aqui, no próximo capítulo darei ênfase em um processo que desencadeou algumas descobertas sobre os aspectos da arte-educação para mim, através das aulas de dança ministradas através dos estágios perspectivadas por experiências de criação. Olhado para essas vivências, trarei de forma mais detalhada como surgiu o meu reconhecimento como “artista-docente” e a noção de um “aluno-criador” através das experiências com dança e, para deixar mais evidente, apresentarei exemplos com fotos e falas das minhas colegas de estágio supervisionado.

3. CATÍTULO II

A emergência das figuras do artista-docente e do aluno-criador

2017 foi um ano de descobertas importantes que resultam na escrita deste trabalho de conclusão de curso. Cursei dois semestres de estágios supervisionados na Licenciatura em Dança da UFC, em ambos desenvolvendo atividades na EEM Mariano Martins. Nos dois semestres assisti, propus e acompanhei processos de criação com alunos do ensino médio que me despertaram curiosidades, me fizeram entender que a escola é um espaço onde a arte pode acontecer através de abordagens de ensino inventivas, envolvendo alunos e professores em uma mesma vibração criativa.

O ano começou com o componente curricular *Estágio: Contextualizações*, sob orientação da Profa. Ms. Rosa Ana Fernandes de Lima. Ela despertou em minha turma a necessidade de passar pela experiência de ministrar aulas durante o estágio. Essas aulas deveriam ser preparadas contendo articulações entre os estudos feitos nas aulas de orientação, na universidade, e as vivências e observações ocorridas no acompanhamento das aulas de Arte. Para isso, era preciso, primeiro, entender aquele ambiente para buscar um ponto de partida para inserirmos a dança como geradora de aprendizado, de forma que nos mobilizasse como professoras, assim como os alunos, como participante/atuentes. Não queríamos que fosse algo imposto e sim uma experiência com dança contemporânea, levando em consideração que os participantes não teriam, necessariamente, alguma experiência anterior com dança.

Durante as orientações de estágio surgiram discussões sobre as formas de agir como professor, como lidar com o currículo escolar e com o projeto pedagógico da escola. O desafio seria propor um processo de ensino voltado para a dança, considerando conteúdos estudados por nós na graduação e também aqueles que estavam sendo ensinados pelo professor de Arte. Aliás, nos perguntávamos: como será que esse professor de Arte lidava com as outras linguagens artísticas no currículo da matéria Arte? Como se dará a feitura dos planos de aula? Como será o cotidiano na escola, entre a expectativa e a realidade? Em uma de minhas anotações, destaco no período dos estágios, está o questionamento: “Das noções de educação dadas ao longo da história, o que estamos reforçando ou desconstruindo dentro do estágio, na atuação nas escolas? ”.

Seguindo esse pensamento, houve uma vontade em nós, estagiárias supervisionadas, de encontrar o equilíbrio entre o que os alunos nos ofereciam e o que poderíamos oferecer a eles, de modo que houvesse uma troca. Queríamos encontrar uma

abordagem que inserisse o aluno na aula, que o fizesse peça principal das ações, para que nós agíssemos como facilitadoras de seus movimentos. Importante, contudo, não deixar de lado os conteúdos de dança de tal forma que trouxessem a eles familiaridades e referências próximas às suas realidades, aos seus contextos. O nosso plano de aula deveria abranger essas perspectivas.

Enquanto eu ia passando pela experiência de ministrar as aulas de dança, comecei a perceber a possibilidade de atuar como “artista-docente”, pois sentia que eu realmente podia articular os conhecimentos técnicos em dança aos da educação formal e, dessa maneira, comecei a enxergar os atores do ambiente escolar – alunos e professores – como agentes criativos.

Tivemos contato com a leitura do texto de Virgínia Kastrup, *Políticas cognitivas na formação do professor e problema do devir-mestre* (2005), no qual ela aborda a política cognitiva da invenção, com um olhar sobre o aprendizado que é voltado para a aquisição de informação que é da ordem do ‘cognitivo’, aquele que é gerado pelo raciocínio lógico e padronizado, pensado no desempenho cerebral.

Ela (a concepção lógica da cognição) se limita a um processo de solução de problemas, sem espaço para a invenção de problemas. As informações chegam de um mundo preexistente e o sistema cognitivo opera com regras e representações, chegando a resultados previsíveis. (KASTRUP, 2005, p.1275)

Em contrapartida, a autora traz ao leitor a possibilidade do aprendizado que passa pela invenção, a qual se faz pelo aprender a problematizar para gerar conhecimento. Usando da noção da “política da invenção” para se ampliar a noção de cognição, propõe uma reinvenção da cognição, em contraposição a uma “política da reconhecimento” que seria “dar continuidade à natureza artificiosa da cognição” (KASTRUP, 2007, p. 224).

Assim, Kastrup usa o termo “aprendizagem inventiva” e faz uma comparação:

A atenção que é mobilizada durante o processo de aprendizagem atém-se a formas prontas e à aquisição de informações. Já na política de invenção, a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. (KASTRUP, 2005, p. 1281-1282)

Pode-se comparar essas duas visões sobre o aprendizado, o aprendizado cognitivo e a aprendizagem inventiva, aos tipos de ensino tradicional e pós-crítico respectivamente, citados no capítulo anterior. O ensino tradicional limita os fazeres educacionais e as abordagens de ensino e aprendizagem a um repasse e absorção de informação implicando numa relação fria entre aluno e professor, o que se assemelha à noção do aprendizado cognitivo. Acredito que usar de uma abordagem de ensino contrária a essa noção, que

tende a se manifestar de forma mais inventiva, seja interessante por tornar mais viável a interação entre aluno e professor aliada à criação artística, de tal modo que as abordagens se alinhem ao ensino pós-crítico e à aprendizagem inventiva.

Quando um aprendizado se faz de modo inventivo, conforme diz Kastrup, entendo ser preciso pensar no plano de aula como algo da mesma ordem, o qual não se limita a uma parte burocrática do trabalho docente, sendo, a sua elaboração, também um ato artístico. Percebo ser preciso tratar a aula e sua preparação como invenções/criações a serem experimentadas como algo que não está inteiramente em nossas mãos e que não se completa no final de sua elaboração, pois será submetido à exposição, à receptividade e contato com o outro.

Após conhecer essas ideias, me deparo com a leitura do livro de Isabel Marques, *Ensino de dança hoje: textos e contextos* (2011), no qual, em um dos capítulos, ela fala sobre o “artista-docente” e discorre sobre a forma como essa figura se insere e trabalha no ensino de dança. Segundo a autora, “o artista docente é aquele que não abandona suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES, 2011). O que Isabel traz em sua escrita dialoga com o que eu vi acontecer na prática dentro dos estágios na EEM Mariano Martins, esse jeito de agir do professor que não se aparta do fazer artístico, através da professora Mírian Rocha. Vi essa relação acontecer também nas minhas ações e na das minhas colegas estagiárias nos momentos em que percebi os conhecimentos da dança se fazerem presentes, de forma consistente, através das aulas que ministramos. Entendo que ali agíamos no sentido de nos tornar “artistas-docentes”.

Portanto, pensando nessas duas teorias, como artistas nós nos inventamos e reinventamos a todo momento, inclusive em nossos modos de existir. Como “artistas-docentes”, nossos modos de existência influem nas concepções que temos e nos materiais pensados para o ensino. Podemos pensar que a partir do momento que me enxergo como artista e docente num mesmo patamar, as elaborações de aulas de dança também podem ser encaradas como processos criativos e inventivos, abarcando processos de criação. Percebo essa relação nas interferências variadas que podem acontecer no momento da aula, a qual se dá por uma certa imprevisibilidade inerente ao processo, como num jogo de improvisação que pode ser base de uma composição em dança.

Dessa maneira, aqui se faz importante que o termo “processo de criação” seja compreendido de forma mais ampla, pois a partir das experiências de elaboração do plano de aula e do momento de realização dessas, pude notar as coincidências que esse trabalho

tem com o processo que um artista passa ao elaborar uma obra artística. Os dois processos se comunicam como experiências de criação. Portanto os planos de aula se tornaram parte importante para o meu entendimento como “artista-docente”, pois eles somente se efetivam como processo de criação no momento de realização das aulas, na relação direta com os alunos.

3.1 Aulas de dança como experiência de criação: despontar do artista-docente

Como enxergamos o professor de arte? Isabel Marques (2011) nos propõe que se tornar professor não quer dizer deixar de atuar como artista ou com arte na sociedade, a diferença é que seu campo de atuação se localiza no ambiente escolar. Passamos, como estagiárias de dança na EEM Mariano Martins, a experimentar essa inter-relação entre a arte e a docência. Para tornar possível as aulas de dança nesse espaço – sem qualquer sala específica para as atividades corporais, como chão com tablado, sem carteiras ou cadeiras –, nos foram cedidos o espaço do anfiteatro e o horário da aula de Arte. Éramos quatro estagiárias e a seguir ao período de observação das aulas de Arte nos dividimos em duplas para a elaboração de plano de aula. As aulas de dança ministradas por nós aconteceriam, uma vez na semana, por três semanas, duas de nós elaboraram e ministraram uma primeira aula de dança e outras duas a segunda. A terceira aula foi pensada e conduzida pelas quatro.

Lembro-me dos encontros que tivemos para pensar as aulas e de como surgiam ideias. Nós jogávamos com elas ao imaginar como chegariam aos alunos, se seria complicado ou fácil de entender. Se fosse complicado, qual seria nossa contrapartida? Surgiram muitas indagações, algumas delas foram: Usaremos música? Qual a importância dela, em qual momento usar? Que tipo de música seria?

Acabamos não usando música por não termos sentido haver a necessidade desse estímulo na 2ª e 3ª aula, embora tivéssemos usado duas músicas na 1ª aula. Testávamos que palavras usar, as imagens que iríamos usar para envolver os alunos, íamos unindo a proposta de cada estagiária, revisando, questionando, colocando mais versões, como a palavra “cardume” para dar imagem ao movimento de andar juntos, em uma das propostas que apresentaríamos. Para a 3ª aula, por exemplo, experimentamos, entre nós, os exercícios que colocamos no plano de aula para perceber, no nosso corpo, como era fazê-los nos colocando no lugar dos alunos e, assim; íamos acrescentando detalhes, mudando de ideia sobre o planejamento. Eram perguntas e respostas que iam e voltavam, certos

elementos ora entravam, ora saiam do plano de aula, e assim por diante até fechar numa ideia final.

Esse momento de compartilhamento de impulsos e ideias foi um processo que envolveu a todas nós. Dessa forma, decidi realizar entrevistas para recuperar a memória desse percurso em torno das aulas de dança e dos processos de criação. A estagiária Ana Cleia Castro diz:

“Creio que por levarmos em conta o fato de ser a primeira aula de dança proposta na escola, nos atentamos para perceber se os alunos estavam compreendendo o que dizíamos. Pensamos em comandos que provocassem ações que partissem deles mesmos, e fizemos ligações com o assunto já abordado pela professora (Mírian Rocha) (...). Na elaboração dos planos nós já tínhamos em mente que as atividades deveriam ser propostas de modo que pudessem se modelar a partir da aceitação dos estudantes, portanto, na hora da prática, estávamos preparadas para buscar novos comandos caso fosse necessário para alcançar os objetivos da aula (sic)”¹².

A também estagiária Tais Geane Sousa lembra que: “Em relação aos planos de aula, conseqüentemente foram ficando menos complexos cada vez que íamos praticando. Com as aulas que já tínhamos dado, conseguíamos desdobrar para que surgissem outras aulas (sic)”¹³.

Diante dessas falas, dos planos de aula, dos registros e materiais gerados sobre as três aulas preparadas por mim e minhas colegas de estágio, observo que havia um desejo de colocar os alunos como protagonistas, de tal modo que o movimento partisse deles, que pudessem propor e criar movimento através de nossos comandos e propostas. Nossa ação seria possibilitar uma experiência em dança sem passar pela reprodução de movimento e a repetição de sequências pensadas previamente, pois não queríamos fazer com que eles repetissem e decorassem passos. Esse não era o objetivo. Isso talvez fosse algo que eles estariam habituados a ver pois, costumeiramente, a dança é introduzida no ambiente escolar em ocasiões pontuais como as festividades de datas comemorativas, cuja funcionalidade da dança vem apenas através da ludicidade, do entretenimento e da repetição de passos.

Em nossas aulas, o objetivo era que a dança pudesse ser vista como um dos meios de conhecimento que a escola pode oferecer. Na proposta da “dança no contexto”, de Isabel Marques, o protagonismo do aluno em sala está presente como uma de suas

¹² Ana Cleia Castro, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 abril de 2018 em Fortaleza (CE). Informação escrita.

¹³ Tais Geane Sousa, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 abril de 2018 em Fortaleza (CE). Informação escrita.

propostas. A ideia, segundo a autora, é que a realidade do aluno possa também estar presente no seu modo de se movimentar, em sua dança, abrindo um diálogo entre a dança e o contexto do aluno.

Vejo que uma aula que é pensada e construída para que o aluno crie, para que exercite a criatividade, descubra modos de se mover que não sejam pela repetição de formas pré-estabelecidas. Acredito que nossas aulas ministradas na EEM Mariano Martins têm afinidade com a noção de uma aprendizagem inventiva e criativa, que se diferencia de um ensino que se faz através da reprodução de formas e informações. Nosso desejo era gerar um conhecimento em arte que fosse da ordem do acontecimento, como diz Jorge Larrosa (BONDÍA, 2002). Kastrup defende a produção de um conhecimento que não seja descartável, que não se perca e não possa ser rapidamente substituído.

Pois para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova. (KASTRUP, 2005, p. 1285)

Ao experimentar, propor, criar, inventar movimentos, nossa intenção era que aqueles alunos produzissem um tipo de conhecimento não descartável, que pudesse ser levado para as suas vidas, em seus cotidianos. Nesse sentido, encaro as aulas ministradas como experiências de criação, já que as pessoas envolvidas puderam experimentar, de forma guiada, elementos que compõem a criação, como a improvisação, mover-se a partir de uma sensação ou uma palavra, eleger movimentos criados por elas mesmas para formar uma sequência, mover a partir da atenção e interação com o outro. Todas essas ações fizeram parte das aulas.

Para que se entenda melhor como foi possível perceber as atividades como experiências de criação é importante ter em vista a perspectiva da experiência que é abordada pelo autor Jorge Larrosa Bondía no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), no qual ele trata de “experiência real” como algo que realmente nos acontece e faz sentido, algo que permanece em nós. Portanto, uma dimensão da experiência que não diz respeito àquilo que apenas nos passa e vai embora, como pode acontecer em um ensino que coloca o aluno no lugar de mera passividade, como é possível acontecer através de um ensino de perspectiva tradicional. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, diz Larrosa (BONDÍA, 2002, p. 21). Esses argumentos me fazem pensar em como tornar possível um ensino de dança perspectivado na experiência do aluno, para

afirmar que as experiências criativas em/de/com dança se tornam significativas para o ensino da arte na escola.

Para continuar nos pontos factuais que, a meu ver, tornaram possível a identificação das estagiárias-professoras como “artista-docentes”, voltemos então nosso foco para a aplicação das aulas para perceber o que venho falando com base nas experiências, olhando para as vivências propriamente ditas.

A pedido da Profa. Mírian Rocha, procuramos uma forma de integrar os conteúdos de dança aos conteúdos ministrados por ela na disciplina de Arte. Diante dessa tarefa, me percebi atravessada de questionamentos que me parecem fazer parte do cotidiano de um professor de arte: de que forma elaborar um plano de aula se torna um fazer artístico? Como incentivar que as movimentações dos corpos no espaço partissem dos próprios alunos? Como lidar com os imprevistos e as vontades dos alunos? Essas questões me acompanharam, nessa etapa do estágio, desde o momento em que soube que iria ministrar aulas, passando pelo planejamento das tarefas, durante a realização das aulas e, também, posteriormente, quando nos colocamos a discutir e avaliar o momento de regência de aula – o que foi feito, o que mudou em relação ao plano inicial, o que funcionou, o que não funcionou e o que poderia ser modificado para uma próxima aula.

Na primeira aula, por exemplo, nos apegamos ao que eles estudaram em sala e acabamos colocando elementos demais em uma só aula. Com isso, não demos conta das nossas expectativas na hora de dar aula, pois cada momento poderia ser melhor vivenciado, com mais cuidado, se houvesse menos conteúdo. Depois percebemos que poderíamos ter escolhido um elemento e focado nele. Entendemos que poderia ter havido, ali, outras possibilidades de ação diante do imprevisto. Ainda assim, no momento de aplicação das aulas, ocorreram algumas intercorrências que fizeram com que saíssemos do roteiro previstos no plano de aula e partíssemos para uma nova abordagem. A colega de estágio Tais Geane Sousa lembra que ao perceber que alguns alunos não se sentiam à vontade para participar da aula, talvez por timidez ou certo desinteresse, nós como docentes nos colocamos a investir em estratégias que chamassem a atenção desses indivíduos como explicar de formas diferentes a proposta da aula, perguntar a essas pessoas se estavam confortáveis com a proposição e se a resposta fosse “não” propor outra forma de se relacionar com a aula, como observar a movimentação dos colega e trazer de alguma forma o interesse para a aula. A estagiária Ana Cleia Castro pontua que:

“Também tivemos o apoio das professoras orientadoras do estágio, e colegas estagiárias entre as trocas de turmas, nos dando um *feedback* do que elas

observavam das nossas atitudes, fazendo com que mudássemos a postura e alguns comandos (sic)”¹⁴.

Também percebemos que houve certo estranhamento sobre a abordagem de dança naquela aula por parte dos alunos. Em entrevista realizada no ano posterior às aulas ministradas no estágio, perguntei a alguns alunos sobre esse estranhamento e o aluno Matheus Ferreira Lima do 3º ano, turma H, respondeu: “Era algo que não era comum aqui (na escola) então a gente estranhou, até tinha gente que não estavam interessadas”¹⁵. Realmente isso aconteceu, quem não queria participar de tudo ou de certa parte ficou sentado em algum ponto da sala, apenas assistindo a aula. Esses momentos foram muito importantes para percebermos o quanto pode ser diferente a nossa expectativa sobre a aula para a realidade que encontraremos diante dos alunos, mesmo depois de revisar o plano de aula.

Mas, olhando para um momento específico dessa primeira aula, pude notar que a nossa preocupação era de que o aluno trouxesse algo que fizesse sentido para ele para usar na dança. Nossa primeira orientação foi voltada para esse objetivo. Assim, usamos tintas e pincéis e pedimos que os alunos registrassem, em alguma parte do corpo, algo que gostassem, em forma de imagem ou escrita. Em seguida, a partir das sensações que esses desenhos traziam para eles, pedimos que se movimentassem.



FIGURA 1. Momento das pinturas corporais em aula ministrada por estagiárias de dança para uma das turmas do 3º ano da EEM Mariano Martins

¹⁴ Ana Cleia Castro, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

¹⁵ Matheus Ferreira Lima, aluno do 3º ano, turma H, da escola EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 3 maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

Um dos comandos usados por nós, para iniciar a vivência com a dança, foi de se mover pensando no significado que os desenhos ou palavras tinham para eles. Percebemos que eles tiveram dificuldade para entender como poderiam fazer isso. Pedimos, então, que eles formassem duplas e, um de cada vez, conduzisse seu parceiro numa investigação de movimento considerando, para isso, o que este colega havia pintado em seu corpo. Dissemos, nesse momento, que eles poderiam conduzir o outro movendo a parte do corpo na qual se encontrava a pintura. Como a maioria tinha feito algo na região dos braços, aconteceu que a grande maioria seguiu por uma linha de movimento que se assemelhava a passos de forró, como é possível perceber na foto a seguir.



FIGURA 2. Momento em que alunos de uma das turmas do 3º ano da EEM Marino Martins se moviam em dupla a partir da condução do parceiro

Acredito que esse acontecimento se deve ao fato de que era mais confortável para eles acessarem movimentos de uma dança que é mais próxima da realidade deles, um tipo de mover a respeito do qual detêm alguns códigos conhecidos. Eles preferiram isso a se aventurar em uma pesquisa de novos movimentos e outras formas de viver e pensar a dança. Algo já esperado, afinal uma proposta corporal ligada à experimentação era desconhecida para eles, principalmente se tratando de uma aula pensada num viés que é da dança contemporânea, também esta distante do universo dançante dos alunos.

Pensando nisso, era importante objetivar a aula para o entendimento dos alunos, para uma construção de pensamento em dança que partisse da ação e reação deles,

tornando a nossa capacidade de nos relacionar artisticamente com eles mais fluida e caminhando para uma relação de ordem artística e pedagógica. Pensamento que vai ao encontro do que a autora Isabel Marques propõe com a “Dança no Contexto”, pois parte do pressuposto de que o aluno traz para a aula o contexto no qual está inserido e este pode ser usado nas atividades de ensino em dança, fazendo com que a realidade deles funcione como motor da aula, numa experiência que motive a vivência da dança no campo da educação. Assim, pontua Isabel Marques:

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no *contexto* dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança. (MARQUES, 2011, p. 100)

Tornar familiar os conteúdos da dança para gerar conhecimento a partir dela. Era essa a estratégia que eu via acontecer nas aulas da professora Mírian Rocha, a partir dos conteúdos das artes visuais. Segundo o aluno Matheus Ferreira Lima, “a Mírian levava a gente para criar alguma coisa e nisso a gente acaba tendo um conhecimento, na arte tudo tem significado. Do mesmo jeito eram vocês. Passavam alguma coisa para a gente tendo algum fim, sem ser fazer por fazer”¹⁶.

Toda essa experiência de elaborar, ministrar aula e se relacionar com os alunos dentro do ambiente escolar se tornou marcante para a elaboração das atividades de criação nas aulas do estágio, pois começávamos a entender a articulação entre as instâncias teóricas e práticas na própria proposta de uma criação em aula. Não era apenas um exercício de criatividade. Dar aula também é uma aprendizagem, há tentativas e erros, é possível testar abordagens, materiais, trocar conhecimentos e ver se funciona ou não, perceber como os alunos recebem as proposições e aprender com o que acontece, de fato em sala, ajustando as palavras que emitimos para os alunos, as atitudes corporais assumidas por nós, como professoras, dentre outras coisas.

Entendemos que essas percepções que vão e vêm interferem diretamente da aula, fazem diferença no entendimento dos alunos. Tudo isso faz parte dos processos do ensino-aprendizagem tanto de quem ensina como de quem aprende, é uma via de mão dupla, um caminhar junto. Os dois se constroem e se fazem juntos, aluno e professor.

¹⁶ Matheus Ferreira Lima, aluno do 3º ano, Turma H, da escola EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 3 maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

3.2 Reconhecendo o “aluno-criador”

Ao se aproximar do momento em que daríamos as aulas, pensava nos alunos e que eles não tinham uma vivência em dança contemporânea, portanto a nossa aula seria uma primeira vivência para aquelas pessoas. Mas também sabia que tinham suas vivências e com isso seu próprio repertório de movimento que não necessariamente passa pela dança ou por uma técnica, mas que era possível, sim, trabalhar de forma produtiva com eles pensando sobre corpo.

Falando em movimento, como lidar com corpos que foram, e ainda continuam sendo, condicionados e acostumados a frequentar o ambiente da escola a partir de uma abordagem pedagógica tradicional, conteudista, tecnicista, disciplinadora? O próprio formato das escolas revela esse viés, pelos espaços predominantemente quadrados, cujos modos de ocupação seguem comportamentos determinados previamente. Cada um sabe o lugar que irá ocupar durante uma aula, enfileirados em carteiras, diante de um professor, por exemplo. Essa docilidade colocada sobre o corpo do aluno no ambiente escolar não era interessante para nós, como futuras professoras de dança. Nosso desejo era perspectivar o aluno como parte fundamental das aulas que aconteceriam ali, uma vez que seriam eles a criar movimentos. O ato de criação, pretendido em nossas propostas, deveria partir dos alunos.

Isabel Marques relaciona o aluno, em um processo educacional, ao intérprete de dança, num processo de criação em dança. Para ela, os dois podem se encontrar em uma relação passiva e unilateral com professor e diretor, respectivamente, num formato tradicional de pensamento. A autora faz o seguinte argumento:

Do intérprete/aluno nesta situação espera-se que sucumba silenciosamente ao diretor-coreógrafo/professor, na aceitação plena de que não possui o conhecimento específico do mesmo, outorgando-lhe o direito de que seu corpo sirva como instrumento da dança. (MARQUES, 2011, p. 114)

Mais adiante a artista e educadora toca outra questão e pontua que o lugar do bailarino, na contemporaneidade, não é mais o daquele que somente obedece, mas daquele que também propõe. “Transformado em diretor/coreógrafo, este dançarino distingue-se do tradicional basicamente por poder expressar suas convicções e ideias em seu próprio corpo que eminentemente dança para um público e/ou coreografias de grupo” (MARQUES, 2011, p. 114-115). É justamente essa noção que nos interessava para poder

dialogar com dança nas nossas aulas, do aluno que se torna proponente, que saísse do lugar passivo para um lugar de ação, de co-proposição.

A autora Sandra Meyer escreve a respeito da mudança de perspectiva do intérprete, ocorrida ao longo do século XX, no texto *O Criador-intérprete na Dança Contemporânea* (NUNES, 2002), no qual discorre sobre a migração do papel do bailarino de um lugar passivo para um mais autônomo, expressada por nomes de referência na dança moderna como Isadora Duncan, Loie Fuller, Martha Graham, dentre outros que conduziam a dança a partir de suas próprias referências de mundo (NUNES, 2002). Estes artistas, ao invés de se deixarem ser dirigidos e/ou coreografados por outrem, colocavam-se no exercício de criar e interpretar as próprias composições. Esse período da dança foi ganhando seguidores que buscavam se desvencilhar das técnicas rígidas do balé clássico para uma liberdade de expressão na dança, o que fez surgir novas técnicas estudos e conceitos que, com o passar do tempo, foram construindo os conceitos de dança contemporânea que conhecemos na contemporaneidade. Foi com esses artistas que surgiu o termo “intérprete-criador”.

Considerando as perspectivas pontuadas por Marques e Meyer e também o ensino de dança na escola, acredito ser possível instigar os alunos a dançarem por diferentes aspectos: estimulando-os a se familiarizarem com movimentos que partam deles, da sua própria técnica corporal; incentivá-los a moverem-se sem a preocupação de ter uma técnica codificada de dança, anteriormente treinada; e oferecer possibilidades de aproximação com a dança sem necessariamente treiná-los por meio de sequências de movimento ou coreografias pré-estabelecidas (repertórios). A dança que é realizada pela geração de artistas pós-modernos abre portas para pensar a dança na escola em sua potência criadora, através de proposições nas quais os alunos se coloquem como criadores de suas relações com o próprio corpo e com uma dança ainda não-codificada.

Foi dessa maneira que buscamos agir durante as aulas, com comandos e exercícios pensados para que o movimento fosse gerado por eles e não uma repetição do que nós fazíamos, dando espaço para a criatividade deles. Em algumas escritas, solicitadas por nós no final das aulas, para termos um retorno das experiências e como uma forma de avaliá-los, alguns alunos relataram tornarem-se mais receptivos à dança, percebendo a arte de forma mais sensível e crítica. A aluna do 3º ano, da turma F, Alessandra de Souza assim escreveu: “Com esta aula pude aprender que a arte pode ser expressada através de música, poesia, teatro, dança, etc. E que cada pessoa transmite a sua arte de maneira

diferente. Cada pessoa se expressa de acordo com o momento ou tempo (sic)¹⁷. Sobre a primeira aula, Pedro Vitor Lopes Carioca, aluno da 3º série, turma H, descreveu que:

“Na atividade que fizemos vimos que podemos usar nosso corpo para expressar a nossa arte e os nossos sentimentos, através da dança e dos movimentos que fizemos em grupo, foi possível expressar artisticamente o que queríamos passar aos nossos colegas e também observar os movimentos das outras pessoas (sic)¹⁸.”

Estes relatos nos aproximaram dos alunos e nos fizeram perceber como pode se dar o pensamento artístico. Compreendo que essa receptividade a nossas propostas e o interesse por começar a se desenhar um conceito de arte que emerge da vivência com a dança, como universo pessoal de cada aluno, vem sendo alimentada pela presença de uma perspectiva artística na escola, possibilitada pelo trabalho desenvolvido por uma profissional habilitada em artes, no caso a Profa. Mírian Rocha. O seu papel é fundamental nesse processo de tornar a arte um campo de experiências e invenções.

Diante dos relatos, me deparei com algumas falas, de uma mesma turma, que iam do “foi bom para descontrair” até um “através da dança nós mostramos nossos sentimentos”. Entendo que é necessário um tempo de reflexão e uma disponibilidade para um aprofundamento com a dança, de modo a poder gerar, nos alunos, experiências mais significativas, com conteúdos vividos de forma mais apurada. Nem sei se os relatos, como foram feitos, abriu espaço suficiente para que eles se colocassem ainda mais sobre tudo que vivemos juntos. Jorge Larrosa fala que

o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Nossa segunda aula girou em torno de estímulos de pesquisa de movimento através de gestos. Foi sugerido que eles pensassem a história dos seus nomes ou como tinham sido escolhidos, seguiu-se para um aquecimento corporal guiado por comandos que estimulavam a pesquisa de movimento. “Pedir para que eles experimentem mover a partir das articulações, com o comando de escrever o seu nome no espaço, exemplo: escrever com o pé seu nome no chão, escrever no ar com o joelho (sic)¹⁹”. As atividades

¹⁷ Relato de experiência entregue às estagiárias de dança, em 12 de junho de 2017, como parte das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Informação escrita.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Referência extraída de um dos planos de aula preparados pelas estagiárias, disponível no Apêndice.

eram simples, mas pensadas para que eles se envolvessem. Num segundo momento, foi pedido para que eles contassem as histórias que tinham pensado sobre o nome. Em seguida, poderiam “investigar como transformar a história em movimento usando a repetição”²⁰. A ideia era contar a história do nome criando movimentos com gestualidades inusitadas. “Primeiro o grupo repete a fala, segundo repete a fala e observa as gestualidades que aparecem com ela, terceiro tentar reproduzir esses gestos sem a fala (sic)”²¹. Para finalizar, foi pedido a quem se sentisse à vontade, que apresentasse as sequências – pequenas partituras de movimento – criadas durante a aula para os demais presentes.



FIGURA 3. Momento em que os alunos da EEM Mariano Martins mostravam partituras de movimento inspiradas no próprio nome, como resultado da pesquisa de movimento feita nas aulas ministradas pelas estagiárias

Nessa tarefa, cada um definiu como chegar a uma sequência, uns iam pela fonética (som) que o nome produzia, outros se inspiravam na história pela qual o próprio nome foi escolhido. Este foi o caso do aluno Francisco Gabriel Cunha de Lima, do 3º ano, da turma F. Ele optou por movimentos de “voar” porque, segundo ele, seu nome referia-se ao Arcanjo Gabriel, o predileto de sua mãe.

Nessa aula também pedimos a escrita de curtos relatos de experiências. Gabriel não escreveu o relato citado acima, mas sua colega de turma Fernanda Márcia o citou em

²⁰ Referência extraída de um dos planos de aula preparados pelas estagiárias, disponível no Apêndice.

²¹ Idem.

seu relatório e desenhou como ela viu e interpretou esse movimento feito por ele. Destaco esse fato por de ser o ponto de vista de uma colega sobre o que o outro tinha feito em aula, portanto alguém que, além de “fazer”, “fruiu” a experiência com a dança, para usar aqui os termos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, também usados por Isabel Marques na sua proposta de uma “Dança no Contexto” (MARQUES, 2011).

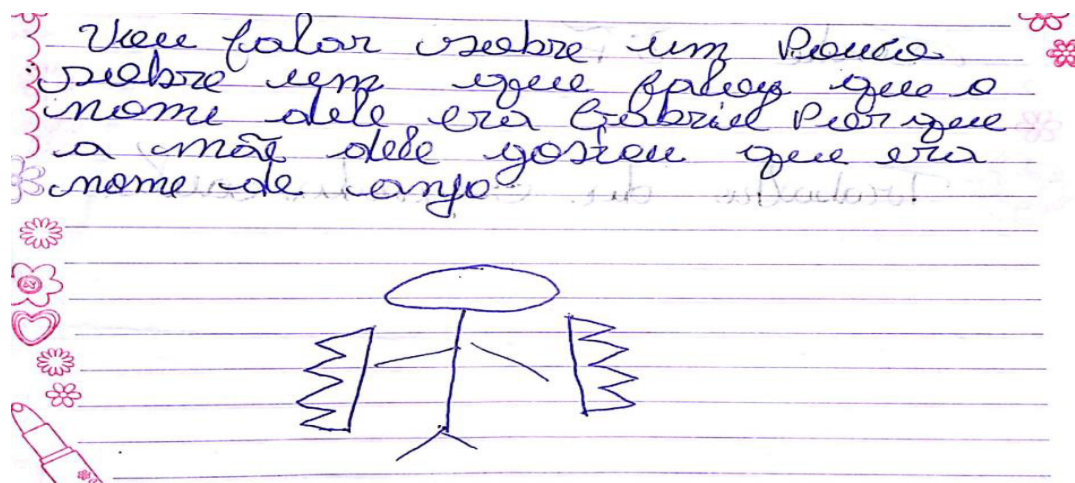


FIGURA 4. Recorte retirado de um relatório de experiência feito por uma aluna do 3º ano, turma F, da escola EEM Mariano Martins, solicitado como avaliação de uma das aulas de dança ministradas pelas estagiárias de dança

Os relatos dos alunos que participaram dessas aulas foram importantes para mim, como forma de perceber como essas experiências fizeram sentido para eles e o modo como descobriram que o corpo pode ser gerador de vivências artísticas significativas. “Foi um momento interessante porque podemos ver reações da forma escrita em processo de usar o corpo para descrever nome ou histórias da sua vida ou momentos de expressar-se (sic)”, comenta o aluno Daniel de Souza Oliveira, do 3º ano, turma F. Já o aluno Weyman Braga, do 3º ano, turma G, diz: “Achei muito interessante pois pudemos saber de onde veio o significado do nome de cada aluno. E também por conseguir descrever o significado do nosso nome por gestos das mãos, dos pés, cabeça e etc. (sic)”. Ambos relatos escritos²².

Na terceira aula, as atividades foram voltadas para jogos de improvisação. O tema era “a percepção do outro e a relação com o espaço”. Nessa aula era muito importante que os alunos estivessem atentos uns aos outros. Interessante perceber que, em relação à primeira aula, as turmas estavam mais abertas a experimentarem e nós, estagiárias, mais

²² Relatos de experiência entregues às estagiárias de dança, em 19 de junho de 2017, como parte das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Informação escrita.

confortáveis naquele ambiente. Aos poucos, íamos falando sobre como aquelas experimentações com seus corpos também geravam dança, que não era necessário executar formas “perfeitas” de movimento ou utilizar uma técnica específica e codificada para perceber que estávamos dançando.

A primeira atividade foi uma espécie jogo de imitação, cujo objetivo era seguir, em grupo, um movimento proposto por uma pessoa. Antes, definimos papéis atribuídos a algumas pessoas, que deviam executar certos movimentos para incentivar o começo do jogo, tais como: “bater palma”, “andar”, “agachar” e “pular”. Em seguida eles puderam propor movimentos por eles mesmos, um de cada vez. A ação durava até que outra pessoa propusesse outro movimento, gerando interações no grupo. Assim foi feito. Eles correram, pularam, fizeram polichinelo, agacharam, rodaram. Deram asas à imaginação.

Outro jogo de movimento teve por referência uma brincadeira conhecida como “coelho na toca”. Todos ficaram em círculo e, com alguém ao meio, os alunos teriam de trocar de lugar entre si, sem usar a fala, comunicando-se apenas por expressões e olhares. O objetivo era não deixar a pessoa do meio chegar ao lugar de ninguém antes da própria pessoa que ocupava um certo lugar. Caso isso acontecesse, essa pessoa perderia o lugar e seria o novo “lobo”. Conforme a turma ia entendendo o funcionamento do jogo, nós, estagiárias, resolvemos ir diminuindo o espaço do círculo e colocando em jogo uma pessoa a mais no centro. Isso até se tornar perceptível a diferença nos usos dos corpos. Os alunos tiveram que desenvolver maneiras de se comunicar com os demais de forma mais expressiva, por outras vias corporais, normalmente menos ativadas por corpos acostumados a aulas nos quais a disposição dos alunos é enfileirada em carteiras. No jogo, ao contrário, de modo atento e rápido, moviam-se por dentro e por fora do círculo, trocavam de lugar com pessoas que estavam mais distantes e outras mais próximas, testando as possibilidades de movimento e de mobilizações no espaço. A interação com os outros também se deu de forma bastante ativa.



FIGURA 5. Momento em que foi proposto o jogo baseado na brincadeira “coelho na toca”

Nessa atividade percebemos que os alunos, quando instigados, conseguem revelar seu lado criativo, por testar, repetir, improvisar movimentos. Ao se colocarem disponíveis para experimentar a dança, também se exercitam como criadores dessa dança. Mais uma vez recorro à fala de uma colega para destacar como se deu o entendimento da questão criativa sobre essas aulas. De acordo com Ana Cleia Castro,

“Pensando que nas nossas proposições, nossas intenções foram de provocar nos estudantes uma vontade de produzir seus próprios movimentos, uma autonomia dos sentidos de seus corpos e do espaço que dispunham, uma pesquisa de movimento a partir disso e a produção de material dançante (uma célula de movimento), tenho a crença de que essas intenções são as mesmas em um diretor/coreógrafo. Então nós artistas-docentes estivemos numa experiência similar ao de uma criação em dança com intérpretes-criadores (sic)”²³.

Contudo, não encaro esses alunos como “criadores-intérpretes”, mas como alunos-intérpretes-criadores, se considerarmos aqui o que explica Sandra Meyer:

A ideia de um criador-intérprete diferencia-se do intérprete-criador. Neste caso, a ordem das nomenclaturas altera os sentidos. Enquanto o segundo, ainda que coloque sua abordagem pessoal à obra que dança, seja criada por ele ou por outrem, o processo de pesquisa habitualmente reproduz ou rearranja padrões de movimento já existentes. Já o criador-intérprete busca uma assinatura a partir do seu próprio corpo, num processo investigativo. (NUNES, 2002, p. 95)

²³ Ana Cleia Castro, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

O termo “criador-intérprete” suscita um trabalho de pesquisa pensando na singularidade do artista, refere-se a algo feito conscientemente pelo bailarino, em favor de uma investigação artística mais consequente. Já o “intérprete-criador”, embora também crie movimentos e modos de dançar, a partir de si, o faz de uma forma menos pretenciosa, não necessariamente almejando uma “assinatura de movimentação”. Assim, as experiências dos alunos, aqui relatadas, ainda estão circunscritas a um primeiro contato com a criação em dança, numa fase de entendimento do que pode ser feito com dança que engatinha, embora aponte boas chances de caminhar. Não vejo problema nessa relativa precariedade na aproximação com os conteúdos da dança e a falta de maturidade sobre os signos da ação e do movimento, pois as referências desse campo do saber em artes no universo dos alunos, em sua maioria, são fortemente ligadas ao que veem na grande mídia. Eles sequer são bailarinos em formação, estão em uma escola de ensino básico onde, muito eventualmente, se fala e se pratica dança. Essa linguagem artística não faz parte do componente curricular ao qual são expostos na escola – justamente o local que poderia se constituir como ambiente para o estudo da dança, sobretudo de forma mais aprofundada.

3.3 Relações artísticas e pedagógicas entre aluno e professor

Uma das coisas mais importantes que notei, ao longo dessas experiências em sala de aula na escola, foi como a relação aluno-professor pode ser múltipla e cheia de aprendizado para ambas as partes. É na relação aluno-professor que acontece a troca, a discussão, os questionamentos.

o encontro entre professor e aluno, a chamada relação ensino/aprendizagem, faz-se no coração das experiências de devir, onde o novo é experimentado. (...) Concluo afirmando que o devir-mestre não consiste num tornar-se mestre. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. (KASTRUP, 2005, p. 1287)

Se o artista que é docente, como “artista-docente” faz e busca em seu trabalho tanto o viés artístico como o educativo. Portanto, nada de surpreendente que os meios de que se utiliza para agenciar seu trabalho sejam vistos como artifícios de quem faz arte, os quais não são menos educativos por conta disso. Em consonância a essa postura, é de se esperar que seus alunos também se contaminem da possibilidade de agir artisticamente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no trecho referente ao trabalho do professor de Arte, há a seguinte citação: “A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer

artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno” (PCN-Arte, 1997, p. 36).

Diante disso, o que experimentei, na prática da docência, diz respeito a algo que está na ordem da vivência do artista, daquele que cria, daquele que ensina. E foi possível viver isso dentro de um ambiente de uma escola pública, em Fortaleza, com alunos do ensino médio. Pude, a partir disso, entender a dimensão e a importância de um processo de criação no ambiente escolar, como uma futura artista docente, em formação, que deseja despertar nos alunos experiências em dança que os levem a desenvolver suas assinaturas pessoais, seja no gesto cotidiano, seja no gesto dançado.

Entendo que essas primeiras aulas fizeram parte de uma primeira percepção sobre a dança como mobilizadora do protagonismo dos alunos. Mesmo que ainda de forma tímida, essa experiência tinha algo que apontava nesse sentido. No semestre posterior, ainda na mesma escola, num segundo momento de interação com a dança foi possível atuar, no estágio em dança, de forma mais contundente. Isso vai ser contado no próximo capítulo, no qual o foco é uma experiência de criação e composição em dança de autoria dos próprios alunos, com a orientação dos estagiários atuantes na escola no semestre 2017.2. Vou apresentar o modo como pudemos estreitar a relação com os personagens dessa pesquisa.

4. CAPÍTULO III

Criação em dança na EEM Mariano Martins: reinvenções entre arte e ensino

Um laboratório de criação em dança. A Profa. Mírian Rocha preparou essa atividade para envolver as estagiárias supervisionadas de dança com os alunos da EEM Mariano Martins, no semestre de 2017.2. Como aluna do componente curricular *Estágio: Articulações*, no curso de Licenciatura em Dança, escolhi continuar as atividades do estágio na mesma escola pela receptividade e porque o trabalho no semestre anterior foi proveitoso para me ambientar em relação à minha futura atuação como professora de Arte. Além disso, o laboratório de criação se constituiria em um espaço em que os estagiários de dança orientariam os processos de composições coreográficas, criadas pelos alunos, através do projeto EMMIC – Escola Mariano Martins Integrada com a Cultura.

Tratava-se de uma espécie de semana cultural cujo tema do ano seria “do mundo da literatura para a leitura do mundo”. A dança era um dos componentes do evento, o qual era composto por atividades artísticas e culturais produzidas pelos alunos. Tínhamos alguns parâmetros a seguir, a partir de um edital disponibilizado pela escola, para as ações que compunham o EMMIC, sendo um deles a apresentação de dança inspirado no tema de um livro literário. Uma novidade, pois os alunos nunca haviam experimentado até então, criar uma coreografia a partir da literatura. Também nunca tinham dançado a partir de princípios da dança contemporânea, com a orientação de artistas-docentes. Esse momento, vivido pela escola, pedia uma abordagem diferente dos anos anteriores, sobretudo em relação à composição em dança. Portanto, a ideia de um laboratório de criação se encaixava nessa necessidade. As vivências no laboratório ocorreram durante três semanas, em reuniões de 50 minutos com cada turma.

A dimensão desse trabalho no laboratório de criação, foi significativa para mim, pois me fez perceber o quão potente pode ser o fazer artístico no ambiente de uma escola, de forma a despertar dos alunos a capacidade de pensar, criar e dançar. Pensando nisso, destaco a fala de Isabel Marques: “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2012, p 28).

Quando questionada se havia percebido diferença na forma como entendiam a dança antes e depois do laboratório de criação, a aluna Beatriz Gomes Duarte, do 2º ano, turma E, respondeu: “Com certeza, porque na companhia (de dança) que faço parte não

era eu quem criava, era o meu coreógrafo. Aqui não, a gente teve que criar. Lá fora, a gente não cria, a gente aprende os passos e só repete (sic)”²⁴.

Mesmo que os processos gerados no laboratório de criação em dança tenham sido pensados, de antemão, para uma apresentação pontual, em evento anual que acontecia na escola, e não uma forma de exercitar a criação artística com uma atividade pedagógica e consequente, nós, estagiários, trabalhando diretamente com os alunos, acreditávamos ter ali a oportunidade ressignificar o entendimento do lugar da dança naquele ambiente. De que forma, então, dar potência a esse processo no aprendizado dos alunos?

Fazendo as vezes do docente em dança e de mediadores do conhecimento, queríamos que os conteúdos estudados se dessem por essa linguagem artística através de conexões possíveis com as realidades vividas pelos alunos. Queríamos explorar, nos processos de criação, relações com a realidade social do aluno, pois, como diz Isabel Marques, “que pensemos uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos *alunos* e nos subtextos, textos e contextos da própria *dança*”. (MARQUES, 2011, p. 102). Nosso papel era de orientar composições autorais.

Para dar corpo a este capítulo irei trazer aqui a ideia de *crítica de processo* da autora Cecília Almeida Sales (2006). A autora chama atenção para a necessidade de nos atermos mais ao ateliê dos artistas, pois é lá que se dá criação. É lá que podemos acompanhar as etapas de desenvolvimento de uma composição artística, é onde os processos inventivos estão em experimentação, lugar no qual certas escolhas são feitas, determinados conteúdos são mesclados a outros, encruzilhadas acontecem. No dia-a-dia do ateliê é possível perceber como, quando e porque um criador opta por determinados caminhos e não por outros. Quando Salles traz foco para o processo de criação artística, ela nos sugere seguir as pistas que antecedem as obras finais que normalmente são vistas no museu ou nos palcos, numa feira de apresentações ou exposições.

Assim, passo a narrar e analisar o processo do laboratório de criação em dança que resultou na participação dos alunos na semana cultural da EEM Mariano Martins.

²⁴ Beatriz Gomes Duarte, aluna do 2º ano, turma E, da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 03 de maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

4.1 Laboratório de criação em dança: pistas de um aluno-criador

Durante as orientações do laboratório os alunos puderam se aproximar um pouco mais da linguagem da dança, passando a compreender melhor conteúdos que são específicos da área como: qualidade de movimento, organização espacial, pensar em uma dramaturgia, estruturar a lógica dos movimentos quando deixam de ser literais para direcionarem-se a elaboração de uma poética. Era preciso perceber ampliar a percepção deles sobre a dança, simultaneamente, estimulá-los a pesquisar as obras literárias que disparariam as criações. O desafio era grande, mesmo com a nossa colaboração.

Sugerimos que extraíssem as críticas inseridas nas obras a partir do enredo, dos personagens, da ambientação, da época, entre outros aspectos encontrados nos livros que liam. Surgiram, várias vezes, na fala dos alunos, em diferentes grupos, a ideia de que o que iriam fazer seria como uma “dança teatral”. Acredito que pelo fato de muitos quererem contar uma história na dança, a partir da narrativa oriunda do livro de referência. Pensando agora sobre isso, talvez tivesse sido interessante abordar o termo “dança-teatro” e como se constituía essa relação entre linguagens para que essa escolha se desdobrasse de forma mais consciente, ampliando o universo de referência dos alunos.

De início, a inserção da dança contemporânea pareceu confusa por ser uma forma nova de pensar e agir com o corpo, as ideias e a dança, mas trouxe uma possibilidade de expandir o campo de pesquisa e descobrir movimentos diferenciados, incomuns, saindo do lugar comum de uma constante repetição e reprodução de coreografias copiadas de vídeos da internet. A ideia era que eles criassem seus próprios movimentos, sua própria dança. Curioso notar que, em alguns casos, eles mesmos sentiam essa necessidade de criar algo novo, uma vez que a cópia não dava conta do tipo de apresentação que eles desejavam fazer.

Durante a entrevista que fiz, em 2018, com a Profa. Mírian Rocha, ela falou um pouco sobre o laboratório.

“A presença de vocês na escola foi decisiva para que essa temática fosse ampliada. Até então, eles pegavam coisas do *youtube* mesmo e faziam tal qual estava lá. Decoravam e faziam, porque não tem ninguém na escola para orientar isso. Ninguém mesmo. E eu não sei falar sobre isso”²⁵

²⁵ Mírian Rocha, professora de Arte da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada no dia 03 de maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

Essa fala da professora me faz lembrar o quão importante é os alunos terem acesso, nas escolas, às linguagens artísticas previstas na LDB de 1996. Cada linguagem tem sua importância para a formação do aluno, para que ele conheça e possa entender como se dão as manifestações artísticas da sua comunidade e da sociedade em geral. É absurdo esperar que um professor de Arte deva abordar as quatro linguagens artísticas e ser responsável por pela compreensão e experimentação de conteúdos tão diversos. Essa polivalência imposta ao professor de Arte que tem de ser problematizada e superada para que se possa introduzir profissionais de outras áreas artísticas de forma adequada nas escolas, questão essa já abordada no primeiro capítulo.

A compreensão da especificidade de cada uma das linguagens artísticas ainda é um enigma. Pensando nisso, destaco que, durante a experiência com o laboratório de criação, alguns grupos de alunos chegavam a outros professores, como o de educação física e o de português, para tentar sanar dúvidas sobre as coreografias e acabavam tendo mais dúvidas. Afinal, as ideias e linhas de pensamento sobre dança que eles traziam eram diferentes daquelas propostas pelos estagiários da dança. Isso gerou, em dado momento, um conflito em um dos grupos. Ter a presença de um profissional capacitado para lidar com essas dúvidas sobre dança dentro da escola, como o licenciado na área, parece ser o mais adequado para uma abordagem pedagógica consistente e articulada aos propósitos da LDB/1996 e dos PCNs.

Avançando para a análise dos processos de criação do laboratório, trago como referência as pistas que me levaram a perceber esse projeto, desenvolvido na escola, como efetivamente uma experiência de criação, bem como os alunos como criadores e intérpretes. Assim, apresento elementos que fazem parte do processo de composição presentes na dissertação de Ana Terra (Ana Maria Rodriguez Costas), intitulado *CORPO VESTE COR: um processo de composição coreográfica* (1997), no qual ela fala como se deu o processo de criação do trabalho coreográfico que dá nome à sua pesquisa.

Nesse texto, Ana Terra associa as etapas da criação às fases da criatividade listadas por George F. Kneller. Tais etapas me parecem ter estado presentes no processo de criação com os alunos da EEM Mariano Martins. São as seguintes etapas:

- 1) *apreensão* - surgimento (por *insight*) de uma ideia a ser desenvolvida ou problema a ser resolvido; noção de algo a fazer.
- 2) *preparação* - investigação das possibilidades da apreensão; processo exploratório; preparação do meio criador; levantamento de dados.
- 3) *incubação* - período de ação do inconsciente.
- 4) *iluminação* - momento clímax da criação; descoberta e solução de problemas; encontro com conceitos fundamentais para o desenvolvimento do propósito.

5) *verificação* - momento de correção, adequação, revisão, refinamento e viabilização
final de um produto para a última etapa: comunicação. (COSTAS, 1997, p. 44)

Essas etapas serão analisadas conforme me aprofundar na apresentação do processo de criação que acompanhei, mais especificamente de duas turmas do 2º ano, a C e a D. Na turma C, durante a primeira conversa, um grupo de alunas falou sobre o resumo do livro que lhes fora proposto, *A Normalista*, do escritor Adolfo Caminha, no qual, em seu enredo, a personagem principal sofre abuso sexual. As aulas apontaram essa questão como o tema central das discussões no livro. As ideias que elas traziam podiam ser comparadas com dizeres feministas, de valorização da figura da mulher e, de alguma forma, a dor que tinha no livro poderia ser interpretada através de uma dança-teatro. Porém, elas não tinham muitas certezas se o tema era apropriado. Assim, propusemos que pesquisassem mais sobre o tema.

Esse momento seria o de “*apreensão*”. Indicamos que pensassem o que do tema do livro e da discussão que ele provocava poderia ser usado para compor um movimento dançado, partindo de observações como: qual a postura de uma pessoa que sofre abuso? Como ela se porta diante das outras pessoas? Como normalmente se movimentaria, rápida ou lentamente? Que tipo gestos essa pessoa se expressaria, de forma contida ou expansiva? Buscávamos elementos que pudessem estabelecer relações mais diretas com a dança. Esse momento era de “*preparação*”.

Com a composição iniciada, surgiu a ideia de dançarem em pares – como em danças de salão – com movimentos que retratassem a violência contra a mulher, com a figura masculina tendo poder físico sobre a feminina com ações de empurrar, puxar e segurar com força. Definidas as sequências, fomos dando dicas de como deixar as intenções dos movimentos mais evidentes, sem precisar descartar o que já tinham, a não ser que percebessem a necessidade abrir mão de alguma coisa. Para eles era importante a escolha da música e estavam ansiosos por uma definição. Nós sugerimos que primeiro o tipo de movimentação estivesse escolhido para, depois, se chegar à música. Queríamos que percebessem a possibilidade de se moverem sem o vício de preencher a música com passos, buscando serem fiéis ao tema trabalhado por eles através da dança. Entre um encontro e outro, na orientação, definiram a canção da cantora Lady Gaga *Til it happens to you*, que significa “até acontecer com você”, numa referência à temática da violência sexual.

Em um próximo encontro, a coreografia tinha avançado em elementos como disposição no espaço e interação entre pares, mas ocorreu das alunas estarem copiando os passos de coreografias vistas no *YouTube*. Elas queriam aumentar a própria coreografia porque, segundo elas, estariam atrasadas para compor e o evento se aproximava. Dissemos que poderiam pegar referências de vídeos, mas que a cópia não era interessante pelo fato de que a dança deveria ser uma criação autoral, refletindo o entendimento deles sobre a temática abordada. Percebemos que os alunos achavam o *jazz* com um toque dramático, conforme mostrado por um vídeo, e parecia expressar o que eles queriam fazer na dança. Sugerimos, como outra opção, observarem a expressão corporal dos bailarinos para incorporar à dança em criação.

As outras estagiárias também perceberam as cópias de coreografias da internet, com danças midiáticas e de apelos comerciais, nas quais a “beleza estética” do movimento prevalecia em detrimento dos questionamentos que podem vir deles. Victória lembra que “estavam muito ligados a escolha da música, deixando o movimento dançando sempre em função de servir, traduzir, representar; cópia do *youtube*; desinteresse da maioria dos integrantes do grupo e sobrecarga de responsabilidade só em uma liderança e etc (sic)”²⁶.

Outro momento de impasse surgiu porque alguns integrantes dos grupos faltavam aos ensaios, o que gerou uma dificuldade de avançar na coreografia. Como os faltosos eram dois meninos que fariam par com as meninas, indagamos: Por que a dupla tem que formar um casal (masculino-feminino)? Ana Cleia Castro relembra esse momento quando perguntou às alunas: “Vocês não podem fazer a mesma movimentação que vocês já tinham sem ter que ter um casal? (...) não precisa ter obrigatoriamente um casal”²⁷. A ideia era mostrar a elas que não precisavam se prender a um único caminho para uma solução, se a imagem do casal não estava funcionando era possível continuar sem mudar a ideia principal daquela sequência de movimento, na qual havia a interação entre duas pessoas. Este era um momento de “*iluminação*”.

²⁶ Victória Graciela Souza de Andrade, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 01 de maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

²⁷ Ana Cleia Castro, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 de abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.



FIGURA 6. Ensaio no auditório da EEM Mariano Martins, com o 2º ano, turma C, no momento em que os alunos faziam a escolha de como utilizar o espaço na coreografia em criação

Sobre a maneira como a criação em dança se dá, diz Silvia Soter:

Nesse sentido, o contato com a obra dá-se em um movimento contínuo de idas e vindas entre o que se dá a ver, a obra em si e o seu respectivo processo de criação, mediante a compreensão daquilo “que, numa obra de arte, pode nos tocar, trabalhar nossa sensibilidade, ressoar no imaginário. Isto é, o conjunto das condutas criativas que dão origem e sentido à obra” (LOUPPE, 1997, p. 27)²⁸. Essa perspectiva imbrica o fazer ao feito, impedindo a perigosa dissociação entre o resultado final, a criação, e os caminhos que foram percorridos e que nos conduziram a tal resultado. (SOTER, 2010, p. 65)

Ao assistir à apresentação desse grupo percebi grande evolução em relação ao que tínhamos visto nos ensaios. As alunas conseguiram resolver as questões que eram pertinentes usando elementos simples, como o uso do espaço, a caracterização com roupas escuras e com maquiagens que sugeriam uma agressão física e o conteúdo da música que contribuía para instaurar um peso dramático à cena.

²⁸ O trecho que destaquei abarca a citação da pesquisadora francesa Laurence Louppe no corpo do texto de Silvia Soter (2010).



FIGURA 7. Momento de apresentação da coreografia da turma 2C, no festival da EEM Mariano Martins

Mesmo com nossa orientação, as decisões a respeito das composições eram tomadas pelos próprios alunos. Algumas vezes acontecia de os grupos mudarem alguns elementos entre um encontro e outro. Cada grupo era diferente, cada um inventava uma forma de fazer dança, as pessoas eram diferentes, mas estavam inseridas num mesmo contexto, no qual estávamos nós colaborando para uma linha de raciocínio que os levou a concluir suas danças. Essas criações, por sua vez, imprimiam as suas subjetividades, seus modos de pensar, suas experiências. Tais aspectos apareciam na apresentação final. No seu texto Silvia Soter conclui que,

Portanto, se são tantos os caminhos possíveis para a criação em dança, a escolha de percorrer um ou outro dependerá das possibilidades de cada artista, de suas crenças, de suas posturas e das circunstâncias da vida. Se, por um lado, a obra não é um simples sintoma do mundo, por outro o ato de criar não ocorre como algo dele dissociado. (SOTER, 2012, p. 66)

Ana Terra, discorrendo sobre a criação em dança, depois de falar sobre alguns coreógrafos importantes para a história da dança, como Pina Bausch, destaca um trabalho de aprofundamento investigativo e diz que: “A interiorização de todo esse aprendizado trouxe para nosso trabalho criativo algumas características usadas na investigação da gestualidade” (COSTAS, 1997, p. 25). Tal processo parte da improvisação e é dela que materiais para a composição emergem. Os alunos que participaram dos laboratórios de criação não vislumbravam essa passagem da improvisação para a composição coreográfica. Era como se os materiais surgidos na improvisação não servissem. Mas Ana

Terra descreve algo sobre a investigação da gestualidade, entre outros tópicos, que me parece aproximar-se da experiência dos alunos, mesmo que relativamente superficial: “-atenção à leitura corporal das condutas humanas, o que permite observar gestos que caracterizam estados de ânimo, intenções” (COSTAS, 1997, p. 25).

Em vários dos grupos nós, estagiários, indicamos aos alunos, após lerem e pesquisarem as obras literárias, bem como os temas oriundos deles, que observassem e pensassem em que tipo de gestualidade e aspectos corporais as histórias e os personagens imprimiam através da leitura e que tentassem entender o que essas características podiam indicar enquanto movimento. Era preciso interligar criação e composição, tal como discorre Silvia Soter:

Em dança, a noção de “criação” está ligada também à de “composição”. Quando se vê uma obra – seja em um palco, nas ruas, numa galeria ou em algum outro espaço ou mídia (a escolha da situação em que a obra será partilhada já implica algumas decisões) –, significa que esta já atravessou um processo de “se colocar junto” e que é fruto de um ato intencional e autoral, individual ou coletivo de dispor os elementos, uns em relação aos outros, de maneira a **constituir um todo que faça sentido**. (SOTER, 2010, p. 64 – grifos meus)

O trecho “constituir um todo que faça sentido” era uma preocupação dos alunos. Eles ficavam ansiosos para chegar à finalização das coreografias e demonstravam isso quando traziam questões sobre como prosseguir nos passos, nas escolhas de figurino e na música. O diálogo se tornava importante para conseguirem ensaiar de forma mais produtiva, sobretudo nos grupos maior, um deles formado por até 17 pessoas. No entanto, o ponto de maior ansiedade parecia estar no fato de terem que pensar como iriam engendrar as questões temáticas das obras literárias em articulação com temas da atualidade.

A turma 2D escolheu três formas de abordar movimento a partir dos personagens do livro *O triste fim de Policarpo Quaresma*, do escritor Lima Barreto, os quais traziam três posturas a serem pensadas: a dos índios, que tinham uma pré-disposição ao movimento por terem a dança como parte da sua cultura; a dos militares, que se colocavam prontos para o confronto; e a do próprio protagonista, Policarpo Quaresma, que transitava entre esses dois mundos. Atingíamos o momento de “*preparação*”.

Algumas pessoas desse grupo tinham uma vivência com dança fora da escola e acabaram por se colocar no papel de coreógrafos, enquanto nós seguíamos orientando-os *com e através* dessas pessoas, o que foi muito interessante, pois pude perceber o quão comprometido esse grupo estava em finalizar algo coerente com a história e o roteiro

criado para a dança. Uma temática permeada por um patriotismo fanático, ponto que sugerimos trazer para a realidade atual.

No segundo encontro com esse grupo, no anfiteatro da escola, eles mostraram a coreografia que se formava. Nesse momento, a troca entre nós se dava através de dicas e observações, principalmente sobre a atitude corporal que eles queriam empregar com os movimentos escolhidos. Eles também definiram a disposição no espaço e o modo como os personagens iriam interagir, a partir de movimentações ora em grupo, ora individualmente. Comparo essa fase do processo com a etapa da “*iluminação*”, já que foi possível identificar que, naquele momento, houve escolhas que deram suporte para continuar a composição e criação daquela dança.



FIGURA 8. Momento de ensaio e orientação no anfiteatro da escola, onde os alunos da turma 2C mostravam às estagiárias trechos de composições coreografadas por eles

No terceiro e último encontro, antes da apresentação no EMMIC, os alunos explicaram que, ao buscar coerência entre o enredo e a composição coreográfica, eles fizeram algumas trocas como: os índios passarem a se mover de ocupando mais espaço, na primeira cena; um pequeno solo do personagem central ampliou a tensão corporal e passou a transitar entre os níveis espaciais. Entre nossas contribuições, como estagiárias, falávamos coisas como “mantenham o olhar um no outro, se olhem”, “fiquem atentos na postura que vocês escolhem, se é uma rigidez então assumam no corpo”. A tentativa era mantê-los em acordo com as opções dramáticas. Por esses aspectos, percebo esse momento compatível com a etapa de “*verificação*”, como descrito por Ana Terra.

Todas essas escolhas foram, em definitivo, feitas por eles, tivemos nossa contribuição alertando-os sobre essas necessidades de escolhas de estética e de modos de construir um corpo para a cena, mas eles tinham a própria maneira de compreender as situações. Ainda assim, solucionaram as questões cênicas de forma consistente, como vimos na apresentação, posteriormente. Em entrevista, feita no semestre seguinte, sobre as experiências com o laboratório de criação, a aluna Ana Carla do Nascimento, da turma 2D, relatou:

“Para mim, em relação ao laboratório de criação, foi muito bom, porque eu tinha ideia do que fazer, mas não como fazer. E conversar com pessoas que têm experiência facilitava muito, até na escolha do figurino e da música. Com o laboratório, com as nossas conversas, eu comecei a organizar tudo o que eu queria e consegui colocar em passos tudo o que eu já tinha em mente”²⁹.



FIGURA 9. Apresentação da composição coreográfica da turma 2º D no festival da EEM Mariano Martins

Escolhi esses dois grupos em específico, e me detive mais detalhadamente, para que eu pudesse falar do processo compositivo de forma mais esgarçada e dar a ver as conexões que fiz com as etapas da criação que vi acontecer no laboratório. Nas outras turmas, entretanto, que acompanhei nas orientações, também surgiram alguns momentos interessantes que destaco mais brevemente.

Na turma do 2A, que ficou com o livro *O Quinze*, da escritora Rachel de Queiroz, uma das coisas percebidas é o modo como os alunos utilizaram da pesquisa corporal para

²⁹ Ana Carla Nascimento, aluna do 2º ano, turma D, da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 03 de maio de 2018, Fortaleza (CE). Informação verbal.

desenvolver gestualidades do sertanejo. Indicamos que se perguntassem a respeito do caminhar do sertanejo, de como seria se aproximar de um corpo/pessoa que anda quilômetros sob sol, por necessidade de buscar um lugar novo para viver, o que eles lembravam de visitas ao interior do estado, quais sensações emergiam ao lembrarem dessa figura, que práticas do cotidiano estariam ligadas à composição de um corpo sertanejo e que poderiam servir de elementos de qualidades corporais para compor a dança. Num segundo encontro, percebi que eles tinham se apropriado dessa pesquisa e desenvolvido mais movimentos, assumindo uma postura de criação ligada às sensações que relacionavam a um corpo sertanejo. Assim, os momentos de *apreensão e preparação* foram bastante proveitosos.

Com a turma 1D pudemos pensar a dança através dos elementos da capoeira, pois os alunos tinham certa vivência com essa prática. A mesma estrutura corporal que encontraram no livro *Capitães de Areia*, do escritor Jorge Amado. Elementos que os fizeram conectar capoeira com Bahia, ambiente onde a história se passa, onde há forte representatividade da cultura afro-brasileira. Também destacaram o fato dos personagens serem meninos de rua e, portanto, vincularam a habilidade da capoeira à capacidade de se defenderem corporalmente nas ruas. A orientação seguiu um caminho de entender como seria trabalhar com as movimentações que a capoeira traria para uma composição em dança sem uma se sobrepor à outra. Então foram pensados modos de se chegar numa movimentação pela investigação e construção de um corpo que joga capoeira.

Toda essa vivência com os alunos, no laboratório de criação, me pareceu tornar possível vê-los, agora, mais próximos do termo “criadores-intérpretes”, conforme a linha de pensamento de Sandra Meyer (NUNES, 2002), como aqueles que investem na criação com mais singularidade e consciência, chegando a um viés mais autoral. Pude observar que eles estavam entendendo, com mais profundidade, o que era uma criação em dança e o que significava experimentar movimentos para chegar a uma composição. Portanto, acredito que houve uma aproximação dos alunos com a vivência artística, o que, a meu ver, possibilitou que eles pudessem se enxergar também como artistas.

Em entrevistas para essa monografia, perguntei aos alunos que participaram dos laboratórios de criação, se eles se enxergavam como artistas e criadores. De acordo com a aluna Ana Alice do Nascimento Sousa, então do 2D: “O fato da gente ter criado os próprios passos nos torna artistas. A gente não tinha pegado os passos de uma dança que

a gente viu na internet. Nós criamos. Até fiquei muito orgulhosa com isso (sic)”³⁰, já o aluno, então do 2C, Manoel Victor Alves Santos respondeu: “Sim, porque a gente fez uma coisa diferente, o que a gente não estava nem esperando fazer. Se a gente criou uma obra a gente é artista. A partir do momento de ter criado uma obra a gente se torna um artista, a gente se identifica como um (sic)”³¹.

4.2 Ligações entre o “artista-docente” e o “aluno-criador”

Ao final dessa experiência no laboratório de criação, realizei entrevistas com os meus colegas de graduação que estagiaram comigo na ocasião, já que saber como se sentiram e perceberam as experiências se fez muito importante para contribuir com os argumentos apresentados por mim. Agora, na perspectiva dessas entrevistas, com os colegas estagiários e com os alunos, trarei recortes de depoimentos que, para mim, sinalizam a existência do “artista-docente” e do “aluno-criador” no processo de criação para a semana cultural da EEM Mariano Martins.

Entre uma reunião e outra com os alunos, espaçadas por alguns minutos foi surgindo uma conversa entre os orientadores/estagiários sobre como agir nessa orientação, como não os persuadir com a nossa visão de dança e, sim, conduzi-los. A escolha dessa abordagem se aproxima do fazer de um professor que é mediador do conhecimento e isso se evidencia nas entrevistas de meus colegas de estágio. Para Ana Cleia Castro,

“tínhamos que nos conter e esperar que eles tivessem as suas próprias ideias, para a partir de aí direcioná-los trazendo à tona questionamentos sobre o que e como eles queriam propor essas ideias. Foi uma experiência bem construtiva para todos, pois eles puderam ter autonomia sobre o trabalho deles, e nós pudemos estar no lugar de um professor que não dita o que ele sabe para os seus alunos, mas que auxilia, mostra caminhos, questiona e torna possível ideias novas para os seus alunos-pesquisadores de movimentos (sic)”³².

Um cuidado também presente na fala de Victória Graciela Souza de Andrade, que diz:

“Para mim a principal dificuldade foi encontrar um lugar possível entre a realidade da escola e a minha realidade sem catequizar os alunos, sem

³⁰ Ana Alice do Nascimento Sousa, aluna do 2º ano, Turma D, da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 20 de abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

³¹ Manoel Victor Alves Santos, aluno do 2º ano, Turma C, da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 3 maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

³² Ana Cleia Castro, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 13 abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

impor uma versão de mundo inalcançável a eles, mas também sem perder a oportunidade de compartilhar motores de transformação fortes nos dois lados (sic)”³³.

No decorrer das orientações, na escola, o estagiário Jander Oliveira comentou: “pessoal a gente não está aqui para dirigir, a gente está aqui para poder conversar”³⁴. Ele reforçou o sentido de que não estaríamos ali para impor nossas opiniões sobre dança, mas sim para facilitar que os alunos criassem a partir de seus esforços. Essas atitudes reforçam a ideia de que seguimos por um caminho que é ligado ao pensamento de um “artista-docente”, o qual estimula o seu aluno como “aluno-criador”, se utilizando de uma abordagem que vai ao encontro das propostas de Isabel Marques (2011), e em consonância de Ana Mae Barbosa (2007), de uma educação em/de/com arte. Uma abordagem na qual o “artista-docente” abre espaço para em que os alunos tenham a possibilidade de inventar, junto a esse professor e artista, novas formas de aprender, por um viés artístico.

A colega de graduação Lívia Luzete Silva argumenta:

“Poder da vários “nortes” para os alunos, fomentar neles a autoria original de suas criações e pelo resultado final ter sido encantador, vibrante, contundente entre outros adjetivos só reforçou o que vários autores lidos durante o curso de Dança defendem a respeito de que cada corpo traz em sua história de vida elementos potencialmente fontes de criação (sic)”³⁵.

Diante dessa vivência, foi possível perspectivar o processo de construção de uma semana cultural de forma mais ampla, através do qual ganhou destaque o processo de articulação do aluno com o universo das artes e, mais especificamente, da dança, pois, como frisa a estagiária Lívia Luzete Silva, “o aluno tendo espaço (além de físico) ele é capaz de deixar toda a sua potência criativa vir à tona”³⁶.

A fala da estagiária Victória Graciela Souza de Andrade me chamou atenção por trazer pontos importantes de discussão, quando afirma ser possível perceber semelhanças e associações entre as ações dos alunos com os fazeres e escolhas feitas por um intérprete-criador. Começou sua resposta com uma pergunta: “O que é ser um

³³ Victória Graciela Souza de Andrade, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 01 de maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

³⁴ Áudio gravado durante orientação no laboratório de criação, com o 1º ano, turma D, em 24 de novembro de 2017, na EEM Mariano Martins, em Fortaleza (CE).

³⁵ Lívia Luzete Silva, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 17 de abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

³⁶ Idem.

intérprete-criador?”. Em seguida, faz constatações sobre como se davam o processo dos alunos: “O tempo inteiro alguns alunos se colocavam, discutiam questões espaciais, discutiam jeitos de fazer, propunham possibilidades, defendiam suas escolhas, traziam os movimentos e ações para a possibilidade/realidade deles (sic)”³⁷.

Em contrapartida, coloca a problemática sobre a cópia/reprodução de movimentos e estigmas sobre como fazer dança, que identificamos ao começar as orientações ao nos depararmos com falas dos alunos que se apresentavam de maneira muito preocupadas com a estética do movimento. “O que acontece é que no geral essas proposições estavam engendradas em uma mentalidade que servia a lógica da cópia, da representação e da competição salvo exceções (sic)”³⁸. Havia uma preocupação de serem entendidos já que aquela forma de lidar com a dança era nova para a vivência deles na escola. Por se tratar de uma competição, queriam saber se os professores iam gostar ou não. Para Victória Andrade: “dialogar com a noção de intérprete-criador na contemporaneidade eles precisariam passar por vários processos de modificação de paradigmas, mas acredito que dentro do contexto eles eram sim intérpretes-criadores de suas composições (sic)”³⁹.

O interessante foi poder ouvir de alguns alunos que a experiência foi proveitosa. Para o aluno do 2B, Jorge Lucas Araújo Silveira, o laboratório de criação “ajudou muito. Basicamente ele que deu um norte para a gente. Tínhamos muitas ideias e não sabíamos escolher. A gente dava um passo a mais e vinha trezentas outras formas de continuar. Então o laboratório foi muito de dar uma direção para a gente”⁴⁰

Com isso, quero destacar que o aluno do ensino básico e mais especificamente do ensino médio é um ser criativo, ainda que, muitas vezes, não seja levado a sério. Por causa disso, não dá credibilidade aos seus próprios questionamentos e ideias. O adolescente é um ser potente para a sociedade e estando num momento de transição entre vida infantil e adulta, cheio de dúvidas, questionamentos, incertezas, atravessando um processo importante da vida, esse período deve ser povoado de estímulo e direcionamento. Pois, como pontua Isabel Marques,

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes

³⁷ Victória Graciela Souza de Andrade, estagiária da Licenciatura em Dança da UFC. Entrevista realizada em 01 de maio de 2018, em Fortaleza (CE). Informação escrita.

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

⁴⁰ Jorge Lucas Araújo Silveira, aluno do 2º ano, turma B, da EEM Mariano Martins. Entrevista realizada em 20 de abril de 2018, em Fortaleza (CE). Informação verbal.

contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2012, p. 27).

Fazendo uma avaliação do que foram essas experiências de criação para as pessoas que mais se envolveram nela, os estagiários de dança e os alunos, acredito que trouxeram uma nova visão sobre as possibilidades que a dança pode ter no ambiente da escola formal, sobretudo a pública. Nós, estagiários, exercitamos a via do “artista-docentes”, buscando agir efetivamente com a orientação de uma criação artística e, assim, poder perspectivar um cotidiano regado de arte dentro do ambiente escolar. O aluno, de sua parte, se tornou cada vez mais próximo de um “criador-intérprete” ao longo desse processo, por terem se envolvido em criações de danças, reconheceram descobertas, o perceberam-se como artistas (alguns deles), como “alunos-criadores”. A mudança do entendimento da dança, como algo mais significativo e conectado à vida, o entendimento das possibilidades inúmeras de criar que esta linguagem artística traz e de poder abranger o entendimento sobre o que é e como pode se efetivar uma vivência em arte.

Pensar nessas possibilidades de experiência em dança, que eu vi surgir nos estágios supervisionados da Licenciatura em Dança, na escola EEM Mariano Martins, e no que foi tratado mais especificamente durante esse capítulo, com a criação sendo uma forma estar *com* dança na escola, me enchem de entusiasmo para atuar como professora de Arte/Dança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa escrita, que tem como linha investigativa observar como os processos de criação mobilizam a co-criação simultânea das figuras do “artista docente” e do “aluno-criador”, pude articular as experiências vivenciadas na EEM Mariano Martins aos conceitos e análises de autores dos campos da dança, da arte, da arte-educação e da pedagogia. Com isso, pude confirmar e rejeitar algumas especulações que fiz ao idealizar a escrita deste trabalho a respeito do modo como os alunos e os professores/estagiários (futuros artistas-docentes) se relacionaram com a criação em dança.

O que ficou como aprendizado para mim, foi que, sem dúvida, colocar ao alcance dos alunos a possibilidade de lidar livremente com a arte e com a criação traz certo entendimento dos corpos, da arte e de mundo que, ao meu ver, só é possível a partir do fazer artístico. Isso foi ainda mais perceptível durante as falas de alunos, estagiários e professora de Arte nas entrevistas, realizadas após as experiências no laboratório de criação, bem como na análise da escrita dos relatórios gerados nas aulas de dança que meus colegas e eu ministramos.

No cenário atual, de uma arte-educação que ainda está se afirmando como área de conhecimento no ensino básico, acredito ser fundamental tratar da invenção em dança na escola, pois confirmei que há espaço para proposições nesse campo do saber sensível e gerador de um outro modo de pensar o corpo, a arte e a vida no ambiente educacional. As análises apresentadas ao longo desta monografia deram corpo a essa afirmação.

Posso, agora, afirmar e confirmar que o aluno quando estimulado é capaz, sim, de criar, de se dispor a um processo inventivo em Arte e em Dança. O ambiente escolar pode ser, sim, um espaço de experimentações artísticas, portanto lugares para fazerem valer o que preconizam os documentos oficiais a respeito das linguagens artísticas. O estímulo gerado em torno da dança, tanto por parte da escola como dos estagiários em dança – que aceitaram o desafio de estar junto com os alunos na elaboração das apresentações da semana cultural –, proporcionou aos alunos do ensino médio experimentar a elaboração de uma dança que é crítica e pensada de forma consciente.

Passar por um processo de criação desenvolvido por eles próprios, apontando para a possibilidade de, com mais tempo, chegarem a assinaturas de movimentos singulares, abrem, para mim, um campo de possibilidade como aspirante ao cargo de professora de Arte. Uma professora que se deseja mais facilitadora de experiências significativas do que diretora da criação. De alguma forma a disseminação de uma educação em artes de

qualidade – e isso se faz com professores qualificados na área – certamente terá desdobramentos futuros no incentivo cultural e artístico dos gestores da educação que, acredito, estarão mais sensíveis à nossa profissão e ao direito dos alunos de acessarem conteúdos das linguagens artísticas na escola formal básica.

Espero que essa primeira vivência com a dança no ambiente escolar proporcione que alunos e professores possam encarar com mais naturalidade as pessoas que se relacionarem com a criação, a produção e a contemplação de arte na nossa cidade, diminuindo a ideia de que frequentar alguns espaços como artísticos e culturais, como teatros, é algo para determinada classe social ou somente para artistas, como alguns alunos comentaram durante as entrevistas.

Eu vivenciei, através da universidade e, mais precisamente, por meio dos estágios supervisionados, uma oportunidade de oferecer uma educação em arte melhor do que a que eu tive. O que aconteceu na EEM Mariano Martins exemplifica como é possível e se faz potente a presença da dança nas escolas, bem como profissionais preparados para essa tarefa atuando junto aos alunos, professores e gestores. Existiram linhas de pensamento que me levaram a acreditar nisso, porque as experiências que se fizeram com dança afetaram tanto professores quanto alunos, em nuances diferentes para cada um.

A noção de dança dessa comunidade escolar foi modificada. E isso não falo apenas como benefício para a dança em si, mas por ter agregado um conhecimento sobre arte naqueles alunos, possibilitar uma visão ampliada sobre o que pode ser a dança e de que formas podemos experimentá-la também a partir do que é nosso, de dentro para fora, e não somente como representação de uma estética midiática a qual estão expostos diariamente. Esse acesso à manifestação artística, ao ser feito dentro da educação básica, conforme previsto em lei, finalmente apresenta formas concretas de trabalhar e viver a arte no ambiente escolar.

6. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. 2ª ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, p. 20-28. Disponível em
- BRASIL, *Lei de diretrizes e bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Arte (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF 1998.
- COSTAS, Ana Maria R. *Corpo Veste Cor: um processo de criação coreográfica*. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1997.
- GONÇALVES, Thais. Dança-Mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. In: *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2011.
- KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n.93, p.1273-1288, Set./Dez. 2005.
- _____. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p.52-63.
- _____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Dançando na escola*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NUNES, Sandra Meyer. *O Criador-Interprete na Dança Contemporânea*, revista Nupeart, Setembro, 2002.
- PRIMO, Rosa Gadelha. Artista docente: incursões e mutações nos modos de existência. In: *Ouvirouver*, Uberlândia v. 10 n. 2 p. 196-204 jul./dez. 2014.
- SALLES, Cecília A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOTER, S. C. S. A criação em dança. In: Instituto Festival de Dança. (Org.). *Criação ética, pa..ra..rá, pa..ra..rá: modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética*. Led. Joinville: Pdois Editora, 2012, v. 1, p.64-69.

7. APÊNDICE

Plano de Aula 1

Professoras: Ana Marcielle e Ana Cleia

Tema da aula: Body art e movimento

Identificação: E.E.M MM TURMAS 3° F, G e H, 50 minutos 40 alunos por turma entre 16 e 18 anos.

Objetivos

Geral: Compreender características importantes do *body art* através dos saberes da dança.

Específicos:

- Entender o que é o estado de estesia
- Identificar as vertentes do body art
- Perceber a ligação da dança como body art
- Vivenciar com o corpo o que foi despertado sobre body art a partir da dança

Metodologia e Conteúdo:

1° momento (15min):

Para entender o que pode ser esse estado de estesia, vê-se necessário a leitura do texto “Arte é experiência?” do livro didático Por Toda Parte, que está na página 35. Com isso, fazemos uma explanação sobre esse estado que se faz tão importante quando se pesquisa arte no/com corpo, todos sentados em círculo utilizando o livro. A partir dessa leitura, entramos no conteúdo *body art*, fazendo uma ligação com a dança. Questionando o que é dançar, o que é esse corpo arte? O corpo é mesmo uma ferramenta? Um suporte para a arte?

2° momento (20min):

Solicitar aos alunos que a partir de um sentimento, escrevam, desenhem ou pintem em alguma parte do corpo, uma sensação, um nome de alguém ou uma palavra que lhes afetem. Com essa região escolhida, pedir que se movam pensando nesse afeto que foi marcado no corpo.

3º momento (10min):

Em uma roda de conversa será pedido para quem se sentir à vontade, expor sua sensação. E também pediremos relatos escritos sobre como foi a prática para eles

4) Materiais:

Tinta, caneta, livro didático

5) Avaliação: Será pedido que os alunos escrevam relatos sobre a experiência deles durante a aula. A escrita terá de contemplar os seguintes quesitos: descrever um pouco das etapas da aula, o que acharam da experiência e como se sentiram na aula. A nossa avaliação se dará através dessas observações deles. Essa avaliação irá gerar nota parcial do bimestre.

Plano de Aula 2

Professoras: Radmila e Tais

Tema da aula: Body Art

Identificação: E.E.M MM TURMAS 3° F, G e H, 50 minutos 40 alunos por turma entre 16 e 18 anos.

Objetivos

Geral: Produzir movimentações construídas a partir de noções não técnicas.

Específicos:

- Experimentar o que é o estado de estesia;
- Recorrer a algum registro histórico da escolha do seu nome;
- Investigar as possibilidades de movimento através das articulações;
- Relacionar a experiência corporal com a body art.

Conteúdo e Metodologia:

1º Momento (10min.):

Momento de chamada e concentração.

Questionar a eles se tem conhecimento da história do seu nome ou como foi escolhido.

2º Momento (10 min.):

Pedir para que eles caminhem no espaço trazendo a atenção para o estado do seu corpo (cansado, triste, preguiça, etc) em seguida levar essa atenção para as articulações, experimentando a mobilidade desses lugares tornozelos, joelhos, quadril, cotovelos etc.

Pedir para que eles experimentem mover a partir das articulações com o comando de escrever o seu nome no espaço, exemplo: escrever com o pé seu nome no chão, escrever no ar com o joelho.

3º Momento (20min.):

Em seguida em um círculo, iremos lançar uma proposta, para que eles possam um por um relatar essas histórias sobre seus nomes a partir da nossa intervenção pelo toque, momento em que todos possam escutar a fala do outro.

A partir dessas falas, serão eleitos quem se sentir à vontade alguns voluntários para investigar como transformar a história em movimento usando a repetição. Primeiro o grupo repete a fala, segundo repete a fala e observa as gestualidades que aparecem com ela, terceiro tentar reproduzir esses gestos sem a fala.

4º Momento (10min)

Finalizar a investigação e conversar sobre a relação entre a nossa experimentação e a body art.

4) Materiais: Caixa de som e cabo p10.

5) Avaliação: Será pedido que os alunos escrevam relatos sobre a experiência deles durante a aula. A escrita terá de contemplar os seguintes quesitos: descrever um pouco das etapas da aula, o que acharam da experiência e como se sentiram na aula. A nossa avaliação se dará através da presença dessas observações deles. Essa avaliação irá gerar nota parcial do bimestre.

Plano de Aula 3

Professoras: Ana Cleia, Marcielle, Radmila e Tais

Tema da aula: Percepção do espaço e do outro.

Identificação: E.E.M MM TURMAS 3° F, G e H, 50 minutos 40 alunos por turma entre 16 e 18 anos.

Objetivos

Geral: Reconhecer as possibilidades de movimentação e interação com o espaço e com o outro.

Específicos:

- Investigar deslocamentos no espaço
- Trabalhar a atenção em conjunto

Conteúdo e Metodologia:

1º Momento (5 min.):

Momento de chegada. Ao entrar no espaço, cada aluno deverá receber um papel. Dentre estes papéis, em apenas 5 haverão os seguintes comandos/indicações: pular, correr, parar, agachar, bater palma. Os demais papéis estarão em branco.

É importante que eles não deixem o outro ver o que há ou não no papel.

2º Momento (5 min.):

Indicar que fiquem juntos, como se fossem um cardume de peixes/um enxame de abelhas.

A intenção é que façam as ações em conjunto. Inicialmente guiados pelas professoras. Como num jogo de imitação.

3º Momento (10min.):

Solicitar que aqueles que pegaram os papéis com os comandos (um por vez), siga a indicação escrita e execute a ação. Conforme o jogo determina, todos devem segui-lo.

Após todos os comandos feitos, o jogo vai se dissipando, e os alunos seguem para as periferias do ambiente, de modo que todos consigam se observar (como em um círculo...).

Marcações no chão (feitas com fita) determinam o espaço.

4º Momento (10min.):

Ao se posicionarem juntos as marcações, será solicitada uma pessoa para ficar ao meio do círculo para que aconteça a dinâmica onde os demais ao redor tentam trocar de lugar com os outros e a pessoa do meio fica atenta para tentar conquistar um lugar no círculo, e quem “perder” o lugar ficará ao meio.

Ao desenrolar da prática será indicado darem um passo à frente, diminuindo o espaço e cada vez que isso acontecer será adicionada uma pessoa ao meio do espaço.

5º Momento (10min)

Conversa sobre as atividades do dia

4) Materiais: Caixa de som, cabo p10 e fita adesiva.

5) Avaliação: Será pedido que os alunos escrevam relatos sobre a experiência deles durante a aula. A escrita terá de contemplar os seguintes quesitos: descrever um pouco das etapas da aula, o que acharam da experiência e como se sentiram na aula. A nossa avaliação se dará através da presença dessas observações deles. Essa avaliação irá gerar nota parcial do bimestre.