

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

ALINE DUTRA FIALHO

ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA:
CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E ESPAÇOS

BELO HORIZONTE

2016

ALINE DUTRA FIALHO

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA:
CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E ESPAÇOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte.

Orientadora: Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

BELO HORIZONTE

Escola de Belas Artes da UFMG

2016

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Fialho, Aline Dutra, 1990-

Ensino-aprendizagem de dança na escola [manuscrito] : construindo significados e espaços / Aline Dutra Fialho. – 2016.

89 f. : il.

Orientadora: Ana Cristina Carvalho Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Dança na educação – Teses. 3. Dança – Teses. I. Pereira, Ana Cristina Carvalho, 1959- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 707

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: Aline Dutra Fialho

Título: Apresentações de dança na escola: reconstruindo significados e espaços.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Arte.

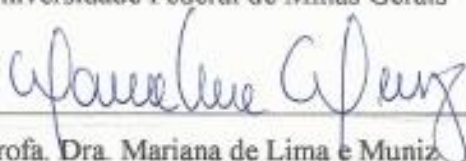
Aprovada em: 23/08/16

Banca examinadora:



Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira (Orientadora)

Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz

Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais



Profa. Dra. Carla Andrea Silva Lima
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Artes
Escola de Belas Artes da UFMG

AGRADECIMENTOS

A CAPES, pelo apoio financeiro e por possibilitar a criação de um programa de mestrado diferenciado que tanto contribuiu para a pesquisa em arte-educação do país

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira por partilhar comigo o amor pela dança e por ser sempre tão solícita.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Deus por ser tão generoso e permitir que eu pudesse conciliar dois grandes amores: a dança e a educação. E a Nossa Senhora de Fátima por ser intercessora fiel.

Aos familiares e amigos pelas orações e por todo carinho que me oferecem.

Ao Dani pelo amor e companheirismo.

Aos funcionários e alunos da Escola Estadual João Walmick por terem acolhido a pesquisa de forma surpreendente.

Aos queridos amigos do mestrado pelas partilhas profissionais. Vocês são muito preciosos para mim.

RESUMO

O texto aqui apresentado é um relato da pesquisa que foi desenvolvida com 88 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que cursaram o componente curricular Arte, na Escola Estadual João Walmick situada na cidade de Ipatinga, Minas Gerais, no ano de 2015. A pesquisa investigou quais os desafios de desenvolver apresentações de dança nessa escola. As relações e percepções que os participantes da pesquisa estabeleceram com essas apresentações e as experiências vividas por mim enquanto professora-pesquisadora estão aqui relatadas. Os alunos participaram de uma etapa inicial caracterizada por um projeto de intervenção pedagógica, seguida de dois processos de composição coreográfica (um tradicional e outro através de grupos colaborativos) e apresentaram no Sarau Literário o produto desses dois processos. Foi desenvolvido um estudo de caso e os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e pela observação participante. Analisados qualitativamente, os dados revelaram que os alunos perceberam as aulas de dança como um momento para interação, aprendizado, liberdade e criação, vivenciando de maneira intensa e reflexiva a dança como subcomponente curricular. Autores como Izabel Marques (2011, 2012, 2014), Márcia Strazzacappa (2001, 2003, 2006, 2013), Vanessa Caldeira Leite (2013), Ana Carolina Mundim (2002), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórica.

Palavras-chave: apresentações de dança; escola; processo de criação.

ABSTRACT

The text presented here is a narration of the research that has been developed with 88 students from the 6th grade of elementary school, who attended the curricular component Art, the State School John Walmick in the city of Ipatinga, Minas Gerais, in 2015. The research investigated what were the challenges of developing dance performances in this school. The relations and perceptions that the survey participants had with these presentations and the experiences lived by me as a teacher-researcher are reported here. The students participated an initial period characterized by an intervention project, followed by two choreographic composition processes (traditional and other collaborative) and they presented the final result of these two process in a Book Fair. A case study was developed and data were collected through semi-structured interviews and based on a participant observation. Qualitatively analyzed, the data revealed that students realized the dance classes as a time for interaction, learning, freedom and creation, experiencing intense and reflective way dance as as curriculum subcomponent. Authors such as Izabel Marques (2011, 2012, 2014), Marcia Strazzacappa (2001, 2003, 2006, 2013), Vanessa Leite Caldeira (2013), Ana Carolina Mundim (2002), among others, contributed for the theoretical foundation.

Keywords: dance performances ; school; creation process.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Alunos confeccionando os quadros com os desenhos criados. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 27
- FIGURA 2 - Um dos quadros criados pelos alunos. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra..... 28
- FIGURA 3 - Alunos divididos nos grupos organizando a sequência de movimentos. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 28
- FIGURA 4 - Alunos divididos nos grupos organizando a sequência de movimentos. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 28
- FIGURA 5 - Alunos apresentando a sequência de movimentos criada por eles. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra..... 29
- FIGURA 6 - Alunos apresentando a sequência de movimentos criada por eles. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra..... 29
- FIGURA 7 - Trabalho dos alunos exposto no pátio da escola. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra..... 29
- FIGURA 8 - Alunos experimentando as movimentações nos grupos. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 33
- FIGURA 9 - Alunos experimentando as movimentações nos grupos. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 33
- FIGURA 10 - Alunos lendo as instruções contidas no envelope. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 34
- FIGURA 11 - Alunos lendo as instruções contidas no envelope. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 34
- FIGURA 12 - Alunos divididos nos grupos maiores experimentando as movimentações. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 34
- FIGURA 13 - Alunos divididos nos grupos maiores experimentando as movimentações. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra 34

FIGURA 14 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 60 no Sarau Literário. Arquivo pessoal. Foto: Silvia Fialho	35
FIGURA 15 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 60 no Sarau Literário. Arquivo pessoal. Foto: Silvia Fialho	35
FIGURA 16 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 2000 no Sarau Literário. Arquivo pessoal. Foto: Silvia Fialho.....	36
FIGURA 17 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 2000 no Sarau Literário. Arquivo pessoal. Foto: Silvia Fialho.....	36
FIGURA 18 - Alunos reapresentando a coreografia dos anos 2000 na hora do recreio. Arquivo pessoal. Foto: Mariana Alvarenga.....	37
FIGURA 19 - Alunos reapresentando a coreografia dos anos 2000 na hora do recreio. Arquivo pessoal. Foto: Mariana Alvarenga.....	37
FIGURA 20 - Conversando com os alunos sobre o atraso. Arquivo pessoal. Foto: Silvia Fialho.....	44
FIGURA 21 - Alunos fazendo atividades na praça próxima a escola. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra	57
FIGURA 22 - Alunos fazendo atividades na praça próxima a escola. Arquivo pessoal. Foto: Aline Dutra	57
FIGURA 23 - Professora de Português acompanhando os ensaios com uma das turmas. Arquivo pessoal. Foto: Mariana Alvarenga.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. DA TEORIA A PRÁTICA: IDENTIFICANDO PROBLEMAS E DEFININDO AÇÕES	15
1.1. Diálogo com autores.....	15
1.2. Desafios iniciais: contextualizando o local e identificando os participantes da pesquisa	21
2. DANÇA NA ESCOLA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES	25
2.1. Projeto de intervenção pedagógica.....	26
2.2. Dois processos de composição: tradicional e através de grupos colaborativos.....	31
3. DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.1. Análise por perguntas.....	39
3.2. Análise por tema recorrente	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE I.....	84
APÊNDICE II	85
APÊNDICE III.....	86
APÊNDICE IV	87
APÊNDICE V	88
APÊNDICE VI.....	89

INTRODUÇÃO

Apresentações de dança na escola, pra mim, sempre foi uma questão polêmica. É um tema que sempre está sendo debatido entre os pesquisadores da área nos congressos que participei, além de ser pauta de quase todas as conversas com amigas que são professoras de dança na escola. Na época que era aluna do curso de Bacharelado e Licenciatura em ¹Dança da Universidade Federal de Viçosa, ao acompanhar alguns debates durante as aulas das disciplinas que cursei - principalmente as de prática pedagógica - as opiniões se dividiam quando o assunto era se o professor de dança na escola deveria ou não se comprometer em desenvolver apresentações. Segundo Marques (2014) São incontáveis os críticos, pesquisadores, historiadores, artistas, professores que, há décadas, discutem o binômio processo-produto, debate infundável. (MARQUES, 2014, p. 92)

O fato de alguns colegas de curso defenderem que o professor não deveria realizar essas apresentações parecia estar pautado no fato de que a preocupação do professor de dança na escola, para eles, deveria estar relacionada com o processo e não com o produto. Cabral (1994) *apud* Rosseto (2009) relata que com o Teatro Educação essa ideia não foi diferente

De acordo com a história, o Teatro Educação desenvolveu-se sem plateia. “Tudo o que se aproximasse deste conceito era disfarçado sob outra terminologia ou vestido com objetivos educacionais tais como ‘compartilhar’, ‘trocar’, etc. Entre as razões para esta postura estão a ênfase posta pela educação na ‘experiência’, e a suposição de que o ‘mostrar’ para uma platéia (sic) iria interromper a experiência e o envolvimento com o trabalho.” (CABRAL, 1994, p.64 *apud* ROSSETO, 2009 p. 138)

Depois, os debates durante as aulas e as conversas com as amigas deixaram de ser se deveriam ocorrer apresentações e passou a ser como essas apresentações seriam realizadas na escola: se seria da forma tradicional ou através de um processo colaborativo.

Entenda-se ao longo dessa dissertação que o termo tradicional se refere ao modo mais comum de uma aula de dança acontecer, que segundo Alvarenga (2009)

começa pela observação atenta do aluno sobre o professor que demonstra um movimento (ou sequências de movimentos) para ser executado; ou seja, o aprender a dançar os passos, ou qualquer outro tipo de movimento ligado ao ato de dançar, remete a uma imitação mais próxima possível do ato observado. (ALVARENGA, 2009, P. 214)

¹ Os termos Dança e Arte serão escritos com letras maiúsculas sempre que estiverem indicando área de conhecimento.

Já o termo processo colaborativo fará referência às coreografias que são desenvolvidas em grupos colaborativos, onde os alunos são responsáveis por criar as movimentações e o professor, diferentemente do modo tradicional, faz apenas o papel de mediador. Segundo Parrilla (1996) *apud* Damiani (2008) “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.” (DAMIANI, 2008, p. 214)

Ainda sobre o processo através de grupos colaborativos Daniels (2000) *apud* Damiani (2008) defende que “as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente (sic), de aprendizagens, [...]” (DAMIANI, 2008, p. 218) Assim, para mim, existem ganhos e perdas nos dois tipos de processos.

Encontrar críticas ao fato dos alunos reproduzirem coreografias criadas pelos professores no âmbito escolar é mais comum do que encontrar elogios. Sobre isso Strazzacappa e Morandi (2006) afirmam que a dança

[...] desprovida de um processo de construção “corporal” do conhecimento, [...] surge já na forma de ensaios. Mesmo justificando a participação dos alunos na elaboração das coreografias, a “criação”, sem o processo de elaboração corporal, torna-se mera reprodução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento. Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto: as palavras isoladamente podem ser lidas, assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 75)

Entretanto, seria mesmo o processo de reprodução dos passos um problema para a dança na escola? Para Ribeiro (2014)

observar antes de fazer, observar com a intenção de apropriar-se do movimento do outro traz o sujeito para o presente da ação e o conecta com aquilo e aquele que vê por meio de uma interação intersubjetiva. Observar, imitar e repetir não necessariamente implicam reprodutibilidade mecânica, desengajada e descontextualizada, podendo fazer parte de um treinamento de si na experiência do aprender com o outro aquilo que “é” do outro. (RIBEIRO, 2014, p. 5)

Outro aspecto importante é que diante das minhas inquietações sobre esta temática e da prática vivenciada em sala de aula, comecei a perceber que, em todas as pesquisas das quais participei, investigava a importância do processo que é desenvolvido antes das apresentações, perguntando aos alunos o que os mesmos achavam de serem protagonistas durante o processo de criação para uma apresentação.

Quais vivências o estar no palco proporciona aos alunos? Quais as percepções desses alunos com relação ao dia da apresentação? Porque eles se apresentam? Os alunos percebem esse momento como parte do processo aprendizagem ou apenas como exibicionismo? Participar de um processo de construção coreográfica através de grupos colaborativos interfere na experiência que eles têm no palco?

Durante o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa, fui bolsista de projetos de Iniciação Científica, Extensão e Iniciação à Docência (PIBID). Em todos os projetos a dança na escola era o foco principal. Ao longo da execução dos mesmos eu percebi, através de entrevistas, questionários e observações, que nem sempre os alunos que haviam participado de processo de composição em dança através de grupos colaborativos, relatavam o dia da apresentação do produto desse processo, como o mais significativo. Parecia que para os alunos, não fazia diferença participar de um processo de composição colaborativo ou tradicional. Era como se o processo não influenciasse na experiência vivenciada no dia da apresentação.

Diante da discussão apresentada no início dessa introdução e da minha vivência profissional, o projeto de mestrado proposto por mim ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais objetivava investigar quais as relações e percepções que 88 alunos (as)² do 6º ano do ensino fundamental estabeleciam com apresentações de dança desenvolvidas na escola. Esses alunos cursavam o componente curricular Arte, lecionado por mim, na Escola Estadual João Walmick, situada na cidade de Ipatinga, Minas Gerais.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era analisar se as experiências vivenciadas no espaço cênico são potencializadas, quando os alunos participam de um processo de criação em dança através de grupos colaborativos. Para isso, os alunos participariam de dois processos de composição coreográfica (um tradicional e outro através de grupos colaborativos) e apresentariam, no mesmo dia e local, o produto dos dois processos. Um estudo comparativo das experiências vivenciadas nessas apresentações seria desenvolvido, a fim de investigar as semelhanças e/ou diferenças entre as mesmas.

Entretanto, ao longo da execução do projeto muitos desafios, que estão detalhados ao longo dessa dissertação, contribuíram para que os objetivos da pesquisa pudessem ser ampliados. Cursei uma disciplina denominada “Poéticas e Processos da Criação em Arte”³ na qual tive a possibilidade de participar de uma “pré-qualificação” onde identificamos que

² Durante o restante do texto adotarei a generalização no masculino.

³ Disciplina obrigatória ministrada pelos professores Dr. Maurilio Rocha e Dra. Mariana Muniz.

diante de todos esses desafios e das todas as ações que desenvolvi para que eles pudessem ser superados, seria importante descrever e discutir sobre as experiências vivenciadas por mim e pelos alunos durante a realização das apresentações de dança na escola. Desta maneira, poderia contribuir de forma mais eficaz, para que a realidade do componente curricular Arte nas escolas públicas brasileiras (mais especificamente do subcomponente Dança), pudesse ser construída e discutida.

Assim, a pesquisa aqui apresentada “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes”. (BOGDAN & BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13) Caracterizando-se, assim, como uma pesquisa qualitativa.

Foi desenvolvido um Estudo de Caso passando pelas três etapas propostas por Nisbet e Watt (1978) *apud* Lüdke e André (1986) que caracterizam esse tipo de estudo. A primeira fase proposta por esses autores, denominada exploratória ou aberta, consiste em identificar quais são as questões da pesquisa e elas podem emergir segundo a vivência do pesquisador, através do estudo da literatura disponível, no contato com os participantes da pesquisa, entre outros. Por isso, na fase inicial da pesquisa realizei uma entrevista semiestruturada com todos os 88 alunos participantes a fim de identificar qual a relação que os mesmos estabeleciam com a dança na escola, e assim poder formular e desenvolver as próximas etapas do projeto. Como eu era professora de Arte das turmas que participaram da pesquisa, além das entrevistas, utilizei a observação participante para coleta de dados e anotei as minhas percepções em um caderno que chamo nesse texto de “Caderno de Registros”.

Através da entrevista I e da observação participante, foi possível perceber que os alunos tinham dificuldade de desenvolver atividades que propunham um trabalho corporal. Os alunos não se achavam capazes de criar movimentações. Assim, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica cujo objetivo era possibilitar que os alunos percebessem que eram capazes de criar movimentações.

Já na segunda fase do estudo de caso proposta por Nisbet e Watt (1978) *apud* Lüdke e André (1986) e denominada como sistemática, foi desenvolvido com os alunos dois processos de montagem coreográfica sendo um tradicional (eu criei os passos) e outro através de grupos colaborativos (as sequências de movimentos foram desenvolvidas pelos alunos com meu auxílio). Durante todo o processo de montagem realizei a observação participante e fiz anotações no caderno de registros, além de fotografar e filmar. Os alunos apresentaram o

produto das duas montagens no Sarau Cultural realizado na própria escola no dia 29 de agosto de 2015 onde estavam presentes funcionários, alunos e seus familiares.

Uma segunda entrevista semiestruturada foi aplicada a fim de perceber quais foram as percepções dos alunos com relação a todas as experiências vivenciadas durante o processo de montagem e durante a apresentação no Sarau. As respostas dos alunos foram gravadas para posterior análise. A diretora da escola, o vice-diretor e duas professoras também participaram de uma entrevista, respondendo questões gerais sobre o componente curricular Arte na escola e sobre o trabalho que desenvolvi.

As entrevistas desenvolvidas caracterizaram-se como semiestruturadas uma vez que, apesar de existir um roteiro com perguntas selecionadas, elas não eram aplicadas de forma rígida e sempre na mesma sequência (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Além disso, os participantes tinham liberdade para responder as perguntas verbalizando suas reflexões sobre o tema apresentado e como entrevistadora eu tinha a liberdade de criar novas perguntas dependendo da resposta do aluno. (ROSA & ARNOLDI, 2008)

Na terceira e última etapa proposta por Nisbet e Watt (1978) *apud* Lüdke e André (1986) que consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório, os dados foram analisados qualitativamente fazendo primeiramente a transcrição literal dos áudios das entrevistas. Segundo Biasoli-Alves (1998) *apud* Rosa e Arnoldi (2008) nessa fase

há uma busca de apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, trazendo a tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade. (BIASOLI-ALVES, 1998 *apud* ROSA & ARNOLDI, 2008, p. 65-66)

Faz-se necessário ressaltar, utilizando as palavras de Lüdke e André (1986), que as três fases citadas acima não aconteceram de maneira separada, elas se interpolaram em vários momentos, completando uma a outra.

Autoras como Izabel Marques (2011, 2012, 2014), Márcia Strazzacappa (2001, 2003, 2006, 2013), Vanessa Caldeira Leite (2013), Ana Carolina Mundim (2002), entre outros, contribuíram para as reflexões desenvolvidas nesse trabalho.

Essa dissertação foi organizada da seguinte maneira em quatro capítulos descritos a seguir.

No **Capítulo 1** faço um diálogo com autores fazendo um panorama da Arte na escola, com um recorte mais específico para a Dança, nesse mesmo espaço. Além de apresentar os

desafios que encontrei inicialmente na escola caracterizando o espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como seus participantes.

No **Capítulo 2** descrevo as ações desenvolvidas na pesquisa, apresentando na primeira parte o projeto de intervenção pedagógica e refletindo sobre os resultados alcançados através dele e na segunda parte discuto sobre os dois processos de composição coreográfica que foram desenvolvidos com as turmas.

No **Capítulo 3** faço a análise dos dados coletados durante as entrevistas e a observação participante, apresentando as minhas percepções, as dos alunos, da direção da escola e de duas professoras, estabelecendo um diálogo com a bibliografia existente.

Por fim, apresento as **Considerações Finais**, refletindo sobre os resultados alcançados durante a pesquisa e pontuando as reverberações que foram causadas em mim, enquanto pesquisadora e professora, e na escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

1. DA TEORIA A PRÁTICA: IDENTIFICANDO PROBLEMAS E DEFININDO AÇÕES

1.1. Diálogo com autores

Pensar no ensino de Arte no contexto escolar no Brasil é fazer um longo percurso passando por momentos de conquistas e desafios. É possível pesquisar o ensino de arte e suas relações com a sociedade, política, economia, religião, mas optei por delimitar a discussão aqui apresentada aos aspectos da prática educativa que, de certa forma, não desconsideram todas as outras esferas citadas acima.

Os avanços nos processos de ensino aprendizagem da Arte, na escola, ainda estão sendo conquistados. Ao fazermos uma breve retomada histórica podemos perceber alguns momentos que precisam ser considerados. Dentre eles, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71 que definiu a Educação Artística como atividade obrigatória nas escolas.

Segundo Rossi *apud* Leite (2013), na década de 80, os professores de Arte, não satisfeitos com a forma que a mesma era abordada nas escolas, começaram um movimento denominado *Arte-Educação* que questionava a Arte como disciplina escolar. “Discutia-se a função da Arte na educação formal, de acordo com novos pressupostos teóricos, dentre os quais o construtivismo e a Nova Sociologia da Educação.” (ROSSI *apud* LEITE, 2013, p. 34)

Fruto desse movimento e de outras lutas, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 que em seu segundo parágrafo do artigo 26 definiu a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica (BRASIL, 1996). Essa foi uma conquista importante para a Arte no contexto escolar, mas essa lei é falha se analisarmos algumas lacunas que foram deixadas por ela.

Um exemplo dessas lacunas é o fato de que a lei estipula que a Arte deve ser inserida nos diferentes níveis da Educação Básica, mas não afirma que ela deve estar presente em todos os anos. Isso acabou deixando que a carga horária desse componente curricular fosse definida pelos diretores das escolas, que podem optar em qual(is) ano(s) ele será cursado.

Outro problema que pode ser observado, é o fato de que mesmo depois da aprovação da lei citada acima, ainda predominou o ensino dos conteúdos das Artes Visuais. Somado a isso, está o fato de que nem esses conteúdos, na maioria das vezes, foram lecionados de forma eficaz, se limitando apenas a trabalhos manuais, desconexos do contexto dos alunos e sem uma finalidade ou continuidade: “em muitas propostas as práticas de artes visuais são

entendidas apenas como passatempos em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados.” (BRASIL, 1998, p. 87)

No ano seguinte à aprovação da lei acima citada, foram elaborados pelo Governo Federal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio. Para Leite (2013) os PCN apresentam-se

[...] como um modelo de currículo nacional, com propostas de reformas curriculares para a educação com o objetivo de cumprir o determinado pela da Constituição Federal de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental. O objetivo é de assegurar uma formação básica comum, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais e, ainda, de aumentar a qualidade do ensino fundamental [...]. (LEITE, 2013, p. 36)

O PCN de Arte (v. 6), que hoje não é mais um documento válido⁴, sugeria que o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais fossem desenvolvidas no currículo escolar. Entretanto, para que os quatro campos da Arte sejam de fato trabalhados com suas especificidades, faz-se necessário um profissional com formação específica em cada área.

Uma mudança significativa no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases contribuiu para que a importância desse profissional específico seja cada vez mais reforçada. Em maio de 2016 foi alterado o parágrafo 6º do artigo citado acima, para dispor que, além da Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro também constituirão o componente curricular do ensino de Arte obrigatório.

Essa mudança ocorreu no momento em que era discutida no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. (BRASIL, 2015)

A BNCC é dividida em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada área apresenta seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica.

⁴ O PCN não é mais considerado um documento válido, pois será substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que já se encontra em fase de redação final.

Em uma carta redigida pelos pesquisadores de Dança da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE)⁵ os mesmos defendem que a mudança no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases apresentado acima, fortalece a ideia de que a Arte deve ser tratada como área de conhecimento e não como um componente da área de Linguagens como foi proposto pelo documento inicial da BNCC.

Além disso, nessa mesma carta, os pesquisadores discutem sobre o fato da dança ser apresentada na BNCC como um dos eixos estruturantes do componente curricular Educação Física. Para eles, isso faz com que a dança seja reduzida a uma temática curricular, descontextualizada de sua área que é a Arte. Se os professores de Educação Física assumem a função de ensinar a dança na escola, os licenciados em Dança do país, que são especialistas formados com esse objetivo, tem o seu papel negligenciado.

Diante disso, é importante refletir que a dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória como aponta Marques (2012). Strazzacappa e Morandi (2006) acrescentam ainda, que a presença da dança na escola sempre esteve relacionada “principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover seu ensino, mas como um instrumento para atingir conteúdos de outras áreas.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 78). Se permitirmos que ela seja distanciada do componente curricular Arte e vinculada à Educação Física iremos contribuir para que essa realidade seja cada vez mais difícil de modificar.

Mas, por que a dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar? Nos questiona Marques (2012). E acrescento: a escola é um lugar que possibilita o ensino da dança e dos seus conteúdos próprios? Na tentativa de resposta ao primeiro questionamento, utilizo as palavras de Strazzacappa e Morandi (2006, p.83) que acreditam que a Dança na escola foi diminuída a muitas contribuições como socializar, divertir, relaxar e desinibir. Essas contribuições que a envolvem acabam sendo utilizadas como justificativa para seu ensino, mas para essas autoras a importância da Dança deveria estar contida nela mesma.

Corroborando com essas ideias, acrescento o fato de que vincular a dança a essas atribuições, acaba por enfraquecer a importância desse conteúdo na escola. Pois, como bem ressalta Strazzacappa e Morandi (2006), outras atividades podem relaxar, divertir, socializar e dessa forma a dança não se torna fundamental na escola e acaba perdendo espaço. Essa

⁵ Os pesquisadores de Dança da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) escreveram uma carta sobre a questão da dança na BNCC. Disponível em <http://www.portalabrace.org/arquivos/CARTA_DOS_PESQUISADORES_DE_DANCA_DA_ABRACE_05_de_Marco.pdf>.

associação da dança somente com o lazer e diversão acaba afastando-a do âmbito do ensino de Arte (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006). Possibilitando assim que ela seja vinculada a outras disciplinas na escola, como foi proposto no texto da BNCC.

Seria a escola, então, um espaço que possibilita o ensino da dança? Fala-se da dança sempre com uma perspectiva do que ela oferece para a escola. Os pontos positivos da prática da mesma na escola são ressaltados, os benefícios são enumerados, escreve-se sobre as contribuições, mas para responder a pergunta acima é necessário olhar para a dança na escola sob outro viés.

Nessa perspectiva, PEREIRA *et al* (2001, p.61) *apud* GARIBA (2005) coloca que: ‘[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola’, mas seria a escola um espaço viável para desenvolver a dança como Arte? Ao contrário de considerar as contribuições da dança para escola e se o questionamento fosse sobre quais são as contribuições da escola para a dança? O que o espaço escolar pode oferecer de positivo para que ela possa ser desenvolvida? Quais são as características da escola que permitem a dança e suas especificidades se fortalecerem?

Nesse sentido, Marques (2012) acredita que a escola não é

[...] o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvidas, um lugar **privilegiado** (grifo nosso) para que isso aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de ‘festinhas de fim-de-ano’. (MARQUES, 2012, p.17)

Sendo a escola então um lugar privilegiado, por que ainda enfrentamos tantos desafios? Faz-se necessário escrever sobre os mesmos não somente para relatar quais são, mas principalmente na tentativa de refletir sobre e, assim, entender melhor o que faz com que esse lugar privilegiado, se torne um espaço que pode limitar.

Uma das queixas mais recorrentes entre os meus amigos que são professores de Arte/Dança é a falta de estrutura física adequada para realização das atividades. Sala de aula pequena, piso não adequado para realizar as atividades, falta de materiais básicos como som, são problemas que eles apontam.

Entretanto, talvez esse não seja o nosso maior desafio, pois acabamos nos adaptando, de uma forma muito criativa na maioria das vezes, a essa limitação de espaço e material. Nas palavras de Tourino (2011) acabamos sobrevivendo:

Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. (TOURINO, 2011, p.29)

Vale ressaltar um segundo desafio que não é estrutural e que estabelece relação direta com os pais e a direção da escola. Existe uma cobrança com relação ao aprendizado durante as aulas de Arte e ele precisa ser palpável: o caderno precisa estar lotado de atividades e os murais precisam estar enfeitados.

Esse é um assunto delicado e o equilíbrio pode ser a maior solução, pois atividades de teoria da Dança também são importantes para o processo de ensino-aprendizagem em uma aula de Dança, bem como as atividades corporais. É possível que os pais, a direção da escola e os próprios alunos entendam as atividades corporais como mero momento de lazer e por isso elas são menos aceitas na escola, enquanto veículos para construção de conhecimento.

Para Mundim (2002) cabe aos professores ter essa consciência:

No papel de orientar as aulas de dança, temos a preocupação de que elas não se limitem ao lazer, mas que sejam uma forma prazerosa de adquirir conhecimentos artísticos e humanos a serem desenvolvidos pelos próprios alunos enquanto indivíduos em seu cotidiano. (MUNDIM, 2002, p.5)

Com relação a esse assunto Strazzacappa e Morandi (2006) apontam e questionam: “não há o que ‘mostrar’ aos pais ao final de cada aula de dança. Então, como tornar visível o aprendizado artístico em dança?” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 25). Essas mesmas autoras acabam respondendo a esse questionamento e acreditam que a forma de tornar visível o aprendizado artístico em dança é através das coreografias ou espetáculos, uma vez que o trabalho técnico da dança é cênico.

Devemos então nos comprometer com o produto? Todas as turmas nas quais trabalhamos devem se apresentar para vivenciarem um aprendizado artístico em dança? Essas coreografias serão passadas pelo professor, devido ao pouco tempo que temos com os alunos para desenvolver um trabalho colaborativo? Todas essas perguntas acabam levando a um terceiro desafio da Dança na escola: as apresentações. Que muitas vezes acabam tornando-se o momento considerado como o auge da dança na escola e gera expectativas nos pais de verem seus filhos se apresentando. Contudo, como bem ressalta Marques (2012, p.19) “[...] professores com formação superior seriam até dispensáveis, caso a dança fosse somente um conjunto de repertórios prontos como os da mídia ou das danças populares”.

Marque e Brazil (2014) apresentam outros questionamentos que vão de encontro com essas inquietações: “Será que a preocupação também voltada para o produto não seria um caminho para que a Arte nas escolas não fosse tão desprezada? Será que se comprometer com um produto finalizado também não educa?” (MARQUES; BRAZIL, p. 98, 2014). Com isso, talvez o problema das apresentações de fim de ano na escola não esteja no ato de se apresentar, mas sim com o processo que foi desenvolvido, ou não, antes desse produto. Percebe-se que nas escolas, os educandos muitas vezes se apresentam, mas em poucos casos são de fato envolvidos durante o processo de criação. Assim, a experiência da dança como produto, muitas vezes, beira o superficial.

Diante disso, existe uma necessidade de

[...] fazer com que os estudantes sejam os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem de Arte, sem deixar de lado a qualidade dos produtos desenvolvidos e o conhecimento processual das linguagens artísticas, bem como os papéis essenciais do processo e do produto numa relação dialógica no ensino de Arte. (MARQUES; BRAZIL, p. 99, 2014)

Entretanto, outra questão emerge desse cenário e as palavras de Strazzacappa e Morandi (2006, p.25) indagam “mas como realizar apresentações de fim de ano tendo apenas uma aula por semana” e permitindo que os alunos sejam envolvidos de forma ativa durante o processo? Para envolver os alunos verdadeiramente durante o processo seria necessário, primeiramente, desenvolver com os mesmos um trabalho corporal, o que se torna praticamente inviável levando em consideração que as aulas de Arte, geralmente, acontecem uma vez por semana, com duração de apenas 50 minutos.

É difícil desenvolver um processo colaborativo com qualidade se não existir tempo para desenvolvê-lo. Encontra-se então duas situações. A primeira é que a dança apenas como reprodução de passos acaba por não trabalhar nos alunos o potencial criativo que poderia ser utilizado. E a segunda é que desenvolver um processo que envolva os alunos com trabalho corporal prévio e que respeite o contexto dos mesmos, muitas vezes, se torna inviável no espaço escolar. Então, essas duas considerações me levavam aos seguintes questionamentos: os alunos na escola não poderão ter contato com a dança enquanto produto/espetáculo? Eles não poderão fazer apresentações de dança? Não terão a oportunidade de vivenciarem a experiência de estar no palco?

Se somente os desafios encontrados na escola para trabalhar a dança como apresentação forem considerados, dificilmente algum professor de Dança se arriscaria a desenvolver um trabalho com produto final. Por isso, meu pensamento deixou de ser “não é

possível desenvolver um bom trabalho nesse curto tempo” e passou a ser “como e o que fazer com os alunos, nas condições encontradas?”.

1.2. Desafios iniciais: contextualizando o local e identificando os participantes da pesquisa

A Escola Estadual João Walmick, na qual a pesquisa foi aplicada, localiza-se na cidade de Ipatinga, Minas Gerais. A escola possui turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e somando os alunos atendidos no turno matutino e vespertino, atende aproximadamente 700 alunos. A instituição é referência de ensino na região e no ano de 2015 completou 50 anos.

O bairro Vila Ipanema, no qual a escola está situada, fica próximo a uma linha ferroviária, gerida por uma empresa do ramo da mineração. No ano de 2009 a empresa precisava construir uma terceira linha, mas os moradores reclamaram dos impactos que ela iria causar no bairro. A empresa, então, prometeu fazer melhorias no bairro como: construção de um novo muro no limite entre a linha e o bairro, a fim de melhorar o isolamento acústico; reforma de igrejas e creches; construção de um alambrado no campo de futebol; entre outros. A escola João Walmick também foi contemplada com os investimentos da empresa: o auditório da escola foi construído e mobilhado; o telhado foi reformado; foram feitas melhorias na instalação elétrica; reposição de vidros nas janelas e portas; construção de um elevador; construção de duas salas de aula.

A estrutura física da escola é muito boa, e com a reforma feita pela empresa de mineração melhorou ainda mais. A escola possui dois pavimentos com um refeitório, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, dez salas de aula, uma biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala do setor pedagógico, sala de informática, um palco permanente coberto, auditório com capacidade para aproximadamente 350 pessoas, elevador, câmeras de segurança, almoxarifado, dois banheiros masculinos e dois femininos, além de equipamentos como câmera fotográfica, filmadora, data show, computadores, som, caixa de som e microfones.

Certamente, o maior desafio que encontrei ao chegar à escola não foi com relação à estrutura física. No primeiro contato com a diretora da instituição, ela afirmou que todos os professores que lecionaram o componente curricular Arte, até o ano de 2014, trabalhavam somente as Artes Visuais em suas aulas. Segundo a diretora, nem todos os professores possuíam diploma de curso superior nessa área, mas as atividades eram geralmente de pintura,

desenho, dobradura e não contemplavam a Dança, o Teatro, ou a Música. Ainda segundo a diretora, os alunos tinham contato com esses campos da Arte somente nas apresentações realizadas nas festas comemorativas da escola.

O fato de todos os professores de Arte da escola até 2014 trabalharem somente com as Artes Visuais e a maioria não ter um diploma de curso superior na área é reflexo direto da economia da cidade. Ipatinga compõe, juntamente com as cidades de Coronel Fabriciano, Timóteo e Santana do Paraíso, a Região Metropolitana do Vale do Aço. Encontra-se na região, grandes empresas siderúrgicas e em decorrência desse fato, as instituições de ensino superior da cidade investem em cursos como Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, entre outros. Até o ano de 2011 não havia na região do Vale do Aço cursos superiores de Arte. No ano citado, a Universidade de Brasília (UnB) abriu vagas para turmas de licenciatura em Música, Teatro e Artes Visuais, na modalidade de educação a distância pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e foram disponibilizadas 25 vagas para cada turma. Curso de Licenciatura em Dança ainda é inexistente na região e fui a primeira profissional formada em Dança a assumir o componente curricular Arte na Secretaria Regional de Educação de Coronel Fabriciano, que é responsável por atender a 10 cidades incluindo a cidade de Ipatinga.

Formei em março de 2014 e comecei a lecionar em maio desse mesmo ano. Ao procurar a Secretaria de Educação fui informada que não era habilitada a lecionar o componente Arte, pois não era formada em Arte. E que para concorrer a uma vaga eu deveria retirar o Certificado de Avaliação de Título (CAT) que é um documento que habilita o portador a lecionar, a título precário, em uma ou mais disciplina de acordo com sua formação. Essa licença é utilizada por estudantes de licenciatura que ainda não formaram, mas que querem começar a lecionar.

Eu sabia que não precisava do CAT para lecionar e tentei argumentar com os funcionários da Secretaria de Educação, mas como o dia de concorrer à vaga se aproximava e eu sabia que ainda precisaria percorrer um longo caminho até que a Secretaria reconhecesse meu diploma, optei por fazer o CAT e assumi a vaga para professor de Arte na Escola Estadual João Walmick através dele. Ao longo de dois meses, busquei formas de comprovar que era habilitada e através de *emails* e telefonemas, entrei em contato com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que enviou um ofício para a Secretaria Regional de Coronel Fabriciano, confirmando a informação de que o diploma de licenciatura em Dança me habilitava a lecionar. Após esse fato foi feito um novo contrato e assumi o cargo como habilitada.

Essas informações são relevantes para que os desafios encontrados ao longo da pesquisa possam ser compreendidos. O fato de não haver cursos superiores de Dança na região; ser a primeira profissional formada na área a assumir um cargo na escola; ser nova e recém formada; não ser concursada e ter vínculo com a escola através de contrato; foram situações que contribuíram para que a eu precisasse abrir caminhos e conquistar espaços que iam muito além de quebrar o paradigma de que aula de Arte se resume a desenho e dobradura. No mesmo momento em que conquistei esses espaços eu começava a realizar a pesquisa de mestrado, que foi inevitavelmente influenciada e modificada por esses desafios.

Assim como a escola e a Secretaria Regional de Educação estranharam meu diploma, com os alunos também não foi diferente. Ao iniciar as aulas de Arte com as turmas participantes da pesquisa, percebi muita dificuldade de envolver os alunos em atividades que não fossem das Artes Visuais. Por ser graduada em Dança, eu desenvolvo com minhas turmas de Arte exercícios que utilizam o corpo como objeto de estudo, criação e investigação.

Como relatado pela diretora, os alunos tinham contato com a dança na escola apenas quando precisavam se apresentar nas festas juninas e mostras culturais, onde copiavam as coreografias montadas pelos professores, geralmente de Educação Física. Devido a esse fato, quando era proposto aos alunos, atividades que os envolviam durante o processo de criação, por mais simples que fossem, onde precisavam explorar as potencialidades e dificuldades do próprio corpo, eles se sentiram paralisados e incapazes.

No ano que desenvolvi a pesquisa a escola possuía três turmas de 6º ano que totalizavam 116 alunos com faixa etária entre 11 e 12 anos. Desse total de alunos, 88 apresentaram autorização dos responsáveis⁶ para participarem da pesquisa. Os alunos participaram da Entrevista I, semiestruturada, realizada fora do horário das aulas de Arte e, com a permissão dos mesmos, foi gravada para que pudesse ser analisada posteriormente. O objetivo da Entrevista I foi conhecer melhor os participantes da pesquisa e as vivências que eles já tinham com a Dança. As perguntas utilizadas na entrevista podem ser vistas no Apêndice I.

Diante do panorama coletado através da entrevista inicial foi possível perceber que a maioria dos alunos teve contato com a dança no espaço escolar através das apresentações. Grande parte relatou que as apresentações das quais participaram foram montadas pelos professores regentes das turmas. Somente dois alunos comentaram que tiveram professores que permitiam que eles opinassem durante o processo de montagem, sugerindo alguns passos.

⁶ O modelo das autorizações dos responsáveis pode ser visto no Apêndice V.

Ao falarem dos espaços que a dança ocupa na escola os alunos relatam o palco como o local ideal para que as apresentações possam acontecer justificando que, assim, eles poderiam ser vistos por mais pessoas. A partir da Entrevista I e do contato com os participantes da pesquisa durante as aulas de Arte foi possível repensar as ações do projeto que são descritas a seguir.

2. DANÇA NA ESCOLA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Desenvolver trabalhos corporais no âmbito escolar não é uma tarefa fácil. Os corpos dos alunos ainda são reprimidos e limitados pela metodologia utilizada, pelo espaço físico da escola e pela ideia de que aluno bom é aquele que fica sentado e calado. A configuração clássica de uma sala de aula, alunos enfileirados sentados individualmente nas cadeiras com a mesa a sua frente, ainda prevalece nas escolas brasileiras como aponta Strazzacappa (2001):

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, s/p)

O espaço físico da escola também não favorece, pois a sala isolada pelas quatro paredes, com um número cada vez maior de alunos dentro delas, acaba por limitar o espaço. Mesmo propondo atividades que desconstrua essa configuração de alunos sentados e enfileirados, dificilmente são encontrados, na escola, espaços que possam ser utilizados para desenvolver as atividades.

Além disso, retirar os alunos dessa configuração tradicional, não significa que eles poderão explorar o espaço de uma maneira diferente. Na maioria das vezes, nas atividades em locais externos à escola ou até mesmo dentro da própria escola, os alunos escutam a ordem de que “precisam se comportar”. “Se comportar” acaba sendo sinônimo de “não tocar em nada”, “não conversar com o colega ao lado” e “não interagir com o ambiente”. Segundo Arruda (1998) *apud* Strazzacappa (2001, s/p) esse fato está relacionado à ideia de que “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças.”

Com isso, professores vão impondo ao aluno como ele deve agir, pensar e se movimentar, e o aluno vai se acostumando a copiar, a não questionar e a não explorar. E a Arte, que deveria ser uma potencializadora para romper com essa realidade, muitas vezes contribui para a continuidade dessa situação. Aulas de dança com coreografias a serem copiadas, desenhos que precisam ser uma reprodução mais próxima possível do original, músicas e falas teatrais para serem decoradas. Devido a todas essas questões, é entendível que o aluno tenha dificuldade de explorar as potencialidades e dificuldades que o corpo dele apresenta. É entendível, também, o fato deles se sentirem desconfortáveis com esse tipo de atividade.

Com os alunos participantes da pesquisa não foi diferente. Como já apresentado, os alunos tinham muita dificuldade de aceitar e participar de atividades que não fossem das Artes Visuais. Como uma das etapas do projeto de pesquisa do mestrado era desenvolver com os alunos um processo de criação em dança através de grupos colaborativos, percebi a necessidade de desenvolver uma atividade que contribuísse para que a relação que os mesmos estabelecem com o próprio corpo e com a criação de movimentos coreográficos pudesse ser modificada.

Diante disso, na primeira parte desse capítulo apresento o projeto de intervenção pedagógica⁷ que escrevi para uma das disciplinas do mestrado e adaptei para a utilização na pesquisa, que propôs uma criação em dança que tivesse como material de estímulo desenhos⁸ criados pelos alunos. O objetivo do trabalho foi possibilitar que eles percebessem que eram capazes de criar movimentações, assim como eram capazes de criar desenhos e que o processo de criação em dança não é algo que precisa ser feito apenas pelo professor, como eles acreditavam. O projeto de intervenção pedagógica abriu caminhos para que posteriormente fosse desenvolvido com os alunos os dois processos de composição coreográfica que são apresentados na segunda parte desse capítulo.

2.1. Projeto de intervenção pedagógica

O Projeto de Intervenção Pedagógica⁹ foi realizado no período 15 de abril a 27 de maio e na primeira fase do trabalho, optou-se por trabalhar com uma imagem de Romero Britto pelo fato de que a obra desse artista e tornou popular e suas ilustrações estampam as capas de celulares, calçados, blusas e bolsas, entre outros objetos dos educandos.

Utilizar a imagem “O Abraço” foi uma forma de apresentar o artista aos alunos, que utilizam as imagens criadas por ele, mas não o conhecem. Além disso, foi um estímulo para os mesmos, uma vez que eles deveriam criar desenhos com algumas formas geométricas¹⁰ e esse artista utiliza algumas delas em seu trabalho.

⁷ O Projeto de Intervenção pedagógica denominado “Tem um computador no corredor? Instalação com imagens e vídeos criados na aula de Arte” foi apresentado à disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o ensino das Artes, do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES/CAPEs).

⁸ Os alunos estabelecem uma relação de maior aceitação com atividades que envolvam desenho.

⁹ Um vídeo com imagens do Projeto de Intervenção Pedagógica pode ser visto no seguinte link: <https://youtu.be/IGwY72ni3hk>

¹⁰ O professor de Matemática da escola estava explicando as formas geométricas para as turmas e trabalhou com o Tangram. Escolher as formas geométricas como estímulo para a criação dos desenhos nas aulas de Arte, foi uma possibilidade de estabelecer um diálogo com a Matemática além de ampliar as possibilidades de utilização das formas geométricas para a criação de desenhos.

Na segunda fase, cada aluno recebeu uma folha *sulfite* A4 e durante a aula deveriam escolher um espaço, uma situação ou um objeto e tentar desenhá-lo utilizando o máximo de formas geométricas. O desenho não precisaria ser todo de formas geométricas como acontece no Tangram, mas elas deveriam estar presentes. Depois do desenho pronto, os alunos foram estimulados a pensarem: se tivesse que representar corporalmente essa imagem como ela seria? Cada aluno precisou criar três imagens corporais que representassem, de alguma forma, o desenho criado por ele.

Na quarta fase os alunos foram divididos em cinco grupos de sete integrantes cada um. Cada grupo recebeu uma folha de cartolina e precisou criar um “quadro”, que fosse composto pelos sete desenhos desenvolvidos por cada um anteriormente.

Figura 1- Alunos confeccionando os quadros com os desenhos criados.



Fonte: Acervo da autora (2015).

Para isso, eles deveriam colar os desenhos e poderiam optar por recortar, não utilizar todas as partes, mesclar um desenho ao outro, colar na vertical, horizontal ou diagonal. Eles precisavam pensar qual era a melhor disposição para compor a “tela”.

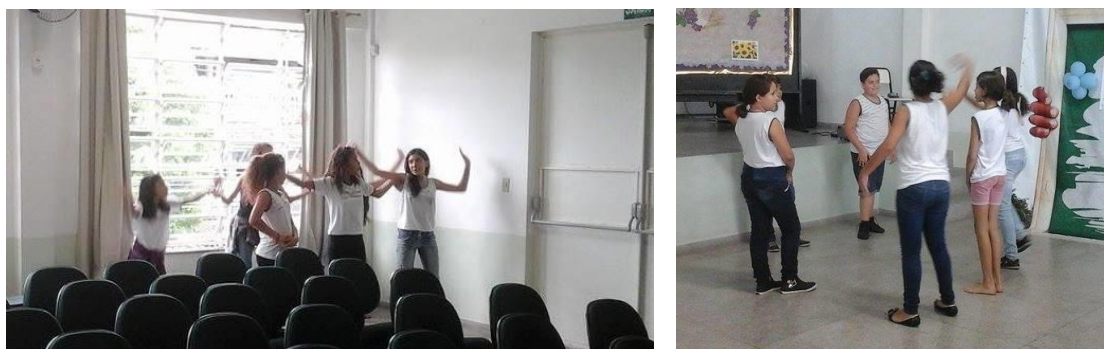
Figura 2- Um dos quadros criados pelos alunos.



Fonte: Acervo da autora (2015).

Depois de colarem os desenhos, foi proposto aos alunos fazerem o mesmo com as imagens corporais que cada um criou para o seu desenho. Como os grupos tinham sete integrantes eles deveriam criar uma sequência coreográfica com no máximo 21 movimentos. Pensando (assim como fizeram para criar o quadro) qual era a melhor disposição dos movimentos, como iriam ligar uma movimentação à outra e se iriam utilizar todas as movimentações.

Figuras 3 e 4 - Alunos divididos nos grupos organizando a sequência de movimentos.



Fonte: Acervo da autora (2015).

Após se organizarem nos grupos, eles apresentaram o quadro e a sequência coreográfica para os outros alunos da turma. A apresentação foi feita no auditório da escola, que tem um palco, o que possibilitou que os alunos tivessem mais espaço para se movimentarem.

Figuras 5 e 6 - Alunos apresentando a sequência de movimentos criada por eles.



Fonte: Acervo da autora (2015).

Foi realizado um momento de diálogo depois das apresentações, onde apresentei minhas considerações e os alunos puderam expor as percepções deles, falando do próprio trabalho ou do trabalho dos outros grupos durante todo o processo, não somente da apresentação.

A Pedagoga da escola foi convidada a acompanhar todas as etapas do trabalho, uma vez que ela também apresentava algumas barreiras que precisavam ser superadas com relação ao trabalho com a Dança no componente curricular Arte. Ela viu os desenhos e movimentações individuais, os quadros e a apresentação das sequências e ficou surpresa e satisfeita com o envolvimento dos alunos e com a capacidade deles de criarem as movimentações.

Uma exposição foi montada no pátio da escola com os quadros criados pelos alunos e, além disso, alguns grupos apresentaram a sequência de movimento no momento cívico que acontece na escola semanalmente e na homenagem para o dia das mães.

Figura 7- Trabalho dos alunos exposto no pátio da escola



Fonte: Acervo da autora (2015).

Ao longo da execução do trabalho foi possível perceber as dificuldades, as facilidades, as relações e as percepções que os alunos tinham com relação ao corpo e a criação em dança.

Na primeira fase do trabalho (criar o desenho individualmente) poucas foram as dúvidas dos alunos. Eles quase não solicitaram minha ajuda e apenas dois alunos disseram que não sabiam desenhar. Quando foi solicitado que criassem imagens corporais que representassem o desenho, a pergunta mais recorrente foi: é para desenhar o movimento? Quando eu respondia que não era para desenhar e sim mostrar com o próprio corpo, muitos diziam “eu não consigo”, “eu não sei”, “mas eu não danço”, “como assim com o corpo?”.

Essa postura dos alunos mostra o quanto eles se sentiam incapazes ou impossibilitados de utilizar o próprio corpo para se expressar. Para eles, desenhar o movimento seria mais fácil do que demonstrar o movimento. Como a maioria se sentiu paralisado, alguns estímulos foram necessários como, por exemplo, comparar a atividade à brincadeira da mímica.

Relacionar com o próprio corpo foi uma dificuldade, estabelecer contato e relação com o corpo do colega foi ainda mais desafiador. Quando foram divididos nos grupos para montarem as sequências de movimentos, foi difícil começar. Para facilitar, foi explicado que para fazer o “quadro” eles precisaram pensar qual a melhor forma de colar as imagens e que com as movimentações também seria assim. Eles poderiam iniciar com a movimentação do aluno x, passar para da aluna y, voltar na da aluna x. E assim ir criando a sequência de movimentos. Comparar o montar a sequência de movimentos com montar o desenho ajudou a compreender o exercício. Durante as apresentações alguns grupos optaram por fazerem todos os alunos a mesma sequência de movimentação, outros grupos fizeram apresentações mais teatrais e poucos fizeram as movimentações ainda separadas (cada componente do grupo fez a sua movimentação sozinho).

Diante de tudo que foi relatado acima é possível notar uma necessidade, cada vez maior, de possibilitar que os alunos estabeleçam relações com próprio corpo uma vez que,

Compreender as habilidades do corpo através da dança é pensar que o corpo fala sobre si mesmo, que o corpo, por suas habilidades, constrói um fazer que especialize seu potencial, é entender que o corpo que dança habita o mundo e o espaço, que ele mesmo é capaz de construir o seu repertório para realizar habilidades específicas que o tornem mais apto à ação (ROSA, 2000, p.68 *apud* Silva, 2010, p. 17).

Assim, os alunos conseguiram ampliar as percepções com relação ao próprio corpo não somente para as atividades de dança, mas sim para se colocarem na sociedade como sujeitos que são capazes de construir, questionar e opinar.

2.2. Dois processos de composição: tradicional e através de grupos colaborativos

O diagnóstico inicial de dificuldade das turmas, feito através da observação, o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica e os resultados alcançados depois da execução, foram cruciais para que as outras etapas da pesquisa pudessem ser executadas.

Foi realizado com os participantes duas apresentações de dança, uma colaborativa e outra tradicional, inicialmente para fazer um estudo comparativo das diferenças e semelhanças entre as percepções dos alunos com relação a cada uma. A escolha de desenvolver os dois processos, deu-se para que fosse possível investigar se participar de um processo de criação em dança através de grupos colaborativos, potencializa as experiências vivenciadas no espaço cênico e em qual dos dois processos os alunos se sentiriam mais confortáveis.

Entretanto, depois do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, dos imprevistos para a realização das duas apresentações e de todas as barreiras que foram ultrapassadas durante a realização das apresentações, investigar cada uma das composições foi uma forma de perceber alguns desafios e possibilidades, que professores e os alunos enfrentam ao participarem de uma apresentação de dança na escola.

Em uma das montagens o processo foi colaborativo. Através de estímulos¹¹, os próprios alunos desenvolveram a sequência dos movimentos. Na outra, o processo foi tradicional: a professora criou a coreografia e passou para os alunos. As duas apresentações estavam previstas para acontecerem no dia 31 de outubro, no Sarau Literário da escola.

Contudo, ao retornar das férias, na primeira semana de agosto, fui informada que o conselho de classe, que aconteceria no sábado dia 8 de agosto, já tinha acontecido na terça-feira dia 04 e que nesse conselho foi decidido que o Sarau Literário¹² da escola, não aconteceria no dia 31 de outubro e sim no dia 29 de agosto.

Foi necessário, então, rever o cronograma de atividades do projeto de mestrado. O próximo evento da escola, que aconteceria extraturno, com a presença dos pais e com a realização de apresentações artísticas, estava previsto para o dia 5 de dezembro. Mas seria muito arriscado deixar para fazer as apresentações nessa última oportunidade, pois não tinha nenhuma segurança de que o evento realmente aconteceria. Houve uma tentativa por minha

¹¹ Os estímulos utilizados serão detalhados na página 35.

¹² O Sarau Literário é uma festa tradicional da escola que envolve todos os funcionários e alunos do turno da manhã e da tarde. Apresentações de dança, música, teatro, recital de poemas são atividades típicas do Sarau. O tema do Sarau é definido pelos professores da escola em reunião e todas as turmas devem realizar as apresentações baseadas nesse tema. Segundo a diretora, ele acontece sempre aos sábados há mais de 10 anos na escola.

parte de mudar a data, mas sem sucesso. Por isso, ficou decidido que as duas apresentações seriam feitas no dia 29 de agosto.

É importante ressaltar que a ideia inicial era desenvolver todas as oficinas e ensaios no horário das aulas de Arte. Entretanto, devido ao imprevisto descrito acima, os dois processos de composição deveriam ser desenvolvidos em apenas três semanas. Para isso ser possível, foi necessário utilizar aulas de outros professores, uma vez que eu só teria três aulas de Arte com cada turma até o dia do evento. A direção e os professores das turmas concordaram em ceder as aulas e aprovaram o cronograma de ensaios apresentado por mim.

Cada turma teve 13 encontros comigo. As três aulas de Arte, que as turmas já teriam nessas três semanas, foram utilizadas e os outros dez encontros aconteceram no horário de aula das outras disciplinas. Desses encontros, três foram utilizados, mais especificamente, para a composição tradicional e os outros dez para a composição colaborativa que demandava mais tempo para ser desenvolvida.

O tema do Sarau Literário também foi decidido no conselho de classe e como no ano de 2015 a escola completou 50 anos, o tema “Décadas” foi sugerido por uma professora e aprovado pelos demais colegas de trabalho. Todas as apresentações deveriam ser de dança e utilizar as músicas e movimentações características da determinada década, desde os anos 60 até os dias atuais. Duas turmas do 6º ano ficaram com a década de 60 e a outra com os anos 2000.

A música dos anos 60 já havia sido escolhida pelos professores no conselho, mas pedi a pedagoga da escola que os alunos pudessem participar, ao menos, da escolha das músicas. Depois de uma longa conversa, que não cabe aqui ser detalhada, a direção autorizou que os alunos do 6º ano escolhessem as músicas, desde que a música dos anos 2000 não fosse um *funk*.

O próximo passo foi conversar com os alunos sobre o processo que seria desenvolvido com eles. A direção e professores da escola já haviam autorizado os treze encontros em três semanas, mas o mais importante era saber se os alunos queriam e concordavam com essa situação. A aprovação foi unânime, apenas alguns alunos ressaltaram que não estariam presentes no dia do Sarau Literário, por motivos diversos. Ficou acordado que mesmo quem não fosse dançar no dia do Sarau Literário participaria das atividades, pois elas faziam parte de conteúdos do componente curricular Arte. O fato de estar presente ou não no dia da apresentação não influenciaria na avaliação do aluno.

Era uma exigência da escola que cada turma participasse de apenas uma apresentação, sob a justificativa de que são muitas turmas na escola. Como os sextos anos ficaram com dois

temas (anos 60 e 2000) para que todos os alunos, participantes da pesquisa, pudessem dançar em duas apresentações diferentes no dia do Sarau, foi decidido que todas as três turmas do 6º ano dançariam a coreografia montada através do processo tradicional, utilizando o tema dos anos 60. E o processo através dos grupos colaborativos seria montado a partir do tema dos anos 2000¹³.

No primeiro encontro com as turmas foi feita uma contextualização das duas décadas que norteariam as apresentações. Foi pedido aos alunos que sugerissem músicas tanto para a apresentação dos anos 60 quanto para os anos 2000. Para anos 60 foram sugeridas músicas como “Biquíni de bolinha amarelinha”, “Calhambeque”, “Festa de arromba”, “Broto legal”, “Luz do luar”, entre outras. As duas últimas foram mais votadas, por isso foi feito um *remix* com elas.

Em conversa com as turmas, chegou-se a um consenso de que retrataríamos o avanço da tecnologia na apresentação dos anos 2000. Para a música dos anos 2000 houve sugestões de Eletrônicas, *Funks*, Sertanejas e Pop Rock. O *funk* já havia sido proibido pela direção da escola, com isso a música “Pela internet” de Gilberto Gil, sugerida por uma aluna, foi a segunda mais votada e escolhida como a música da apresentação.

Durante o processo de composição através dos grupos colaborativos, inicialmente, os alunos precisavam definir corporalmente qual movimentações eles faziam ao utilizar tecnologias como o computador, celular, vídeo game, entre outros. Em seguida foram divididos em grupos de 5 a 7 pessoas e precisavam compartilhar com os colegas as movimentações e observar qual as semelhanças e diferenças entre uma e outra. O grupo precisava selecionar algumas dessas movimentações e criar uma sequência de movimentos que foi apresentada para a turma.

Figuras 8 e 9 – Alunos experimentando as movimentações nos grupos.



Fonte: Acervo da autora (2015).

¹³ Um vídeo com imagens dos dois processos e do dia da apresentação pode ser visto nesse link: <https://youtu.be/CVfx19kV23E>

Após terem a sequência definida os grupos receberam envelopes que continham 10 frases para que os movimentos criados por eles pudessem ser desconstruídos. Eles escolhiam o movimento e em seguida retiravam a frase do envelope para ver qual era a orientação. As frases eram simples como: fazer o movimento ao contrário; fazer o movimento deslocando; fazer o movimento no nível médio e utilizando as mãos; fazer o movimento rápido e passando do nível médio para o nível baixo; entre outras. Com essas frases os alunos modificaram a sequência inicial e definiram uma segunda sequência de movimentos.

Figuras 10 e 11 – Alunos lendo as instruções contidas no envelope.



Fonte: acervo da autora (2015).

Então, os grupos foram unidos e passaram a formar grupos maiores com 10 a 12 pessoas e em cada sala foram montados três grupões. Esse segundo grupo precisava se organizar para definirem quais movimentações que eles iriam utilizar e quais iriam descartar. Nessa parte os alunos começaram a ter mais dificuldade para realização da atividade devido ao grande número de pessoas nos grupos.

Figuras 12 e 13 – Alunos divididos nos grupos maiores experimentando as movimentações.



Fonte: acervo da autora (2015)

Por isso, os grupos elegeram dois representantes que, após definidas quais movimentações seriam utilizadas, ficaram responsáveis por passar as movimentações para os outros dois grupões. Ao final do processo cada sala tinha uma coreografia com duração aproximada de um minuto.

Depois de muito trabalho e imprevistos, chegou o dia do Sarau Literário. Dos 88 participantes da pesquisa 63 estavam presentes no Sarau, 25 não compareceram (sendo que 20 já sabiam que não iriam ao sarau e 5 ensaiaram para dançar mas não compareceram). Quatro alunos foram ao evento, mas não dançaram. Dos 63 alunos presentes, 37 participaram das duas apresentações, 15 dançaram somente anos 60 e 5 somente dos anos 2000.¹⁴

Figuras 14 e 15 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 60 no Sarau Literário.



Fonte: acervo da autora (2015).

¹⁴ No Apêndice VI é apresentada uma tabela organizando esses dados quantitativos no que diz respeito a participação dos alunos durante as etapas da pesquisa.

Figuras 16 e 17 - Alunos apresentando a coreografia dos anos 2000 no Sarau Literário



Fonte: acervo da autora (2015).

A diferença entre o número de alunos que dançaram os anos 60 e os que dançaram os anos 2000 foi grande, pois houve um atraso nas apresentações. As apresentações seguiram a ordem cronológica e como eles eram a década que abria o evento e a que encerrava, acabou existindo um tempo muito grande entre uma apresentação e outra. As apresentações dos alunos estavam marcadas para 17h 30min a dos anos 60 e 20h 30min a dos anos 2000. Com o atraso, a apresentação dos anos 2000 acabou acontecendo às 21h 30min e muitos pais ficaram impacientes e não esperaram. Devido a esse fato, a pedido dos alunos, a coreografia dos anos 2000 foi reapresentada na hora do recreio na escola:

Figuras 18 e 19: Alunos reaperentando a coreografia dos anos 2000 na hora do recreio



Fonte: acervo da autora (2015).

Todos os 88 participantes da pesquisa participaram da Entrevista II que investigou qual a percepção que os alunos tiveram durante o processo de criação das coreografias, durante a apresentação no Sarau Literário e com relação ao componente curricular Arte como um todo. As perguntas da Entrevista II podem ser vistas no Apêndice II. As respostas dos alunos foram analisadas qualitativamente e divididas em categorias de análise que são apresentadas a seguir.

3. DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento a análise das entrevistas realizadas com os alunos e funcionários da escola¹⁵, dialogando com autores e com a experiência que vivi enquanto pesquisadora/professora nesta pesquisa e que foram anotadas no caderno de registros durante a observação participante. Durante a análise das entrevistas apresento falas de alguns alunos e o critério para seleção das respostas apresentadas nesse texto foi o fato de que, na minha concepção, representam de forma mais completa o assunto abordado. As falas dos alunos foram transcritas integralmente com o objetivo de ser fiel ao áudio gravado durante as entrevistas.

A primeira parte desse capítulo é composta pela “*Análise por perguntas*” onde apresento as oito questões que foram feitas aos alunos durante a Entrevista II¹⁶ e reflito sobre suas respectivas respostas. Alguns temas foram recorrentes nas respostas de mais de uma pergunta como, por exemplo, a dificuldade de trabalhar em grupo (que foi citada em respostas das questões 1, 3 e 4). Para não precisar refletir sobre esses temas em mais de uma questão, optei por desenvolver uma segunda análise denominada “*Análise por tema recorrente*” que apresento na segunda parte desse capítulo. Quatro temas foram recorrentes nas repostas de três ou mais questões são eles: *Dificuldade de trabalhar em grupo; Estranhamento, desafios e prazeres da montagem coletiva; Protagonismo e sensação de pertencimento; Dança na escola: possibilidade de interação?*

As respostas coletadas através da entrevista realizada com quatro funcionários da escola também são apresentadas tanto na análise por perguntas, quanto na análise por tema recorrente, estabelecendo relação com a fala dos alunos e com minhas anotações do caderno de registros.

No texto todas as falas dos alunos e dos funcionários da escola estão apresentadas entre aspas e em itálico. As considerações que estiverem entre parênteses, dentro das respostas dos alunos ou dos funcionários, foram feitas por mim. O negrito foi utilizado com o objetivo de destacar alguma parte na fala e as anotações que retirei do caderno de registros estão apenas em itálico.

¹⁵ Quatro funcionários da escola foram entrevistados: as professoras de Matemática e Português, a diretora da escola e o vice-diretor, que também é professor regente de uma turma do 5º ano, nessa mesma escola, no turno vespertino. A estrutura da entrevista com a diretora e com o vice-diretor pode ser vista no Apêndice III. A outra entrevista feita com duas professoras, que cederam as aulas para a realização das composições e que por esse fato presenciaram algumas atividades, pode ser vista no Apêndice IV.

¹⁶ Vale lembrar que Entrevista I foi desenvolvida na fase exploratória, a fim de identificar quais eram as percepções dos alunos com relação a dança. Já a entrevista II foi desenvolvida após as apresentações que os mesmos participaram.

3.1. Análise por perguntas

- PERGUNTA 1: Como foi a preparação para o Sarau?

O objetivo dessa pergunta que foi feita para todos os **88 participantes** da pesquisa era perceber o que mais marcou os alunos durante a preparação para o Sarau. Apesar dos alunos serem frequentes nas atividades que são desenvolvidas aos sábados, a escola não obriga os mesmos a participarem desses momentos extraclasse. Mas, todas as atividades desenvolvidas para a realização das coreografias do Sarau faziam parte do planejamento das aulas de Arte, por isso todos os alunos precisaram participar, inclusive os que já sabiam que não viriam no dia do Sarau.

A palavra mais recorrente citada pelos alunos foi “ensaio”, como podemos perceber nos exemplos abaixo:

“Ensaiou.” (Aluno 1)

“Ficou ensaiando a música.” (Aluno 64)

“Ensaivava pra, a sei lá, pra dançar e mostrar as danças e as músicas dos anos atrás.” (Aluno 13)

Acredito que isso aconteceu porque os alunos consideraram as atividades de estímulos para a criação também como ensaios. Como eles não estavam acostumados a participarem desse tipo de atividade, e sabiam que estávamos realizando-a para posteriormente desenvolver uma coreografia, acabaram associando que elas também seriam ensaios.

Alguns alunos relataram os locais que os ensaios aconteceram e outros o prazer em ensaiar:

*“Ensaíamos aqui e às vezes lá **na quadra**, ai nós fomos preparando e depois nós ensaiou de novo, pra dançar no recreio lá na quadra.” (Aluno 30)*

*“Ensaiou aqui **no auditório**, só.” (Aluno 10).*

“Ensaaios foram bom, foi divertido, a gente pode fazer o que quiser.” (Aluno 9)

“Gostei dos ensaios, do passos da música também.” (Aluno 22)

“Os ensaios foi legal deu certo os meninos estavam conseguindo ensaiar e achei normal.” (Aluno 28)

Um aluno relatou a dificuldade de ensaiar duas coreografias ao mesmo tempo. Isso aconteceu devido a mudança na data do Sarau como já foi explicado:

*“Ensaaios foram um pouco difíceis, porque **eu tinha que decorar duas danças** e às vezes eu decorava um passo de uma e eu colocava em outra dança, aí eu não conseguia fazer direito.” (Aluno 48)*

A princípio iríamos desenvolver uma coreografia de cada vez para que ficasse mais claro para os alunos os diferentes tipos de processos utilizados em cada uma e para que tivéssemos tempo de vivenciar melhor cada um deles. Com a mudança, precisei encurtar o tempo de preparação e isso foi sentido pelos alunos. Podemos observar na fala abaixo na qual o aluno além de citar o improviso como um elemento do processo de criação relata também a pressa para desenvolver o trabalho:

*“Foi legal, né? O improviso, improvisar uma coreografia com **pouco tempo, a pressa**, foi bem legal”.*
(Aluno 20)

Outros alunos reiteraram em suas falas o fato de que acreditavam que deveríamos ter ensaiado mais:

*“Bom, só que eu achei que a gente **tinha que ter ensaiado mais um pouco**.” (Aluno 23)*

*“**Foi pouco ensaio** porque teve gente que teve dúvida no dia ainda, mas a preparação até que foi bem legal. Foi uma preparação bem feita aprendemos os passos.” (Aluno 6)*

Por outro lado, acredito que o fato de ter tido apenas três semanas para desenvolver as coreografias, fazendo com que os alunos participassem em média de quatro ensaios por semana, fez com que alguns apontassem em suas falas que o número de ensaios foi grande. Talvez, se tivéssemos tido o mesmo número de ensaios, mas distribuídos ao longo de dois meses, por exemplo, os alunos conseguiriam se sentir mais confortáveis. Na última fala apresentada abaixo podemos perceber ainda que o aluno citou o fato de ter sido utilizado aulas de outros professores:

*“**Ensaioando muito**, ficando tentando resolver a dança porque várias pessoas não tava conseguindo fazer a coreografia e também escolheu as roupas, todo mundo colaborou com as roupas.” (Aluno 33)*

*“Fizemos várias danças e tivemos que **ensaioar muito**.” (Aluno 39)*

*“A gente **ensaioou bastante**, os meninos que ficaram fazendo bagunça você até gritou com eles, o (citou o nome do aluno), os meninos assim ajudaram você, é mais ou menos, mas não foram todos. Mas eu gostei de ficar ensaioando, porque além de saber as coreografias todas dos dois, **ai é tipo a gente ficou um pouquinho fora de algumas aulas**.” (Aluno 67)*

Os desafios e encantos da montagem coletiva, a dificuldade para trabalhar em grupo e as percepções dos alunos que relataram, na entrevista inicial, que não gostavam de dançar, também foram temas abordados pelos alunos durante as respostas a primeira pergunta da entrevista final como podemos ver nos exemplos abaixo:

“Eu lembro que eu fiquei em um grupo. A gente primeiro tinha que fazer uma montagem com a tecnologia¹⁷ e depois a gente foi e dançou ela lá na frente e depois a gente foi dando mais movimentos para aqueles movimentos que a gente fez e depois montou tudo em uma coreografia só.” (Aluno 61)

“No ensaio teve muita confusão porque os meninos um fala alguma coisa e o outro não concordava. Ai, com isso, embolou um pouco, mas depois a gente conseguiu concertar isso e fazer tudo certinho, arrumado, organizado.” (Aluno 36)

“Ah! eu não gostei muito não, eu sou meio ruim pra dançar assim, eu não gosto não.” (Aluno 78)

- PERGUNTA 2: Como foi o sarau?

Essa pergunta foi respondida apenas pelos **61 participantes** da pesquisa estavam presentes no dia do Sarau dos quais 59 participaram das apresentações e 2 foram para prestigiar os colegas.

Ao responderem essa pergunta os alunos relataram diversos sentimentos. Alguns que se destacaram foram a ansiedade, o nervosismo e a vergonha de apresentar. Segundo os alunos, o fato de ter muitas pessoas assistindo despertava esses sentimentos como podemos observar abaixo:

*“Fiquei **nervosa**, porque todo mundo olhando pra você.” (Aluno 76)*

*“Foi legal e **um pouco vergonhoso** porque tinha aquela multidão de gente na frente, é foi legal.” (Aluno 37)*

*“Acho que é **nervoso**, vergonha das pessoas tá lá na frente, cheio de gente.” (Aluno 27)*

*“Envergonhada, **fiquei com vergonha** porque o povo tava tudo com a câmera pro nosso lado.” (Aluno 49)*

Entretanto, essa relação com a plateia é ambígua, pois ao analisar as respostas da pergunta 6, mais adiante, é possível perceber que apesar de alguns alunos atribuírem o nervosismo à plateia, quando são questionados se preferem dançar para muita ou pouca gente

¹⁷ Aqui o aluno faz referência ao fato do tema “Tecnologia” ter sido utilizado durante o processo de montagem dos grupos colaborativos. Onde os alunos precisaram refletir sobre qual era a organização corporal deles durante os momentos que estavam utilizando tecnologia como celular, computador, vídeo game, entre outros.

a maioria destaca que prefere dançar se a plateia estiver cheia. A mesma plateia que causa nervosismo é a que causa as sensações boas.

O medo de errar a coreografia também contribui para que sentimentos como o nervosismo e a ansiedade apareçam no relato dos alunos.

*“Todo mundo nervoso também e tinha aquelas pessoas que estavam lá na hora da 2000, que tinha muita gente, e todo mundo nervoso né? E seguro, pensando nas coreografias como ia fazer, **se a gente ia errar, se não.**” (Aluno 73)*

*“Muito ansioso, **tava até esquecendo o passo** na hora.” (Aluno 5)*

*“Fiquei ansiosa, sempre fico assim ansiosa com **medo de errar algum passo.**” (Aluno 66)*

Esse medo de errar pode estar associado ao fato de que na escola a “dancinha bem ensaiadinha”, como define Marques (2014), é valorizada e cobrada dos professores o que gera uma pressão para que os alunos não errem e reproduzam exatamente o que lhes foi passado.

Em geral, é do produto prontinho que os pais gostam, é a dancinha bem ensaiadinha que faz os diretores terem certeza do bom trabalho das professoras, são as musiquinhas acompanhadas de gestos bem decoradinhos – em geral a professora na frente fazendo para os alunos imitarem – que fazem os pais acreditarem que a escola é realmente “boa”. (MARQUES, 2014, p. 95)

Segundo Marques (2003) “ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo.” (p. 26). Entretanto, foi possível identificar sentimentos positivos nas respostas demonstrando que os alunos se sentiram confortáveis:

*“**Foi legal**” (Alunos 7, 14, 25, 42, 77, e 80)*

*“**Senti feliz** por estar apresentando.” (Aluno 10)*

*“**Me senti bem**, quando eu estava dançando **senti meu corpo levantar**, eu não sei como falar”. (Aluno 44)*

*“**Gostei muito**, fiquei lá esperando com minha mãe e na hora que falou que ia ser a nossa apresentação **sai correndo animado**”. (Aluno 36)*

O prazer que os alunos sentem em apresentar foi notado pela Professora 2 que relatou esse fato na entrevista:

“Outra coisa, eu percebi que os nossos alunos eles são muito criativos, e a maioria deles, a gente viu nas expressões durante as apresentações, que eles sentem satisfação em trabalhar a movimentação corporal. Então eu achei muito bacana, a maioria deles sente, a gente via no rostinho deles a felicidade em fazer aquela apresentação.” (Professora 2)

Na fala abaixo a aluna relata que durante a apresentação da coreografia dos anos 60, que foi montada pela professora, ela e a amiga resolveram modificar um passo. Essa atitude pode demonstrar que as alunas se sentiram à vontade durante a apresentação e para criarem e interferirem na coreografia. É muito importante perceber que o fato de que terem participado de um processo de montagem coletiva pode ter influenciado para que elas interferissem também na coreografia que o processo de criação foi o tradicional:

“Animada, fiz umas besteirinhas lá, eu a (falou o nome da amiga) ficamos dançando lá e sabe aquela parte lá que era só mexer os pés? Então, a gente foi até o chão.” (Aluno 12)

A apresentação é um momento importante não somente para os alunos, mas também para os pais como pode ser visto na fala abaixo:

“Foi muito bom, minha mãe gostou bastante. Falou assim que tinha que ter outra e ela falou assim também que tem que ter mais apresentação pois é muito legal” (Aluno 59)

Com relação a esse assunto Strazzacappa (2003) afirma que “acreditamos que a apresentação de final de ano é componente importante tanto na formação do artista quanto na educação dos pais. É fundamental, porém, encontrar a melhor maneira de se buscar esse duplo aprendizado” (p. 84). Além disso, a autora nos lembra de que o espetáculo, muitas vezes, constitui “a única experiência estética dos pais” (p. 84), portanto deve ser tratado com seriedade, visto que ele sintetiza o resultado de um processo.

Outra fala recorrente dos alunos nas respostas a essa pergunta foi o atraso que aconteceu para a apresentação dos anos 2000:

“Fiquei com raiva, porque fiquei esperando muito, meu pai ficava reclamando todo hora.” (Aluno 62)

“Foi legal, exceto o atraso que teve.” (Aluno 34)

“Fiquei esperando muito pra dançar anos 2000. Não sei o que senti.” (Aluno 39)

O atraso e o conseqüente fato de muitos pais não terem esperado a segunda apresentação, mostra o quanto precisamos estar dispostos e atentos para desenvolver qualquer atividade dentro do ambiente escolar. Esse é um ambiente imprevisível onde as coisas mudam

sem aviso prévio, onde não se pode ter um planejamento fechado e é necessário sempre ter uma segunda opção. A escola é viva, por isso não é controlável.

Muitos alunos não conseguiram participar da apresentação dos anos 2000, pois os pais não esperaram. Quando os alunos começaram a me procurar e dizer que não poderiam esperar mais e que não participariam da apresentação dos anos 2000, eu tentei acalmá-los dizendo que faríamos uma reapresentação na hora do recreio para que eles pudessem participar. Os alunos que ficaram para apresentar começaram a ficar muito nervosos, pois na coreografia havia formação de trios, roda, grupos onde cada aluno desenvolvia um papel importante. Então reuni os alunos e disse que a apresentação aconteceria mesmo sem a presença de todos e que era para cada um fazer a sua parte.

Figura 20 - Conversando com os alunos sobre o atraso.



Fonte: acervo da autora (2015).

A seguir o aluno relata como se sentiu com esse fato. Quando ele fala que precisou improvisar demais ele fala da necessidade de se adaptar aos trios que viraram duplas, aos grupos e rodas que estavam menores:

*“No dia da apresentação? Ah! Tipo assim, minha mãe tava querendo ir pra casa porque a segunda apresentação demorou muito e até que foi legal fazer a segunda apresentação lá, mas **muita gente faltou então todo mundo teve que improvisar demais.**” (Aluno 29)*

Além dos alunos que não esperaram para apresentar, oito alunos que ensaiaram não compareceram ao Sarau. Posteriormente, apresentaram justificativas para as faltas que foram diversas como o carro que quebrou e não tinha ninguém para levar, o irmão que passou mal, uma viagem de última hora, mas essas faltas retratam outro problema das apresentações na

escola. Os ensaios aconteceram durante o horário de aula, então fica mais fácil para o aluno participar. Às vezes é um desejo do aluno participar das apresentações, por isso ele ensaia. Entretanto, como a apresentação aconteceu em um horário extraturno os alunos dependiam dos pais para levá-los, o que nem sempre acontece.

- PERGUNTA 3: Você se sentiu à vontade para ajudar o seu grupo a montar os passos da coreografia dos anos 2000?

O objetivo dessa pergunta, respondida por todos os participantes da pesquisa, foi perceber o que os alunos iriam relatar da experiência da montagem coletiva e se eles se sentiram confortáveis ou não para participarem dessa atividade. Justificativas diferentes foram apresentadas pelos alunos que disseram terem se sentido a vontade:

“Sim, porque foi interessante.” (Aluno 39)

“Sim, porque é divertido essas atividades assim, eu acho bom.” (Aluno 73)

“Foi legal! A gente fazendo coreografia diferente.” (Aluno 56)

“Achei legal ficar lá apresentando. Eu e o (citou o nome do amigo) ficamos lá inventando um monte de negócio lá, de gesto, esses trem assim.” (Aluno 64)

O fato da composição ter sido coletiva e eles terem a oportunidade de dar opinião foi uma das justificativas mais usadas. Poder falar se gostava ou não, se posicionar e ser ouvido, deu a sensação de pertencimento e isso fez com que o trabalho fosse prazeroso:

“Sim, foi bem legal, porque a gente que montou, foi legal.” (Aluno 59)

“Senti, porque dava jeito da gente falar, de falar minhas opiniões, do que eu achava sobre aquilo.” (Aluno 9)

“Senti à vontade porque eu também dei palpite no negócio lá do grupo.” (Aluno 16)

Em alguns grupos os alunos conseguiram trabalhar de forma harmoniosa, respeitando as diversas opiniões e isso foi um dos fatores que contribuiu para que alguns alunos se sentissem a vontade:

“Sim, porque no meu grupo todo mundo deu opinião e a gente tentava outras coisas e todo mundo aceitava” (aluno 6)

*“Sim, porque **todo mundo ajudou um pouquinho** não teve que só uma pessoa escolher que às vezes em grupo é assim né? Um quer fazer e outro não quer fazer, mas **todo mundo colaborou**”.* (Aluno 24)

“Eu conhecia todo mundo e todo mundo me conhecia e eu não tenho problema de vergonha essas coisas assim.” (Aluno 37)

Por outro lado, os alunos que relataram desconforto em participar da montagem coletiva justificaram sua resposta justamente pela dificuldade de tomar decisões em grupo, como pode ser visto nos exemplos apresentados abaixo. Mas, assim como já apontei na análise da “Pergunta 1”, a dificuldade de trabalhar em grupo será um tema abordado detalhadamente na segunda parte desse capítulo.

“Me senti à vontade, mas tinha gente que tava atrapalhando muito. A gente tentava falar, ‘oh vamos fazer isso aqui e tal’ e a pessoa não entendia ela queria fazer outra coisa, ela queria fazer o que ela queria e não o que o grupo queria e era muito chato”. (Aluno 53)

“Sim, mas só que na hora deu muita bagunça, na hora que juntou o grupo dos meninos ai deu aquela bagunça.” (Aluno 22)

O medo de sugerir movimentações que não fossem aceitas pelo grupo, também fez com que alguns alunos se sentissem desconfortáveis. É possível perceber nos exemplos apresentados abaixo, principalmente nas falas dos alunos 45 e 10, que eles se sentiam inseguros e acredito que isso se dava ao fato dessa ser uma experiência nova para eles. Como já apresentei no início dessa dissertação, muitos alunos não se sentiam capazes de criar movimentações. E mesmo participando do projeto de intervenção pedagógica, que ajudou muito os alunos a diminuírem esse sentimento, era notável que muitos ainda duvidavam da sua capacidade como interpretes-criadores:

*“Senti vontade, mas eu não queria tanto assim não porque eu me senti assim, **se eu falasse uma coisa não ia ser bom**, se eu falasse ia ser bom, não queria não.”* (Aluno 45)

*“Nervoso, de **errar passo, que não servia**.”* (Aluno 10)

*“Foi difícil, me senti mais ou menos a vontade, porque tinha hora que a gente inventava uma coisa e **os meninos não gostava**, ai estava sempre no meio termo.”* (Aluno 74)

*“Mais ou menos, porque a gente dava opinião ai eles pegavam e ficavam **falando que ai não tá bom**. Ficava tipo **negando as opinião que a gente dava**.”* (Aluno 87)

Por outro lado, um aluno relatou que acredita ter nascido para ser um artista, pois se sente à vontade com esse tipo de atividade:

“Sim, porque sei lá, eu gosto de dançar. Eu fico preocupado se vai ficar bom ou não. Eu acho que tipo assim, eu nasci pra ser um artista sabe? Eu levo jeito, eu gosto, eu acho divertido.” (Aluno 70)

Essa fala retrata o quanto é importante esse tipo de atividade na escola para que os alunos “possam apropriar-se desse universo [...] e para que tenham condições de saber o que a dança significa para eles próprios, individualmente, e para o mundo”. (PELLEGRIN, 2008, p. 31) Talvez, na escola, seja o único momento que ele tenha contato com a dança de forma mais formal. Ele não pode se identificar com uma coisa que ele não conhece, por isso a Dança na escola se configura como fundamental não apenas para trabalhar os conteúdos específicos, mas para permitir descobertas e identificações.

Outra fala interessante foi apresentada pelo aluno 21 que relacionou as atividades de preparação para montagem como momentos de brincadeira.

*“Porque fez **muita brincadeira** e foi aprendendo com as **brincadeiras**. (Que tipo de brincadeira?) com os gestos e com a dança”. (Aluno 21)*

Considerando que o momento de brincar é momento para se divertir e se sentir bem, ao relacionar as atividades com o brincar, o aluno demonstra que conseguiu perceber o aspecto lúdico das atividades. Além disso, ele associa a brincadeira com atividades corporais, pois ele fala dela como gestos e dança, desse modo, a prática corporal seria prazerosa. Ele ainda afirma que aprendeu com as brincadeiras, demonstrando, assim, que esse momento foi além da diversão.

- PERGUNTA 4: Você acha importante participar de atividades que os alunos precisam montar a coreografia?

Respondida por todos os participantes da pesquisa, essa pergunta revelou mais uma vez o quanto os alunos valorizaram o fato de terem opinado durante o processo de criação, além de terem percebido esse momento como uma possibilidade de interação com os amigos. Vou apresentar aqui as respostas dos alunos, que revelaram que eles relacionaram a importância desse tipo de atividade com a criatividade, o aprendizado e para que eles pudessem se preparar para momentos que viveriam futuramente. Abaixo apresento os alunos que afirmaram que criar os passos em uma montagem coletiva ajuda a trabalhar a criatividade:

*“Sim, porque libera a nossa **criatividade**.” (Aluno 14)*

*“Acho importante pra ter mais **criatividade**, mas prefiro que o professor monte.” (Aluno 3)*

*“Sim pra expressar essa **criatividade**, a gente tem que ser criativo pra ajudar. Quando a gente for fazer uma coisa mais pra frente.” (Aluno 53)*

Outros alunos relacionaram esse momento da montagem coletiva como um momento de aprendizado:

*“Eu acho porque é bom que vai **aprendendo** um pouco.” (Aluno 12)*

*“Acho, porque ai a gente vai **aprender** assim, e não é só vocês que fazem a coreografia.” (Aluno 61)*

*“É bom para o **aprendizado** dos alunos sobre arte e dança e essas coisas.” (Aluno 20)*

*“É importante pro futuro né? Pra pessoa tipo, ela tem que aprender **porque estamos na aula de arte pra aprender**.” (Aluno 34)*

Essas respostas são muito importantes se avaliarmos que os alunos conseguiram compreender as atividades como um momento que vai além do prazer. Segundo Marques (2014) a Arte na escola ainda é vista como lazer, como oportunidade extravasar e de liberar o *stress*, mas em poucos momentos é considerada como momento de aprendizado. Acredito que isso tem muita relação com a forma como o professor conduz a aula. Segundo Marques (2014) a ideia de que a Arte não pode ser planejada porque ela é criatividade, imaginação, sensibilidade é uma ideia não somente do senso comum, mas também de muitos professores de Arte e gestores educacionais. Isso faz com que as aulas de Arte se tronem um momento de *laissez-faire* (deixar fazer) contribuindo para que os alunos pensem que Arte é somente diversão e não aprendizado. Como os alunos perceberam que existia um objetivo com as atividades, que elas foram preparadas e planejadas ficou mais fácil perceber que as mesmas possibilitavam aprendizado além de diversão.

Além de aprender, segundo os alunos esse tipo de atividade também pode ser uma forma de avaliação e um momento para eles mostrarem o que aprenderam com as aulas:

*“Acho, porque cria a própria coreografia. Tipo, **avalia também** a criatividade dos alunos.” (Aluno 68)*

*“Sim porque é um jeito deles **mostrarem o que eles aprenderam** na aula.” (Aluno 18)*

Esse é outro ponto importante uma vez que ser avaliado no componente curricular Arte ainda é um desafio. “Arte não tem nota arte é só conceito” é uma frase que escutei várias vezes na escola onde trabalho, dita pelos alunos e pelos funcionários, e ela demonstra o quanto a avaliação em Arte é desvalorizada e até mesmo considerada desnecessária. Como a escola ainda preza por uma avaliação muito numérica a avaliação em Arte fica quase impossível de acontecer. É possível quantificar o aprendizado em Arte? Marques (2014) apresenta ainda outra questão: Arte se avalia?

Avalia-se sim a arte. Avalia-se muito. Avalia-se o tempo todo e poderíamos, sim, com a parceria das escolas e dos professores de Arte, fazer com que esta avaliação em sociedade fosse mais consistente, mais consciente, mais ética e mais aberta ao diálogo e à compreensão da arte e do mundo em que vivemos. (MARQUES, 2014, p. 117)

Diante disso, quando os alunos apresentam falas como as apresentadas acima eles demonstram que perceberam que podem ser avaliados nas aulas e isso é um passo importante para que a Arte na escola deixe de ser momentos de prazer e passe a ser vista como uma atividade com conteúdos específicos.

Além de momento de aprendizado e de serem avaliados os alunos classificaram as atividades como importantes para o futuro:

“Sim, porque quando a gente crescer a gente também pode ocorrer que a gente tenha que montar uma coreografia.” (Aluno 76)

“É importante pra aprender a montar a coreografia, porque também você pode passar pra uma situação que você mesmo tem que fazer uma coisa e não tem a ajuda do outro.” (Aluno 15)

“Acho, porque ajuda a gente na vida porque quando a gente precisar, a gente crescer for maior, a gente vai precisar muito disso.” (Aluno 87)

Relacionar o aprendizado na aula de Arte como importante para o futuro reforça, mais uma vez, a ideia de que os alunos perceberam as atividades e o que foi aprendido com elas como algo que não é momentâneo e vazio, baseado somente no prazer e diversão, mas sim como uma oportunidade de construir significados. Não foi um momento somente para aprender a montar coreografias, mas para aprender a se organizar, a se posicionar e a respeitar o espaço do outro. Elas contribuíram para a formação deles enquanto pessoas que, às vezes, não precisarão montar coreografias quando estiverem no mercado do trabalho, mas que vão utilizar os princípios aprendidos durante essa atividade em outros momentos. Como podemos

perceber na fala do aluno 36, que relaciona o aprendizado na aula de Arte com momentos que ele poderá vivenciar quando precisar fazer negócios em uma empresa:

“Porque isso é uma simulação do futuro, pode passar por esses negócios na empresa, negócio de organização.” (Aluno 36)

Outros alunos consideraram também que podem optar por serem profissionais da área e que as atividades desenvolvidas ajudam nesse sentido:

“Sim porque isso vai ajudar muito quando eles crescerem porque, por exemplo, alguns podem querer formar em dança né? Tipo, eu quero formar em dança porque eu acho dança muito legal eu gosto. A minha prima falou que Viçosa né? Lá tipo tem tipo uma área da dança assim, alguma coisa.” (Aluno 67)

“Eu acho, para as pessoas que quiserem fazerem tipo uma apresentação ou serem professoras de Arte igual a você, ter mais experiência nisso.” (Aluno 81)

Essas repostas me fazem questionar assim como Marques (2014) qual o papel da Arte na escola? Para essa autora o professor de Arte tem a função de ser um “articulador de transformações: suas, dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade em que vivem.” (MARQUES, 2014, p. 31)

Portanto, assim como o papel da disciplina de História não é formar historiadores, da disciplina de Ciências não é formar cientistas, acredito que o papel da Arte na escola não seja o de formar bailarinos, pintores ou músicos. Assim como Marques (2014) entendo que “o acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada.” (MARQUES, 2014, p. 32) Contribuindo para essa ideia, Strazzacappa (2013) acrescenta que

mesmo que a formação especializada não tenha ocorrido no ambiente escolar, este espaço serviu de estopim para a busca posterior de formação e aperfeiçoamento em escolas especializadas, academias, conservatórios e/ou casas de cultura. Pelo sim ou pelo não, estas apresentações escolares ainda são uma das poucas referências e um dos principais acessos que a grande maioria das crianças tem à arte da dança. (STRAZZACAPPA, 2013, p. 39)

Por isso, acredito assim como TERRA (2010) que “o artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação [...]. Acredito francamente no potencial de um trabalho em rede entre diferentes instituições e instâncias para que a produção do artista da dança alcance cada vez mais patamares de qualidade.” (TERRA, 2010, p. 75)

- PERGUNTA 5: Qual das coreografias você mais gostou de dançar?

Essa pergunta foi respondida pelos **37 alunos** que dançaram as duas coreografias (anos 60 e 2000) no Sarau. Dos alunos entrevistados, oito disseram que gostaram de dançar as duas coreografias:

“Gostei das duas.” (Alunos 49, 70, 76 e 73)

“Não tem diferença, as duas foi bom.” (Aluno 57)

“Das duas! Anos 60 porque é legal, o figurino é legal. Anos 2000 porque usamos a nossa criatividade, a gente que inventa isso é legal.” (Aluno 1)

Uma das inquietações que permearam essa pesquisa, foi perceber se o fato da composição ser colaborativa fazia com que a coreografia fosse mais prazerosa para dançar. Levando em consideração que 14 alunos apontaram anos 60 como a que mais gostou de dançar e 15 apontaram anos 2000 é possível perceber que talvez esse fato não influenciou diretamente na vivencia no dia da apresentação. O aluno 59 deixa isso claro na sua fala ao justificar porque gostou de dançar as duas:

*“É melhor participar da que os alunos montaram, é mais divertido. Porque vai que a fessora monta, ai não gostou de um passo lá que achou muito difícil. Ai eu prefiro que os alunos montam. **Mas no dia gostei de dançar as duas.**” (Aluno 59)*

Participar de uma montagem coletiva pareceu ser mais prazeroso, mas essa diferença não foi tão significativa e não influenciou, de maneira considerável, na vivencia no dia da apresentação. Apenas três alunos citaram o fato da coreografia ter sido criada por eles, como justificativa para terem gostado mais de dançar a coreografia dos anos 2000:

“Porque era com nossos negócios lá ai era melhor.” (Aluno 75)

“Porque, como eu disse, eu me senti mais à vontade porque eu ajudei a criar os passos.” (Aluno 27)

“Anos 2000 foi mais em conjunto do que a dos anos 60, então eu prefiro a dos anos 2000 porque a gente montou, foi mais criativo.” (Aluno 62)

Muitos fatores podem influenciar na escolha de qual coreografia foi mais prazerosa de dançar. As vivências pessoais de cada aluno influenciam diretamente nessa escolha, por isso não é possível afirmar que dançar uma coreografia de composição coletiva será mais

prazeroso do que dançar uma criada tradicionalmente. Acredito que as duas experiências são necessárias, não sendo uma mais importante que a outra.

A bagagem pessoal de cada aluno tanto influencia nessa escolha que alguns alunos justificaram ter gostado de dançar a coreografia dos anos 2000, pois a temática era mais atual. Ao mesmo tempo o fato da coreografia dos anos 60 utilizar roupas e músicas antigas foi um atrativo para quem escolheu a coreografia dos anos 60 como a preferida:

“2000, porque é uma música que é do meu tempo e não do tempo de antigamente.” (Aluno 18)

“2000, porque na moda antiga o pessoal mais antigo que gosta, agora a gente que é mais jovem gosta mais dessa moda agora.” (Aluno 82)

“Anos 60, porque é um pouco diferente do que a gente é agora, anos 2000 é mais perto, gostei mais dos anos 60.” (Aluno 77)

“Gostei mais dos anos 60, porque era diferente passos muito legais de muito tempo atrás, a roupa era mais legal.” (Aluno 40)

Os outros alunos que escolheram anos 60 como a preferida citaram diversos motivos para essa escolha como a roupa, por ter uma duração maior que a outra coreografia, por ser uma música de outra década, entre outros, reforçando ainda mais a ideia de que essa escolha é muito pessoal e influenciada por diversos fatores.

- PERGUNTA 6: Existiu alguma diferença entre dançar no dia do Sarau e dançar no recreio?

Cinquenta alunos participaram da reapresentação da coreografia dos anos 2000 no recreio. Entretanto, essa pergunta foi respondida apenas pelos **35 alunos** que dançaram anos 2000 tanto no Sarau como no recreio. A maioria dos alunos afirmou que não sentiram diferença em apresentar nos dois momentos. Os 12 alunos que se sentiram diferentes apresentaram como principal justificativa a diferença na plateia. Alguns consideraram que no dia do sarau tinham mais pessoas, outros já acharam o contrário:

“No dia do recreio tinha menos pessoas ai eu me senti melhor, não fiquei com tanta vergonha.” (Aluno 16)

“No sarau não tinha muita gente pra ver o que a gente tava dançando e no recreio tinha mais gente. Porque tinha pouca gente no dia e a gente percebeu que tinha pouca gente pra ver nossa apresentação e a gente tinha preparado aquilo ai tudo para as pessoas verem e não para irem pra casa sem ver aquilo que a gente preparou pra ela.” (Aluno 18)

É interessante perceber que para o aluno 16 o fato de ter menos pessoas assistindo fazia com que ele se sentisse mais à vontade. Diferentemente do aluno 18 que preferia ter uma plateia cheia. Ele afirma ainda que tudo que preparamos foi para que as pessoas pudessem ver. A fala do aluno vai de encontro sobre o que Spolin (2005) fala sobre a plateia:

A plateia (sic) é o membro mais reverenciado do teatro. Sem platéia (sic) não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia (sic). Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (SPOLIN, 2005, p.11)

Quem estava na plateia também foi um fator determinante. O fato de no recreio estar presente somente os alunos e alguns funcionários da escola deixou o aluno 65 mais confortável. Segundo ele no dia do recreio não tinha plateia, pois só estavam presentes os outros alunos da escola:

*“Fez, porque aqui no recreio **aqui não tem plateia né?** Aqui já é todo mundo aqui do dia a dia que você vê ela no recreio. Não precisa nem ter vergonha não, você dança normal.” (Aluno 65)*

É possível perceber na fala desse aluno e do aluno 57, apresentada abaixo, que ter os pais ou outras pessoas que não são do convívio escolar para assisti-los faz diferença. Quem compõe a plateia acaba sendo um fator que interfere na vivência dos alunos no dia da apresentação:

*“Sim porque na mostra cultural ela não só demorou mais tempo, mas como tinha vários pais, alunos, **meus pais, minha irmã, todo mundo, aí foi um conjunto.** E no recreio foi só os **alunos** mesmo da escola (então você acha assim, que quanto mais pessoas tem ou dependendo das pessoas que estão na plateia pra te assistir isso influencia?) Sim! Porque é igual você fazer um teatro sem metade da plateia, é diferente.” (Aluno 57)*

Sendo assim, no dia do Sarau o conjunto de figurino, decoração, iluminação e o fato de estarem dançando a coreografia pela primeira vez deixou os alunos mais ansiosos. No recreio, consegui perceber que eles estavam mais à vontade como se a apresentação fosse menos formal do que a feita no Sarau. Outro fator que contribuiu para que os alunos estivessem mais tranquilos no dia da reapresentação foi o número de alunos que estavam dançando. No Sarau, como já mencionado, alguns alunos não dançaram por conta do atraso e isso gerou ansiedade que descrevi no caderno de relato:

Com o atraso e muitos alunos não ficando para a apresentação, os alunos ficaram agitados e ansiosos. (Nome do aluno) me procurou e disse que nem estava com vontade de dançar mais, porque o pai dele estava muito bravo e falando na cabeça dele por conta do atraso. A cada aluno que ia pra casa vinha outro da turma me perguntar como eles iam fazer sem aquela pessoa na apresentação. (Retirado do caderno de registros)

A fala do aluno 32 contribui para essa ideia:

“No recreio foi melhor porque ali todo mundo pelo menos sabia e acertou os passos. Todo mundo tava estressado no dia da apresentação, tava com ansiedade. No recreio eu tava mais tranquila a gente já tinha apresentado então não tava nem importando.” (Aluno 32)

- PERGUNTA 7: Você acha que na escola deveria ter um espaço específico para acontecerem as aulas de Arte? Como ele seria?

Apenas um aluno, dos 88 que responderam essa pergunta, respondeu que não precisaria de um espaço específico para ter as aulas de Arte e não soube justificar o por quê. Todos os outros alunos acreditam que seria necessário ter um espaço para as aulas de Arte e apresentaram justificativas diversas, dentre elas a necessidade de ter um espaço maior para desenvolver as atividades:

*“Sim porque precisamos de **mais espaço pra dançar.**” (Aluno 39)*

*“Porque as aulas de Arte não são menos importantes que as outras aulas e **tem aula de Arte que não dá pra fazer dentro da sala de aula, não tem espaço suficiente.**” (Aluno 6)*

As outras disciplinas conseguem utilizar a sala de aula de maneira mais eficaz, pois, na maioria das vezes, exigem pouca mobilidade ou deslocamento dos alunos, mas a dança “necessita de um espaço mais amplo, exigindo a reestruturação das carteiras escolares na sala de aula ou a utilização de outro lugar.” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 89) Entretanto, às vezes, arrastar as carteiras na sala não é suficiente. As turmas que participaram da pesquisa tinham, em média, 35 alunos e se pensarmos nessa quantidade de pessoas mais as carteiras, o espaço da sala de aula ficava muito pequeno e abafado. O aluno 11 retrata bem essa situação e o aluno 9 ainda acrescenta que com um espaço mais amplo seria possível se divertir mais:

*“Seria maior, que desse para todo mundo fazer sem embolar, aqui é muito quente. Com janela pra ventilar mais e **muito espaço para as pessoas darem espaço uma da outra.**” (Aluno 11)*

*“Porque lá a gente podia ter um espaço maior, **se divertir mais.**” (Aluno 9)*

Pensar em 35 alunos participando de um processo de criação coreográfica em um espaço de aproximadamente 55 metros quadrados é quase impossível. Os barulhos causados por um grupo acabavam atrapalhando os outros grupos, mas aquele não era um momento para o silêncio. Eu não podia pedir para que os alunos parassem de conversar por estarem atrapalhando, pois aqueles eram sons da criação. Às vezes o comportamento dos alunos nas aulas de Arte é confundido com bagunça, pelos próprios alunos, pois as atividades propostas por mim geralmente pedem que eles interajam com o colega, saiam da carteira, conversem, sentem no chão e isso é estranho aos olhos deles que estão acostumados a ouvir pedidos de silêncio, que sente nas carteiras, que não olhe para o colega ao lado. Quando saem desse padrão, que conhecem como o ideal de comportamento, eles acabam considerando que estão quebrando regras, ou fazendo bagunça:

Os alunos tem a necessidade de justificar o tempo todo que o comportamento deles tem relação com a atividade que propus hoje. Estava observando o grupo do aluno X na quadra e ele me olhou e disse: “Fessora, estamos correndo, mas isso faz parte da coreografia tá?”. Como se já estivesse tão acostumado a ser corrigido que precisava justificar a ação antes que eu o repreendesse. (Retirado do caderno de registros.)

Não somente os alunos confundem esses momentos de criação como bagunça. Em uma das aulas que dei no auditório, a pedagoga foi assistir e assim que chegou olhou para um grupo de meninos que estavam fazendo a atividade e disse “para de pular um no outro menino”. Os alunos não disseram nada e eu precisei explicar que eles estavam fazendo uma atividade que precisavam usar o corpo e aquela movimentação fazia parte das que eles haviam selecionado para apresentar. Ela, sem graça pediu desculpas por ter corrigido.

Não é difícil entender, então, por que a Arte na escola ainda é tratada por muitos como momento de relaxar. Pois, ela acaba sendo um dos poucos momentos que os alunos podem sair desse molde ideal de comportamento e sendo um momento para “respirar”.

Talvez, outro momento que os alunos possam fazer isso é antes das aulas começarem (quando ainda estão do lado de fora da escola esperando o portão abrir), no recreio (que tem duração apenas de 15 minutos) e no final da aula (enquanto a Van não chega ou o ônibus não passa). E esses não são momentos considerados como importantes para a aprendizagem. Existe uma separação entre a construção de conhecimento e o prazer, como se um não pudesse acontecer junto com o outro: o conhecimento é construído nas aulas dentro da sala e os momentos fora dela são para descansar e relaxar um pouco. Assim, quando a Arte chega na sala e possibilita que os alunos arrastem as carteiras, utilizem o corpo como ferramenta para a

construção de conhecimento e interaja com os amigos, ela se assemelha aos momentos de prazer vivenciados no início da aula, no recreio e durante a espera da Van.

Ainda com relação à conduta disciplinar, o aluno 6 acredita que se o espaço for maior a chance da turma “comportar mais” é maior:

*“Porque acho que muito barulho na sala assim pequenininha, aí quem sabe assim em um lugar mais amplo eles se **comporta mais**, anima mais.” (Aluno 86)*

Com isso é possível notar como essa cultura da disciplina ainda é muito forte dentro da escola. Pensar em um espaço maior deveria ser uma possibilidade para se movimentar mais, interagir, dialogar e explorar. Assim como apontam outros alunos:

*“Sim eu acho que seria **melhor para o aprendizado** ter uma sala específica.”
(Aluno 59)*

*“Acho sim porque **quanto mais espaço ter melhor a Arte fica**.” (Aluno 67)*

*“Porque a gente **ficava mais à vontade tinha mais ideia pra dançar**.” (Aluno 79)*

Pensando nessa necessidade de um espaço maior para os alunos se sentirem mais à vontade, quase todas as aulas foram desenvolvidas no auditório da escola. No auditório tem um palco e conseguíamos arrastar as cadeiras aumentando ainda mais o espaço. Entretanto, ele não estava sempre disponível:

“Porque o auditório nem sempre está vago.” (Alunos 2, 24, 29, 31 e 52)

*“Sim, pra não ficar enjoando ficar pedindo pra ir pro auditório, aí quando tem gente vendo filme não pode vim, aí tem que fazer na sala aí vira aquela enjooção.”
(Aluno 47)*

“Eu acho pra invés de ter mais sala de aula ou assim da gente ficar preocupando de ir lá no auditório poderia amontar alguma coisa só pra aula de arte, pra gente fazer nossa coreografia lá, fazer nossas aulas lá.” (Aluno 81)

Às vezes outro professor precisava utilizar e enfrentei dificuldade em reservar algumas vezes, pois era alegado que os alunos estavam estragando as cadeiras. Outra justificativa utilizada pela pedagoga da escola para não autorizar o uso do auditório, era o fato do data show e/ou computador não estarem funcionando. Entretanto, eu não precisava desses aparelhos para realizar a aula. O objetivo de ir para o auditório era para utilizar o espaço, que não era o mais apropriado para a realização das atividades, mas era mais adequado que a sala de aula. Como muitos funcionários da escola ainda tinham a visão de que na aula de Arte se

fazia pintura e desenhos muitos não entendiam o porquê eu utilizava tanto o auditório. Com isso, convidei a pedagoga para ir assistir algumas aulas e tentava sempre explicar a necessidade e a importância de desenvolver a atividade em um espaço maior.

Como a maioria das aulas foi desenvolvida lá, o auditório passou a ser a referência de alguns alunos ao descreverem como seria o espaço específico para as aulas de Arte:

*“Fazeria **igual o auditório** e colocava umas cadeira assim pro pessoal sentar né? Pra hora de montar coreografia ai um demonstrava colocava os sons tudo direitinho e tal.” (Aluno 87)*

*“Palco, cadeiras, a gente ia assistir e montar a colo...e montar lá os palco, a cadeira **tudo que tem ali no auditório.**” (Aluno 64)*

É importante que os alunos experimentem outros espaços da escola para que possam começar a questionar os espaços que já estão habituados a frequentar. Se eles não forem tirados de dentro da sala de aula como poderão questioná-la? Somente quando os alunos perceberem que as carteiras da sala mesmo arrastadas ainda ocupam muito espaço e que eles se sentem mais à vontade quando uma atividade de dança é desenvolvida em um espaço maior, é que poderão questionar e fica incomodado com a sala de aula tradicional. Por isso, além do auditório, levei os alunos para uma praça que fica próxima da escola e relatei esse momento no caderno de registros:

É impressionante como os alunos se envolvem mais na atividade quando não estamos dentro da sala de aula. Hoje na praça percebi que eles estavam mais animados e dispostos. Entretanto, mesmo estando em um espaço maior a relação com esse espaço ainda não é de ocupá-lo, explorá-lo. Muitos grupos chegaram e ficaram sentados nas mesinhas somente depois de algum tempo começaram timidamente ir para outros pontos da praça. (Retirado do caderno de registros)

Figuras 21 e 22 – Alunos fazendo atividades na praça próxima a escola.



Fonte: Acervo da autora (2015).

Como as aulas de Arte proporcionam aos alunos outras ações, muitos apontam a sala de aula como um lugar inadequado. Se na sala eles não podem conversar e movimentar, então nós precisamos sair de lá para desenvolver as atividades de Arte. Segundo os alunos, a aula de Arte é diferente e exige um espaço diferente:

“Sim, porque na sala de aula, talvez não sei se é o lugar, tipo assim, pra arte. Aí eu gostaria de uma sala de Arte.” (Aluno 58)

“Porque não é muito legal fazer dentro da sala de aula porque Arte é outro estilo de aula (que estilo?) Arte não é esses trem de ficar estudando é um lugar mais aberto (você acha que o lugar das aulas tinha que ser mais aberto ou a aula de Arte é um lugar mais aberto?) Os dois, porque aí podia ser mais espaçoso também (porque você acha que a aula é um lugar mais aberto? O que é ser um lugar mais aberto?) De se soltar, arte é o que a gente pensa, então é mais aberto, mais solto.” (Aluno 28)

“Sim, porque na aula de Arte a gente se sente mais à vontade, a gente pode dar mais opinião. Na aula de Arte a gente pode se expressar mais.” (Aluno 63)

A sala de aula tradicional, muitas vezes, não é o lugar para se expressar é lugar de aprender, copiar do quadro, fazer atividades do livro e se manter sentado. Quem gosta de ficar em um lugar assim? Por isso, ter uma sala de aula diferente é uma possibilidade de sair dessa sala de aula tradicional que sufoca e limita os alunos:

“Nas apresentações de dança que acontecem na escola, e a escola tem um espaço bacana pra isso, é que é os alunos se soltam mais, é um tipo de aula diferenciado. Usar o corpo pro aluno é muito importante porque é o tempo todo em uma sala de aula sentado né? Com uma atividade mais de escrita né?” (Professora 1)

“Eu acho, lugar diferente que a gente sempre fica nesses lugares e na aula de artes pra animar mais tinha que ficar num lugar diferente.” (Aluno 36)

Sala essa que não estimula, não desafia, não desperta a curiosidade, por conta do mapeamento os alunos sentam sempre no mesmo lugar, nas palavras do aluno 7 a sala de aula tradicional não tem cor:

“Teria muita cor, porque acho que Arte tem que ser bem colorida. Bem mais divertida que a sala normal que não tem cor, é muito paia, você fica só sentado, fazendo nada, tem vez que não dá pra copiar, não acho legal. Se todas as salas tivessem cor talvez a gente ia ficar mais disposto pra fazer aquela aula.” (Aluno 7)

Na sala de aula tradicional falta cor e sobra carteiras. Para muitos alunos elas não deveriam estar presentes na sala de Arte:

“Cadeira não, porque cadeira a gente já tem na sala de aula normal teria que ser uma sala diferente.” (Aluno 56)

*“Teria palco teria aqueles como é que fala? Aquele corrimão que você faz aqueles negócios lá teria um espaço bem grande pra você ensaiar os alunos. Não teria carteira, carteira não, porque aula de Artes não precisa de você escrever, é eu acho, mas é melhor você dançar (porque você acha que a gente não precisa escrever?) porque eu acho que **Artes é você dançar é você divertir e não ficar escrevendo.**” (Aluno 84)*

Considero que muitas vezes a carteira é sinônimo de limitação, elas estão enfileiradas nas salas de aula e acabam ocupando um espaço que deveria ser do aluno. Ela delimita o espaço que cada um deve ocupar, contribuindo ainda mais para que não ocorra interação entre os alunos. Por isso, eles não querem carteiras na sala de Arte, eles querem um espaço livre, livre para a interação:

*“Cadeiras, porque elas **ocupam muito espaço.**” (Aluno 24)*

“Não poderia ter carteiras devia ser um espaço livre com fantasias e tal par fazer teatro brincadeiras e tal.” (Aluno 32)

Outros dois elementos presentes na sala de aula tradicional foram citados pelos alunos para não compor a sala de aula de Arte: o quadro e o livro didático. É importante ressaltar que não desconsidero a importância de cada um desses componentes da sala tradicional, mas quando eles são as únicas ferramentas utilizadas e dependendo da forma como são utilizados, deixam de ser aliados e passam a ser vilões:

*“O quadro, porque dependendo da sua aula não vai precisar do quadro, **pode ter muitas outras coisas no lugar do quadro.** Tipo outros quadros, quadros de pintura, **mais arte e menos coisa neutra.**” (Aluno 7)*

“Livro, porque aula de arte é divertir. Livro assim não (mostrou o livro didático), mas livro assim poderia ter (apontou um livro de literatura infantil).” (Aluno 59)

Diante da fala dos alunos apresentadas acima é possível perceber que eles estão saturados do ambiente de sala de aula. Atualmente, os alunos e professores precisam se adaptar a esse espaço, mas o ideal seria o contrário: as salas de aula precisam ser transformadas em espaços que atendem as necessidades de alunos e professores. Um participante da pesquisa demonstra esse desejo, quando fala da necessidade de salas diferentes não somente para a Arte, mas para todas as disciplinas da escola:

“Sim, porque a mesma sala é chato né? Devia ter sala para todas as disciplinas, tipo a aula de ciências devia ter um laboratório, eu acho legal.” (Aluno 32)

A Diretora relatou o desejo de construir salas temáticas na escola para todas as disciplinas, mas ela relatou que sua proposta não foi bem aceita pelos professores. Segundo ela, alguns professores tem dificuldade de mudança e quando ela tentou estabelecer as salas temáticas alguns foram contra. Ela fala também que ainda não desistiu da ideia, que existe essa possibilidade, mas ela acredita que isso faz parte de um futuro ainda distante.

Participar das atividades propostas fez com que os alunos começassem a questionar a estrutura da escola. Por que não temos salas diferentes? Por que temos aula de Arte apenas uma vez na semana? Por que somente o 6º ano tem aula de Arte?

“Sim, e tinha que ter mais aulas na semana. Uma aula na semana só enquanto as outras matéria tem três, quatro aulas na semana.” (Aluno 34)

“Sim, porque normalmente a aula de Arte é excluída das outras matérias, mas eu acho que na verdade ela é igual as outras, normal. Ela não é mais importante nem menos importante que as outras, ela é igual então nós deveríamos ter aula de Arte em todos os anos.” (Aluno 37)

“Sim porque as aulas de Arte é muito pouco, só um dia na semana não tem como, tinha que ter um espaço específico.” (Aluno 51)

Mais próximo do meio do ano esse questionamento ficou mais recorrente. Eu sempre explicava que essa era uma decisão da escola e que eles precisavam questionar a diretora. Isso gerou uma movimentação entre os alunos que começaram a procurá-la. Ela chegou a me procurar no final do ano para falar do desejo de colocar a Arte na grade curricular de todos os anos do ensino Fundamental II, como coloquei no caderno de registro:

Hoje a diretora me chamou na sala dela e falou do desejo de colocar a Arte em todas as turmas: “Se você for ficar com a gente, eu pretendo ampliar as aulas novamente porque hoje eu vejo que existe mesmo um trabalho que justifica.” (Retirado do caderno de registros)

Entretanto, esse desejo não foi concretizado e ao ser questionada durante a entrevista do porquê isso não aconteceu, ela respondeu que não tinha certeza se eu voltaria no ano seguinte para ocupar o cargo de professora de Arte na escola, pois eu já havia comentado com ela que talvez mudaria de cidade no próximo ano:

“Quando chega final do ano a gente trabalha novamente a grade curricular e ao fazermos a grade curricular a gente não tinha essa certeza se você voltaria. E pra eu voltar para as coisas que eram antes não dá. A gente sabe que existem muito poucas pessoas com formação específica. Como que eu te falo, eu não vejo a Arte só sentado lá dentro de sala, fazendo atividades que parece que não sabe de onde vem, e pra onde vai. Eu vejo construindo, como eu vejo no trabalho que você fez com eles.” (Diretora)

Mesmo o conteúdo das minhas aulas sendo predominantemente a dança quando falaram sobre o espaço específico para as aulas, alguns alunos citaram elementos das Artes Visuais para compô-lo. O que não é um problema, afinal, as Artes Visuais são um campo da Arte. Essas respostas podem indicar que a ideia de Arte como desenho e pintura ainda é forte:

*“Seria grande teria tintas e **quadros pra pintar**, porque a gente gosta mais de mexer com tinta.”*
(Aluno 66)

*“Teria aqueles painel de pintura, com aquelas tinta, teria quadro pra você escrever, **folha pra gente desenhar**, cadeira pra gente sentar assim pra pintar, teria tipo um **avental pra gente pintar** e tal.”*
(Aluno 57)

Por outro lado muitos alunos citaram elementos das Artes Cênicas como palco, camarim, cortina, luzes, “coisas de um teatro”, entre outros. Pelo fato do auditório onde fazíamos as aulas ter um palco e por termos trabalhado a apresentação durante as aulas de Arte, muitos alunos citaram a apresentação como um dos elementos para compor a sala de Arte:

*“Caixa de som e também para as apresentações bancos, e **palco pra gente apresentar** e várias coisas.”* (Aluno 46)

*“Palco pra teatro e **toda sexta-feira a gente fazia uma apresentação.**”* (Aluno 45)

*“Não colocava cadeiras e deixava um espaço grande pra fazer as aulas colocava um quadro pra explicação e um **público, e um palco pra fazer as coreografias lá.** (Porque o palco?) porque lá em cima mostra que nós já estamos fazendo os passos e já estamos treinando pra fazer no palco.”* (Aluno 38)

Ao dizer que faríamos uma apresentação por semana o aluno 45 demonstra que esse era um momento prazeroso para ele. Além disso, destacar a apresentação como parte da aula de Arte mostra que os alunos entendiam esse momento como parte do conteúdo das aulas e não como um momento desvinculado. A apresentação desenvolvida durante as aulas foi pensada e planejada, assim o momento de apresentar ganha uma importância e um sentido maior. Falar que o lugar das aulas poderia ser igual a um teatro mostra que os alunos se identificam com esse local e começam a pensar o componente curricular Arte para além do desenho e pintura:

*“Eu colocava **todas as coisas de um teatro**, tipo aquelas cortinas, luzes, por a plateia, tudo! Eu ia colocar um monte de coisa.”* (Aluno 81)

*“**Palco, figurino, coxia, instrumentos, cenário, nós podíamos montar o cenário que ia ficar legal.**”*
(Aluno 37)

“Bonitão, camarim e essas coisas assim de teatro.” (Aluno 52)

Acredito que essa identificação com o teatro e seus elementos se deu porque eles foram trabalhados durante as aulas e os alunos fizeram uma visita ao Instituto Cultural Usiminas onde puderam assistir a uma apresentação teatral, conhecer os bastidores do teatro e ir a uma exposição na galeria Hideo Kobayashi.

- PERGUNTA 8: As aulas de Arte, esse ano, foram o que você esperava?

Respondida pelos **88 alunos**, essa pergunta revelou que a maioria achava que as aulas de Arte seriam momentos para desenhar e colorir, pois essa era a referência de aula de Arte que eles tinham. Entretanto, alguns alunos disseram que as aulas foram o que eles esperavam:

“Eu achei que teria teatro, dança essas coisas mesmo.” (Aluno 1)

“Foi o que eu esperava.” (Alunos 3, 31, 35, 36, entre outros)

Foi possível notar na fala dos alunos que citaram o desenho e a pintura como referência da aula de Arte, que eles estavam bem cansados de realizar esse tipo de atividade. Acredito que isso aconteceu, pois essas atividades foram trabalhadas superficialmente de forma repetitiva e sem fundamento:

“Achei que ia ser pra colorir, mas agora tá bem mais legal, porque se fosse colorir ia ficar todo mundo muito enjoado.” (Aluno 11)

Na entrevista realizada com o vice-diretor do turno da manhã - que também é professor do Ensino Fundamental I no turno da tarde nessa mesma escola e que foi professor da maioria dos participantes dessa pesquisa - ele relatou que muitos professores utilizavam a aula de Arte para descansar. Pediam aos alunos que fossem colorir, mas não passava nenhum tipo de técnica, não aprofundava o conteúdo:

“Na verdade professor utilizava a aula de Arte pra descansar. Essa é a verdade. Vamos colorir, enfim, porque até pra você fazer desenho, dar aula de desenho, a dificuldade é imensa quando você vai trabalhar cores, sombra, traços, isso tem que ter uma técnica né? Não é simplesmente vamos colorir.” (Vice-diretor)

Além disso, ele afirma que o fato de trabalhar somente com a pintura e o desenho na aula de Arte é uma cultura das escolas públicas:

*“Professor de Arte, nós temos uma cultura na escola pública que Arte é pra desenhar, pra colorir, eu tenho essas dificuldades. Apesar de não ser formado em Arte eu trabalho com Arte no 5º ano e tenho essa dificuldade. **Eles acham que na aula de Arte você tem que fazer desenho e colorir, não pode ter outro tipo de trabalho.** Outro dia uma aluna colocou pra mim que tem muito tempo que a gente não tem aula de Arte, mas ela quis dizer que tem muito tempo que ela não desenha, que eu não uso disso.”*
(Vice-diretor)

Mas para mim, essa é uma cultura presente não somente nas escolas públicas. Para Strazzacappa e Morandi (2006) “o paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo arte vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc.” (STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p. 78) Por isso, para alguns alunos, participar das atividades que desenvolvi foi uma possibilidade de conhecer “coisas novas”:

*“Pensei que era pintura e desenho só e não foi. Eu penso que foi bem legal que pode **trazer coisas novas.**”* (Aluno 5)

*“Só de colorir, não ia ter nada de batuque essas coisas porque **ano passado era só colorir e desenhar.** Colorir e desenhar não tem graça **você colore em qualquer aula** e aí as outras coisas foi mais divertido, **foi uma coisa que você nunca fez, tem mais vontade.**”* (Aluno 7)

Como bem coloca o aluno 7 você pode colorir em qualquer aula. Se não for trabalhada a técnica e os fundamentos, colorir na aula de Arte passa a não ser um conteúdo específico e sim um recurso didático, pois você pode colorir um mapa na aula de geografia, por exemplo.

Fazer outros tipos de atividade foi a possibilidade para alguns alunos de sair da sala. Isso reforça o que já foi falado na questão sete, sobre os alunos estarem saturados desse espaço:

*“Pensei que seria só copiando e colorindo (Como você se sentiu não sendo assim?) eu me senti melhor, é lógico! **Porque a gente sai da sala assim, é porque quando a gente fica sentado na cadeira a bunda da gente pinica.**”* (Aluno 83)

*“Eu tinha aula de arte na minha antiga escola e **era tudo dentro da sala**, a gente só coloria e aprendia sobre as cores. E aqui é bem diferente, porque **aqui a gente pode se expressar melhor.** (Você acha que aqui você pode se expressar mais por quê?) **Porque aqui a gente não fica só dentro da sala de aula e aprende sobre formas de pintura, a gente aprende sobre tudo e principalmente Artes Cênicas. Na aula prática dá pra se expressar mais.**”* (Aluno 14)

O desenho e a pintura podem ser trabalhados fora da sala de aula, mas esse não pareceu ser o tipo de trabalho desenvolvido pelos professores que lecionaram esses conteúdos para os alunos acima. Assim, colorir e desenhar acabava sendo sinônimos de continuar sentados nas carteiras. Quando o aluno 14 afirma que “na aula prática dá pra se expressar mais” ele deixa claro que não conseguia perceber o momento de desenhar como uma

atividade prática, tampouco como forma de expressão. O que é preocupante, pois o desenho tem um potencial expressivo muito grande se for trabalhado da forma correta.

A cultura da Arte como desenho e pintura ainda é tão presente na escola que alguns alunos se sentiram surpresos com as atividades desenvolvidas. Muitos não sabiam que a Dança era um subcomponente da Arte:

*“(E como você se sentiu percebendo que as aulas não eram iguais da outra escola?) **Eu senti esquisito** (o que é sentir esquisito?). Ah! Tipo assim, é que eu tava acostumada com lá, aí vim pra cá e tudo muda aí a gente fica um pouco confuso. (E o que você achou das aulas serem do jeito que elas foram esse ano?) Eu achei muito legal, a gente aprendeu muito. **A gente fez coisa que eu nem imaginava que foi dançar na aula de Arte, na minha outra escola a gente não fazia isso, foi muito interessante. A coisa que eu gostei foi essa.**” (Aula 82)*

*“Eu pensei que ia ser igual no 5º ano que a gente pegava desenhos, coloria, recortava e colava ou então passava tinta na mão e fazia bonequinhos. Ai eu **fiquei bem surpreso que eu não sabia que a gente ia estudar dança, teatro, esses negócios e também eu achei bem legal.**” (Aluno 60)*

Mudar essa visão dos alunos de que Arte é apenas desenho e pintura é muito importante para que os outros campos da Arte comessem a conquistar espaço dentro da escola. Além do alunos, os funcionários também começaram a perceber que as atividades realizadas por mim não se resumiam a pintura e desenho. Inicialmente, isso causou muito estranhamento. A bibliotecária da escola sempre me pedia para ajudá-la com os painéis e com algum desenho em cartaz, porque eu era a professora de Arte da escola. Eu sempre respondia que minha formação era em Dança e que não sabia desenhar bem. Ela me dizia em tom de brincadeira que nunca tinha visto uma professora de Arte que não soubesse desenhar. Então, sempre que eu tinha oportunidade, conversava com os funcionários sobre os quatro campos da Arte e de todas as questões desse componente curricular na escola. Esse é um movimento desgastante, mas muito necessário.

As professoras que cederam as aulas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa, ficavam presentes durante a realização das atividades:

Figura 23 - Professora de Português acompanhando os ensaios com uma das turmas.



Fonte: Acervo da autora (2015).

E como podemos perceber, o vice-diretor e a professora 2 relataram que observar o trabalho que desenvolvi, foi importante para que fosse despertado neles um outro olhar para as aulas de Arte:

“Depois que você apareceu aqui na escola e começou esse trabalho com os meninos com o teatro, com a dança, com a música e expressão corporal isso ai despertou um olhar diferente pra gente trabalhar, então a gente aprende também observando os outros.” (Vice-diretor)

“Eu percebi que a disciplina ela não envolve somente desenho e cores, a arte não envolve, simplesmente desenho e cores, ela vai além.” (Professora 2)

Levando em consideração que o vice-diretor também é professor e leciona o conteúdo de Arte para o 5º ano, essa é uma possibilidade para que ele desenvolva um trabalho com os alunos que não exclua a Dança. Talvez assim, os próximos alunos das turmas de 6º ano não tenham tanta dificuldade para participar de atividades que não sejam desenhar/colorir.

Acredito que essa dificuldade que os professores do Ensino Fundamental I apresentam de trabalhar a Arte acontece, pois, muitas vezes, eles não possuem formação na área por diversos motivos: por não achar que seja necessário já que Arte é desenhar e colorir; por não ter esse acesso fácil a cursos de formação; por falta de tempo e interesse; entre outros.

“Eu tenho 25 anos de magistério e nunca fiz um curso de artes, né? É como se fosse uma matéria que tem que estar ali pra cumprir o currículo, só isso!” (Vice-diretor)

Isso reflete diretamente na forma como o conteúdo é trabalhado, muitas vezes com descaso e despreparo, pois não é possível trabalhar bem um conteúdo que você não domina ou que não tenha a mínima noção. Os alunos percebem esse despreparo e acabam não levando a sério as atividades desenvolvidas, isso reforça ainda mais a ideia de que Arte na escola é desnecessária:

*“Sinceramente, eu achei que ia ser até um pouco chato, mas foi até mais legal que eu esperava. Porque as aulas de Arte do ano passado era tudo desenhar, só **ficar atoa**.” (Aluno 20)*

*“Eu achei que ia ser só um desenho ou você ia falar mais sobre Arte, como ela foi inventada, como surgiu. Mas eu me senti melhor porque aquilo ali eu não gostava de estudar, porque na verdade eu sempre gostei de arte, mas não especificamente como **alguma coisa que ia ser uma matéria. Eu achava que ia ser só aquilo ali por diversão mesmo**, então quando começou eu achei muito legal muito mais divertido pra estudar porque estudar só colorindo é muito chato.” (Aluno 18)*

Se para os professores do Ensino Fundamental I a aula de Arte é momento para eles descansarem, como apresentado na fala do vice-diretor no início da análise dessa pergunta, para os alunos esse se transforma em um momento de diversão, de relaxar, descontrair. Por isso, não foi difícil encontrar alguns alunos que acharam estranho a aula de Arte não ser somente diversão:

*“O ano passado eu não tive aula de Arte, mas eu sonho muito por causa da arte porque minha irmã mais velha faz teatro. Eu fico muito excitada quando tem aula e foi tudo normal, eu pensava que ia ser uma coisa mais, sei lá, diferente e não aquela aula na classe. Eu pensava que ia ser só fora, **nós íamos brincar todo dia, mas não é só assim**. (mas você acha importante não ser só assim ou você acha que tem que ser só assim) **Não, eu acho importante, porque ai nos conhecemos o conteúdo da matéria e não só a prática.**” (Aluno 37)*

Também é estranho para eles perceberem que o componente curricular Arte possui muitos conteúdos que vão além do desenhar, que as aulas foram programadas, preparadas e não foram “só por fazer”:

*“Eu pensava que era só desenhar igual a gente fazia. **Às vezes, eles nem passava arte no quinto ano e no quarto**. Eles nunca passava arte ou se eles passavam era só desenhar e colorir e mais nada. Esse ano teve bem mais coisa a gente teve que interpretar, apresentações valendo ponto contando artes e **a gente nunca parou uma aula, tipo assim só por fazer ou deixou de ter Arte, se não tem repõe**. Não era igual ano passado que nem tinha graça.” (Aluno 32)*

*“Achei que ia ser igual as outras ficar só colorindo, essas coisas bem chatinhas. Só que ai eu vi que era outras coisas, **que a gente aprendia mesmo**, essas coisas assim de artes.” (Aluno 6)*

Essa realidade reflete a necessidade e importância dos professores atuantes possuírem formação na área. No Ensino Fundamental I, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o

responsável por lecionar o conteúdo de Arte é o professor regente de turma. Assim, a dificuldade de encontrar professores que são regentes de turma e que tenham formação na área de Arte se torna um desafio ainda maior, tendo em vista que esse cargo geralmente é assumido por profissionais do curso de Pedagogia ou do antigo Normal Superior. Entretanto, no Ensino Fundamental II a dificuldade de encontrar professores com formação específica não é muito diferente, pois mesmo tendo um cargo específico para professores de Arte ele nem sempre é assumido por profissionais com formação na área. Utilizando o Certificado de Avaliação de Título (CAT) o profissional pode assumir a vaga a título precário, se conseguir comprovar que tem alguma vivência ou pequena formação na área, não sendo necessário possuir a licenciatura:

Um tema instigante e uma realidade desafiadora, que persiste na atualidade, é quanto à formação de docentes cuja função é o ensino de Arte para o ensino fundamental e médio no país. Torna-se questionadora essa realidade no quadro educacional brasileiro, pois, muitas vezes, ou melhor, na maior parte das circunstâncias, profissionais sem formação de nível superior ocupam a função de docentes. (GOMES & NOGUEIRA, 2008, p. 590)

Com isso, os profissionais que ocuparam o cargo de professor de Arte utilizando o CAT na escola João Walmick, anteriormente a mim, não possuíam preparo suficiente para fazê-lo, como relatado pela Diretora:

“Ele era da área de enfermagem, um negócio nada a ver, esse foi o grande problema da escola, foi aí que nós reduzimos as aulas de Arte. Porque não tinha nada com nada, mandava os meninos trazerem material, os meninos traziam, mas não acontecia a aula, não tinha um trabalho igual você está fazendo. Esse profissional que entrou, ele entrou em um dia e no outro veio a lei 100, então eu não tinha nem como dispensá-lo, porque de um dia pro outro ele efetivou, sem lógica nenhuma. E o trabalho foi assim tão fora da proposta, tão fora do que a escola esperava, que nós preferimos ampliar as aulas de matemática. Até porque a resolução dava essa abertura de colocar Arte em um ano só.” (Diretora)

Essa diferença de formação e preparo para lecionar as aulas também foi notada pelos alunos:

“Achei que ia ser igual ano passado, que o professor não era de Arte mesmo e mandava a gente desenhar, levava mosaico. Aí não foi assim, foi aula de Arte de verdade. (O que é aula de Arte de verdade?) Artes, é porque tipo, ano passado a gente só desenhava coria esses negócios de Artes Visuais, essas coisas.” (Aluno 34)

“Ano passado a gente não tinha professora de Arte específica, aí era muito chato. Hoje, esse ano, foi bem legal, mais legal do que já era antes. (Ano passado como foram as aulas? E esse ano foi como?) Ano passado a professora de Artes era a mesma professora que dava ciências, aí era muito chato porque às vezes misturava e ficava esquisito e hoje tem uma professora própria e ela é bem legal.” (Aluno 59)

*“Foi legal, porque ano passado a gente não tinha professor de Arte, quem dava era o professor de português então o que a gente mais fazia era desenho, a gente coloria, então a gente não fazia nada demais de arte. E eu acho que sempre tem que ter um lugar pra ensaiar, porque **dança também é cultura né? Então faz parte da escola ensinar a gente.**” (Aluno 56)*

Considerando a fala do aluno 56 podemos perceber que ele afirma que a dança deve ser ensinada na escola e acrescento que as Artes Visuais, a Música e o Teatro também devem! Para isso, o ideal seria ter um professor para cada um dos quatro campos da Arte. Como graduada em Dança não me sinto preparada para realizar atividades de Artes Visuais e quando utilizei o desenho nas oficinas foi como recurso didático e não como conteúdo. Alguns alunos chegaram a se queixar do fato de não ter tido atividades como a pintura:

*“Achei que ia ser só pintura aí não foi. **Querida que tivesse mais pintura, mas não teve.**” (Aluno 44)*

Quando defendo nessa dissertação a importância da Dança na escola não estou negando os outros campos da Arte, muito pelo contrário. Estou apenas defendendo o espaço da Dança, tentando gerar um novo olhar para a Arte na escola. Somente destacando a importância de cada campo, será possível lutar por um profissional específico para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

3.2. Análise por tema recorrente

Como dito anteriormente, aqui apresento temas que foram recorrentes nas respostas de três ou mais questões. Demonstrando assim, uma necessidade de analisá-los separadamente.

- **Dificuldade de trabalhar em grupo**

Como professora, acredito muito no potencial dos trabalhos que são realizados em grupo. Para mim, esse tipo de trabalho possibilita que os alunos estejam em contato com outro e conseqüentemente com suas vivências.

Assim, realizar as atividades em grupo para desenvolver a coreografia dos anos 2000 possibilitou que os alunos se relacionassem com o outro. Ter que criar e decidir os passos que seriam utilizados, fez com que os alunos tivessem que escutar o outro, perceber o corpo do outro.

Com relação a esse assunto Forman e McPhail (1993) *apud* Damiani (2008) afirmam que “a escola não oportuniza às crianças ocasiões nas quais possam exercitar suas habilidades comunicativas: os estudantes, usualmente, na sala de aula, ficam restritos a responder as perguntas feitas pelos professores.” (p. 222) Então, quando são propostas atividades nas quais precisam lidar com a opinião do outro, o trabalho pode gerar desconforto nos alunos:

*“Não me senti à vontade porque a maioria dos bagunceiros estavam no meu grupo, foi difícil. Se eu estivesse em um grupo que as pessoas quisessem seria bem melhor, porque aí as **pessoas iam prestar atenção em mim**, porque eu tentei explicar mas eles não deixavam.” (Aluno 32 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

*“Senti, mas o povo lá não tava querendo ajudar e a (citou o nome da aluna) **queria mandar em quase tudo também.**” (Aluno 12 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

Nas falas acima é possível perceber que alguns alunos ainda mantiveram uma postura individualista durante o trabalho em grupo querendo controlar os outros integrantes. Sobre isso Davis (1989) afirma que é normal que em um grupo alguns alunos se arrisquem mais que os outros, que alguns desenvolvam essa postura de poder, ou de submissão, pois cada aluno tem uma vivência e traz uma visão de mundo diferente:

*“Teve algumas confusões porque **cada um queria montar uma coisa**, mas foi legal porque a gente nunca tinha inventado.” (Aluno 2 em resposta a questão 1 da Entrevista II)*

*“É legal só que às vezes não dá tão certo porque a gente tá criando aí vai lá e **da esses negócios aí de discordar**, que uns vai lá e não gosta e os outros vai lá e não consegue fazer, outros vai lá...mas é a vida né?” (Aluno 65 em resposta a questão 4 da Entrevista II)*

Colocar os alunos em contato com o outro faz com que ele tenha que aprender a ouvir, mas também a colocar a sua opinião. É aprender a ceder em alguns momentos e a se colocar em outros. É chegar juntos a um consenso. Para Davis (1989) essa diversidade de opiniões em um grupo:

é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula: sem esta desigualdade não seria possível a troca, e conseqüentemente (sic) o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns. (DAVIS *et all*, 1989, p. 53)

A fala do aluno 43 vai de encontro com o que foi falado acima:

*“Sim, **porque aprende a conviver, chegar em uma conclusão.** Tipo, não precisa de todo mundo concordar de tudo, mas trabalhar em grupo.” (Aluno 43 em resposta a questão 4 da Entrevista II)*

Para que todos os alunos tenham o direito de falar e para que apenas um não domine a atividade Davis (1989) destaca a importância do professor como mediador. “Cabe a ele garantir a simetria das relações que se estabelecem entre os alunos”. (DAVIS *et all*, 1989, p. 53). Precisei mediar a relação dos alunos em vários grupos, pois eles não conseguiam ouvir o outro. Para mim, isso reflete o quanto a escola peca por não promover mais momentos em que os alunos precisam se relacionar.

A formação dos grupos foi definida pelos próprios alunos. Preferi que fosse dessa forma, pois como o fato de criar movimentações já era desafiador para eles, pensei que estando em um grupo que eles se identificassem mais com os colegas, seria menos complicada a relação. Apenas fiz algumas modificações em grupos que estavam muito grandes. Em uma das turmas, mesmo estando em grupos que eles já tinham certa afinidade com os colegas, a dificuldade de relacionar foi maior como relatei no caderno de registros:

É impressionante como os alunos da turma X não conseguem ouvir um ao outro. Eles disputam o tempo todo a atenção do colega e existe uma competição entre os grupos. É uma discrepância muito grande perceber alguns alunos totalmente submissos e outros muito controladores. (Retirado do caderno de registros)

Esse fato mostra o quanto o professor precisa estar atento ao que acontece durante as aulas. Precisamos sempre desenvolver novas estratégias, buscar outros caminhos e criar soluções. Em alguns grupos - para diminuir essa discrepância entre os que controlavam e os que eram controlados; entre os que achavam que suas movimentações eram melhores que as dos outros e os que achavam que não tinham nada para sugerir - dividi os integrantes do grupo em duplas e pedi que cada um pudesse destacar uma qualidade boa e outra ruim da participação do amigo na atividade. Dessa forma, eles puderam perceber que todos ali tinham coisas boas para sugerir e serem utilizadas, assim como tinham coisas ruins que eles precisariam descartar.

- **Estranhamento, desafios e prazeres da montagem coletiva**

Participar de uma montagem coletiva, por ser uma experiência nova, causou estranhamento nos alunos. “Como assim é pra gente montar?”, “Mas você não vai passar o passo pra gente?”, “A gente pode tirar os passo do *youtube*?”, foram falas dos alunos quando expliquei que a coreografia dos anos 2000 seria montada por eles. Como estavam acostumados a receber a coreografia pronta esse estranhamento é natural:

“A maioria das apresentações é você que amonta, eu achei um pouco estranho só, você mandando a gente amontar.” (Aluno 7 em resposta a questão 3 da Entrevista II)

Assim como Leite (2013) acredito que “a presença da arte na escola remete a uma educação disposta aos novos olhares, atitudes, respostas, questões, verdades, inconstâncias...” (LEITE, 2013, p. 135). Assim, ao propor a montagem coletiva, mesmo sabendo que isso causaria um estranhamento, eu almejava possibilitar que os alunos tivessem uma experiência diferente, um novo olhar para as apresentações na escola, e isso foi relatado por eles.

“Eu acho que foi uma coisa bem diferente, porque eu acho que esses anos todos eu nunca tive uma aula que eu pudesse interagir, pegar as coisas que a gente usa no dia a dia, por exemplo, mexer no celular, mexer no computador, e montar uma coreografia. Então foi um jeito bem diferente.” (Aluno 63 em resposta a questão 1 da Entrevista II)

Não receber a coreografia pronta e vê-la tomando forma ao longo do processo foi uma surpresa tanto para os alunos como para os funcionários da escola. Na fala abaixo é possível perceber que o aluno relata que não sabia como seria a coreografia desde o começo, porque ela ia mudando à medida que eles experimentavam as movimentações e escolhiam qual seria utilizada:

“Foi diferente, porque a gente ainda não sabia desde o começo o que a gente ia fazer e de vez em quando tinha que mudar a coreografia e foi diferente.” (Aluno 56 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Já a Professora 2, ao ser questionada se mudou o conceito que ela tinha sobre a Arte depois que ela presenciou algumas das atividades que desenvolvi, ela relata que ficou surpresa ao ver que não levei a coreografia pronta e diante da capacidade criativa dos alunos:

“Com certeza. Não digo mudar inteiramente o conceito, porque já via as aulas de artes como uma possibilidade grande dentro do uso da linguagem, mas me surpreendeu porque os alunos tiveram assim, uma capacidade criativa muito grande e mudou um pouco o conceito de pensar assim, de um professor que traz a atividade de artes já pronta, um conceito de uma coreografia já esboçada e o aluno só vai desenvolver. A proposta que a você trouxe foi muito inovadora, porque os alunos pensaram o que iam fazer e eles conseguiram expressar através da dança dos gestos, aquilo que estava sendo proposto. Então não é totalmente mudar, mas eu vi a aula de artes de uma nova forma né? Com a capacidade do aluno pensar e ele realizar, ele trazer o conceito dele pra se apresentar. Isso foi surpreendente eu achei surpreendente. (Professora 2)”

É natural que a professora tenha ficado surpresa, pois ela conhecia a composição em dança na escola somente da forma tradicional. Mas quando ela relata que essa foi uma atividade muito inovadora, pois eu coloquei o aluno para “pensar e realizar, trazer o conceito

dele” é preocupante, pois essa deveria ser uma postura natural dentro da escola. Assim como Dayrell (2001) questiono:

Se partíssemos da idéia (sic) de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (DAYRELL, 2001, p. 145)

Como os alunos não estão acostumados a criar, a refletir sobre a experiência deles, sobre o corpo, não é de se estranhar que tenham tido dificuldade para realizar a atividade:

“Foi difícil, pra tirar ideia da cabeça é difícil mesmo.” (Aluno 17 em resposta a questão 3 da Entrevista II)

Eles não demoraram para perceberem que a montagem coletiva é mais trabalhosa e exige mais tempo do que a montagem tradicional:

“Eu prefiro que o professor monte, porque eu acho mais fácil montar.” (Aluno 39 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Nas palavras do aluno 39 quando a professora monta é mais fácil porque ninguém discorda. Essa fala mostra o quanto os alunos às vezes não são convidados a opinar durante uma montagem tradicional e o quanto a relação professora aluno ainda é de submissão. Quando a professora monta quem vai questionar? Quem vai dizer que não concorda? Que está ruim? Eles podem não se sentir confortáveis para fazer isso, porque na maioria das vezes não são estimulados a fazê-lo.

“Quando a professora monta é mais fácil, porque não acontece aquela bagunça de ficar todo mundo discordando. Quando o professora arruma ninguém discorda fica todo mundo no lugar certo lá.” (Aluno 36 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Quando a professora traz a coreografia pronta cabe a eles apenas ensaiar várias vezes os passos, segundo o aluno 43:

“Os dois são importantes, mas eu acho que quando o professor ajuda acho que é melhor porque a gente já ensaia várias vezes e quando é só os alunos às vezes tem aquela dificuldade de conseguir montar.” (Aluno 43 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Esses ensaios, na escola onde trabalho, geralmente acontecem em dois ou três dias na semana que antecede a apresentação. Para montar a coreografia dos anos 2000 os alunos

precisaram de muito mais tempo, do que para ensaiar a coreografia dos anos 60. O aluno 47 ficou assustado com o fato de termos gastado mais de uma semana só para fazer a coreografia:

*“Não, porque os meninos não ajudavam, ficavam fazendo bagunça lá, falando não sei o que lá, atrapalhava e não dava pra fazer não, ai saiu aquela bosta. (Mas você acha que seu grupo não conseguiu fazer?) Conseguiu sim, mas direito não. Porque **a gente gastou mais de uma semana só pra fazer uma coreografia** (Mas você acha que uma coreografia a gente consegue fazer em pouco tempo?) Dá pra fazer rapidinho, acho que dá.” (Aluno 47 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

Apesar da dificuldade para criar a coreografia, alguns alunos relataram que aprendem mais quando eles mesmos estão montando:

*“Tem diferença porque **eu aprendi mais quando eu montei**, porque ai a gente fez várias atividades, por exemplo, cada dia a gente fazia uma coreografia diferente e montava, foi mais legal, mais interativo.” (Aluno 57 em resposta a questão 4 da Entrevista II)*

*“**Quando a professora passa os passos nos só aprendemos os passos e quando nós inventamos os nossos passos nós criamos, aprendemos um pouco mais além do que devíamos aprender.**” (Aluno 37 em resposta a questão 4 da Entrevista II)*

Quando a montagem é feita pelos alunos eles são desafiados e não aprendem somente passos, como relatado pela aluna 37. O processo tradicional é uma possibilidade e não acho que ele deve ser negado no ambiente escolar. Entretanto, acredito que desenvolver um processo de montagem através dos grupos colaborativos dentro da escola seja muito importante, pois ele envolve uma série de etapas que exige dos alunos habilidades diferentes.

- **Protagonismo e sensação de pertencimento**

Desenvolver as atividades de composição coreográfica colaborativa possibilitou que os alunos tivessem outras vivências e se sentissem parte do produto. Eles foram convidados a serem sujeitos ativos durante o processo. E para mim esse é o papel da arte/dança, assim como afirma Leite (2013)

acredito na arte como uma experiência bastante singular que atravessa cada indivíduo, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de infinitas maneiras, ou ainda, como um momento em que o **corpo pode expressar** e acolher infinitos pensamentos, sentimentos, sensações. (LEITE, 2013, p. 76, grifo meu)

Alvarenga (2009) cita Klauss Vianna que afirma que “é preciso ‘dar um corpo’ ao aluno, no sentido de que o aprendiz desenvolva uma consciência maior desse corpo, como

potencialidade, a fim de torná-lo um veículo de expressão plena de si-mesmo e um caminho de autoconhecimento.” (ALVARENGA, 2009, p. 241)

Além disso, é papel do professor promover oportunidades para que ele possa utilizar esse corpo para opinar, questionar, investigar, criar as próprias movimentações. Os alunos 27 e 38 afirmam que se sentiram confortáveis para participar da montagem coletiva exatamente por esse motivo:

*“Senti confortável, porque eu pude **inventar os próprios passos**.” (Aluno 27 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

*“Me senti bem, porque eu queria **mostrar os meus passos**.” (Aluno 38 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

Essa oportunidade de opinar às vezes não é concedida aos alunos, como podemos perceber nas falas apresentadas abaixo, e eles querem e precisam opinar, principalmente quando diz respeito a eles. É muito contraditório e assustador desenvolver atividades com os alunos e não permitir que eles opinem, questionem, façam parte do processo:

*“Sim, porque você deu a opção de a gente poder ajudar sabe? A fazer a coreografia e **geralmente as pessoas não deixam a gente opinar sobre isso ou aquilo**.” (Aluno 14 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

*“Sim, porque às vezes são as **professoras que decidem tudo** ai nem todo mundo tá de acordo com a coreografia ou acha que é muito ruim ou acha muito esquisito ou não gostou dos passos, ai tem gente que sai até por isso.” (Aluno 24 em resposta a questão 3 da Entrevista II)*

Acredito que a escola subestima os alunos, não acredita no potencial de criação deles e não percebe que eles gostam dessa sensação de pertencimento. Dos quatro funcionários da escola que foram entrevistados, três relataram em suas falas essa surpresa ao perceber que os alunos se envolveram com as atividades propostas:

*Quando os alunos foram pra quadra, dividiram em grupo, eu estava junto com você lá na quadra e você me falou que a proposta era que eles inventassem, né? Que com o próprio corpo, em grupo, que eles bolassem, que eles organizassem os gestos e os passos para poder apresentar. Eu pensei, eu confesso que eu pensei assim: “**não vai sair nada**” principalmente com uma turma muito agitada, né? E ai os grupos foram pros cantos da quadra e de repente começaram a aparecer alguns gestos, alguns passos. (Professora 1)*

*Eu fiquei assim, surpresa né? Achei que foi assim, um trabalho muito bem conduzido, o envolvimento dos meninos querendo colocar os gestos e explicando porque aquilo tinha a ver, foi surpreendente, **de uma capacidade dos meninos que às vezes a gente não julga que eles tenham**, e eles demonstraram. (Professora 2)*

Às vezes, a gente quer as coisas do nosso jeito, um pouco egoísta. Então, eu quero fazer isso em perfeição e a gente acha que só o perfeito, no nosso olhar, é o que vale. Eu acho que esse é o trabalho de um professor né? De chegar em um ponto final de deixar com que eles comecem as produções. Se eu tenho condição de criar hoje é porque eles me colocaram nessa posição também. A gente tem que deixar de ter esse olhar muito crítico né? (Vice-diretor)

Alguns alunos relataram que é diferente dançar uma coreografia que foi montada por eles mesmos, pois ao dançar uma coreografia criada pelo professor às vezes estranham as movimentações ou não se sentem confortáveis:

“Sim, porque tem algumas partes que os professores vão montar e que os alunos não ficam confortáveis dançando. Já algumas partes que os alunos vão montar e pode fazer em grupinhos as partes que eles estão dançando, aí eles vão escolher cada um dos passos.” (Aluno 33 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Essa fala dos alunos é estranha se levarmos em consideração que eles precisaram aprender os passos que foram montados pelos outros alunos durante o processo. Assim, da mesma forma que o professor pode criar movimentações que eles não se sintam confortáveis para fazer, outros alunos integrantes do grupo também podem. Nas palavras da aluna 40 - que disse na fala apresentada acima que, às vezes, estranha a movimentação criada pelo professor e por isso prefere dançar a que os alunos criaram - quando um aluno inventa um passo que o outro colega do grupo não sabe ou tem dificuldade, ele acaba assumindo o mesmo papel do professor que é o de ensinar como fazer. Por isso, pra ele o aprendizado nos dois processos é igual:

“Os dois tem o mesmo tipo de aprendizado porque às vezes um aluno dá uma opinião de um passo que o outro aluno não sabe, aí também a gente vai fazer o mesmo papel que o professor, vai ensinar.” (Aluno 40 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Assim, o problema não estaria então em ter que adaptar o corpo a uma movimentação que não é sua, mas sim em não se sentir parte do produto, por não poder opinar ou contribuir para que ele aconteça. Indo de encontro com essa ideia está a fala dos alunos 72 e 73:

“Preferi dançar anos 2000, porque a gente que inventou, a gente que se esforçou para fazer a dança.” (Aluno 72 em resposta a questão 5 da Entrevista II)

“Sim, é bem melhor porque assim a gente tem mais criatividade e tem mais coisas envolvidas sobre os alunos mesmo.” (Aluno 73 em resposta a questão 4 da Entrevista II)

Diante disso afirmo que na escola precisamos criar “corpos pulsantes, desacomodados, inquietos, ativos. Corpos que anseiam a participação, ultrapassam os limites, quebram as

rotinas, ouvem e dizem, calam e gritam, sentem e pensam, expressam e recebem.” (LEITE, 2013, p. 129) Precisamos criar corpos protagonistas!

- **Dança na escola: possibilidade de interação?**

Para Oliveira e Figueiredo (2013) “o universo escolar [...] certamente, é um dos ambientes de interação humana no mais amplo sentido da palavra.” (OLIVEIRA & FIGUEIREDO, 2013, p. 25) Partindo desse princípio, acredito que precisamos explorar essa interação e acredito no ensino da dança na escola “como um momento em que o corpo é chamado a atuar diferentemente do modo costumeiro de ser em algumas disciplinas que prevalecem e valorizam apenas o uso do raciocínio para atingir o saber, o conhecimento.” (LEITE, 2013, p. 32) Para mim, atingir o saber e o conhecimento só é possível se utilizarmos o corpo, pois “é pelo corpo que estabelecemos relações, que dialogamos com os outros, que nos constituímos como seres humanos com necessidades singulares e subjetivas.” (ROCHA & KLEINUBING, 2014, p. 101) Dessa forma, o aluno 73 destaca em sua fala que as aulas propostas por mim foram mais interativas:

*“Não, eu achava que era trem de dobradura, de colorir. (E aí não foi isso? E como você se sentiu?) Eu pensei que foi muito bom ter aula assim, porque essa coisa da arte como teatro, dança, música é bem melhor, é **mais interativo**. (Porque você acha que é mais interativo? Você acha que em outras aulas, que não são de Arte, você tem essa mesma oportunidade?) Não, nas outras aulas não, porque assim, né? A gente até participa das outras aulas, claro, que **a gente vai corrigir o dever tem que falar o que a gente colocou**, mas na aula de Arte a gente faz coisa mais divertida, como cantar, dançar.” (Aluno 73 em resposta a questão 8 da Entrevista II)*

O aluno 32, na Entrevista I, quando foi questionado se já havia participado de alguma apresentação de dança, respondeu que sim e utilizou o fato de ter interagido com os colegas como justificativa para o fato dessas apresentações terem sido divertidas e legais:

*“Na escola sim, apresentações de escola. (E como elas foram?) Foram **divertidas legais que eu podia interagir com meus colegas sem a professora dar bronca**. (Como assim?) Ah! Porque se a gente conversa ou brinca na sala da bronca, aí acaba chamando os pais, aí é problema. **Quando está em sala de aula não pode interagir muito porque se não a professora vai brigar, só pode interagir com a matéria**, aí é meio chato. No palco você pode interagir com quem você quiser, que é mais legal e você pode se expressar seus sentimentos, tirar pra fora.” (Aluna 32 em resposta à pergunta 3 da Entrevista I)*

Mas o que mais me chamou a atenção na fala desse aluno foi o fato dela dizer que na sala de aula ele só podia interagir com a matéria. Podemos comparar essa fala com a do aluno 73 apresentada anteriormente afirmando que o momento de interação nas outras aulas que não

são de arte acontece quando a professora vai corrigir o dever de casa e ele precisa falar o que colocou como resposta. Isso é preocupante se levarmos em consideração ainda, que o aluno 32 afirma que na apresentação ele pode interagir com os colegas sem levar bronca, pois durante as aulas interagir com o colega é sinônimo de ser advertido.

Essa possibilidade de interação com os demais colegas, tanto os outros alunos da escola, como com os amigos da própria sala de aula foi citada por muitos alunos e esse é um ponto importante, pois ele pode explicar o porquê dos alunos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida gostaram tanto de participar das apresentações que acontecem na escola.

*“Felicidade, porque **eu tava com todo mundo, tava brincando.**” (Aluno 13 em resposta a questão 2 da Entrevista II)*

*“Foi legal foi bem divertido porque tinha as outras turmas e como **tinha tempo que eu não falava com os outros amigos, ai eu achei bem divertido na hora dos ensaios também.**” (Aluno 18 em resposta a questão 2 da Entrevista II)*

O prazer de apresentar na escola estaria relacionado então com o fato de poder interagir? Interagir com os amigos, com o público e consigo mesmo? Participar de uma apresentação de dança seria sinônimo de ser visto, ser observado e ser notado pelos pais, pelos professores, pelos amigos? Seria uma forma de aproximar os alunos, que às vezes dividem a mesma sala durante um ano, mas não tem a oportunidade de se conhecer de verdade, “*do modo que a gente não vê*”? Não sei se é possível responder a essas perguntas, e talvez não seja necessário fazê-lo. O que sei é que dançar é se relacionar e assim como Rocha e Kleinubing (2014) acredito

que a dança abre caminhos para a (re)elaboração e (re)leituras de mundo através das relações que ela nos permite compor com o espaço, o tempo e os outros corpos, difundindo a ideia de que o que nos enriquece, enquanto seres humanos, é a diversidade de situações e de sujeitos com os quais nos encontramos ao longo da vida, ou ainda, com a diversidade de corpos e de danças. (ROCHA & KLEINUBING, 2014, p. 107)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final dessa dissertação, percebo o quanto foi rico desenvolver a pesquisa do mestrado enquanto conquistava espaço dentro da escola. Não foi um processo fácil e foi extremamente desgastante ter que conciliar o fato de ser uma professora recém formada que lecionava pela primeira vez profissionalmente, com o fato de desenvolver uma pesquisa. Como afirma Monteiro (1998) quando somos professores e pesquisadores o desafio acaba sendo duplo, pois precisamos manter um bom nível como professores, além de estabelecer o novo papel como pesquisadores. Entretanto, não poderia existir melhor momento para desenvolver a pesquisa, pois todos os desafios vivenciados contribuíram significativamente para as discussões que foram levantadas nessa dissertação.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, vivenciando todos os imprevistos, aprendi a aceitar que a escola não é um ambiente controlável e que, por isso, preciso estar o tempo todo como professora/pesquisadora, atenta as necessidades dos alunos e disposta a reinventar, diariamente, o ensino de dança nesse espaço. Participar dos dois processos de criação ao mesmo tempo possibilitou que os alunos conhecessem essas duas formas de trabalho e percebessem que as duas se complementam, não existe uma melhor que a outra.

Ao aplicar as entrevistas não objetivei provar ou desmistificar teorias a partir das falas dos alunos, mas sim possibilitar que os mesmos pudessem usar as entrevistas como estímulo pra reflexão sobre tudo que experimentaram durante a aplicação da pesquisa, além de coletar material para a minha própria reflexão como professora-pesquisadora.

Percebi também, a necessidade cada vez maior de estimular os meus alunos a serem questionadores e acredito que isso só é possível quando proponho atividades que os levam a ter vivências diferentes, que estimulam, que instigam e desafiam. Foi possível perceber, nas falas dos alunos, que vivenciar as apresentações de dança, propostas dentro do conteúdo das aulas de Arte, possibilitou que os mesmos construíssem significados e espaços.

Construíram significados para a aula de Arte, para a dança na escola, para as apresentações, para as relações que estabelecem com eles próprios e com os que estão ao seu redor. (Re)construíram espaços que são físicos - como quando questionaram a estrutura da sala de aula tradicional e começaram a almejar uma sala que dialogasse mais com as necessidades deles - bem como espaço a ser conquistado como aluno e sujeito que tem voz. (Re)construíram o entendimento de apresentações de dança que vão além do prazer e que passaram a ser momentos de aprendizado. Sendo assim, questionaram a carga horária da

disciplina e o porquê dela não está presente na grade curricular de todos os anos do ensino fundamental. Perceberam a grandeza das apresentações para a interação aluno-aluno.

E não somente os alunos (re)construíram esses significados e espaços, mas sim a escola como um todo como podemos perceber na fala da Professora 1: *“Achei que foi um momento, assim, impar na escola não só porque eles apresentaram, mas porque surgiu deles, não teve interferência, teve o conduzir do processo feito por você, mas a ideia, o que que aquilo tava relacionado, foi tudo partindo deles e do corpo. Primeiro foi experimentar através do corpo, eles apresentaram os passos e os gestos com o próprio corpo, sem ter uma explicação lógica. Apresentar e depois relacionar, isso foi muito interessante, achei um momento assim que fez a escola também toda entender o que é o trabalho de artes dentro da escola.”*

Buscar que a escola como um todo também se envolvesse e percebesse as atividades que estavam sendo propostas pela pesquisa, foi fundamental, pois permitiu que as aulas de Arte passassem a ser vistas como necessárias para todas as turmas da escola e despertou o desejo na direção para que essa mudança na grade curricular ocorresse. Além disso, o trabalho desenvolvido durante a pesquisa e os resultados serão apresentados para os professores da escola em uma reunião do conselho de classe demonstrando mais uma conquista de espaço dentro da escola.

Outra reverberação da pesquisa foi a fundação, em junho de 2016, do grupo “Arte Jovem”. O desejo de formar esse grupo partiu dos alunos do 8º ano membros do Grêmio Estudantil, que foram meus alunos quando estavam no 6º ano, e que sentiram a necessidade de ampliar as discussões em arte que eram realizadas dentro da escola. Assim, esse grupo é formado por 10 alunos que cursam o 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que se encontram todas as sextas-feiras, no horário extraturno na própria escola, para pensar ações que podem ser desenvolvidas para ampliar o acesso dos alunos da escola a Arte. Eu e outra colaboradora que é professora de teatro, mas não trabalha na escola João Walmick direcionamos voluntariamente o trabalho do grupo e dentre as ações que organizaremos a partir do mês de agosto está realizar intervenções artísticas dentro da escola, promover excursões dos alunos a espaços culturais da cidade de Ipatinga bem como trazer artistas da região para se apresentarem na escola, além de desenvolver com os alunos oficinas de teatro e dança para posterior montagem de um espetáculo que desejamos que circule nas escolas da região com o tema *“Pra que Artes Cênicas na escola?”*.

É válido ressaltar que todas essas reverberações só foram possíveis, pois aos poucos ao perceber que o trabalho desenvolvido era satisfatório - por isso, é fundamental que tenhamos

consciência do nosso papel enquanto professores de dança em busca de conquistar mais espaço para esse campo da Arte no ambiente escolar - a escola se mostrou aberta e disposta a dialogar com as novas propostas. Isso foi fundamental para a realização da pesquisa, pois acredito assim como Davis *et all* (1989) que:

De nada adianta um professor competente e criativo atuando em uma escola autoritária, rígida e hierárquica. Professores que exerçam efetivamente o papel de mediadores entre alunos e conhecimento, facilitando a aproximação dos primeiros ao segundo são absolutamente necessários. De igual forma, é absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. (DAVIS *et all*, 1989, p. 54)

Por isso, é preciso pensar em projetos pedagógicos que além dos alunos, os educadores também tenham autonomia, buscando uma educação onde tanto professores como alunos tenham “voz e vez” (BARRETO, 2004)

Participar do programa de Mestrado Profissional em Arte também me possibilitou ter voz dentro da pesquisa, de forma diferenciada. Pesquisar o ambiente no qual eu estava inserida ativamente, possibilitou um diálogo enorme ente a teoria e prática. Isso só reforçou a ideia da necessidade de continuar me atualizando enquanto professora e de como pesquisar a prática docente é rico. Por isso, sigo nesse sentido “estudando para construir caminhos, caminhando para construir pesquisa, pesquisando para nos desenvolver como artistas e profissionais e, por conseguinte, como seres humanos.” (MUNDIM, 2012, p. 116)

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Klaus Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997/1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. BNCC: apresentação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, p.213-230.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.71, p. 49-54, nov. 1989.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. P. 136 – 161. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

GARIBA, Chames Maria. *Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - Nº 85 - Junho de 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>>. Acesso em: Agosto de 2015.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008

LEITE, Vanessa Caldeira. *Olhares distraídos, corpos pulsantes*. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. *Dançando na escola*. 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, Roberto Alves. *Fazendo e Aprendendo: Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MUNDIM, A. C. *Dança na Escola: Uma experiência de Arte Educação no Ensino Médio - “Dança Arte & Ação”*, nº 54, setembro/outubro 2002. Disponível em: <<http://www.republicacenic.com.br/downloads/textos/dancanaescola.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2015.

OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. *Os lugares da arte e da educação: o que muda quando a dança e o teatro estão em cena*. P. 25 - 33. In: OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves (Org.) *Processos de criação em teatro e dança*. Goiânia: FUNAPE; UFG/ CIAR, 2013.

PELLEGRIN, A. *Ensino de dança: finalidades, necessidades e identidades*. In: CAMPÊLO, R; RODRIGUES, E. (orgs.). *O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências*. Goiânia: Kelps, 2011.

RIBEIRO, M. M.. *Processos de ressonância e imitação verdadeira: operadores da autonomia e identidade na experiência de ensino-aprendizagem de práticas corporais*. *Cultures-Kairós- Revue d'anthropologie des pratiques corporelles e des arts vivants*, v. 3, p. 1-12, 2014.

ROCHA, Deizi Domingues da; KLEINUBING, Neusa Dendena. *Dança e experiência estética: a extensão universitária em cena*. *Rev. Triang.* v. 7, n. 1: 96-112, jan./jun. 2014

ROSA, Maria Virginia; ARNOLDI, Marlene Aparecida. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSETO, Robson. *A plateia da cena teatral: objetivos pedagógicos*. *R.cient./FAP*, Curitiba, v.4, n.2 p.138-148, jul./dez. 2009.

SILVA, Jessica Pistori. *A Dança no contexto da cultura escolar: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental*. 2010. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <[http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JESSICA%20PISTORI%](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JESSICA%20PISTORI%20.pdf)

20SILVA.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

SOARES, Silvana. *Cotidiano escolar, resiliência e pedagogia do ambiente*. Revista *ângulo* 138, p. 25 a 31, Jul./Set., 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.53, pp. 69-83. ISSN 1678-7110. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: junho de 2015.

_____. *Dança na Educação: Discutindo questões básicas e polêmicas*. Revista *Pensar a Prática* 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003 Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/55>>. Acesso em junho de 2016.

_____. *Das palavras (texto) e dos sons (musicalidade) na criação em dança*. P. 35 - 46. In: OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves (Org.) *Processos de criação em teatro e dança*. Goiânia: FUNAPE; UFG/ CIAR, 2013.

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

TERRA, Ana. *Onde se produz o artista da dança?* P. 68 - 76. In: TOMAZZONI, Airton; *et all* (org.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

TOURINO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. P. 27 – 34. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE I

Roteiro de perguntas da Entrevista I

- 1- O que é uma apresentação de dança?
- 2- Em qual espaço/onde podem acontecer apresentações de dança? Por quê?
- 3- Você já participou de uma apresentação de dança?
- 4- Onde, quando e como foi? O que você sentiu ao dançar?
- 5- Você ajudou durante o processo de montagem da apresentação? Como isso aconteceu?
- 6- E na escola, onde podem acontecer as apresentações de dança? Por quê?
- 7- Você gostaria de participar de uma apresentação de dança na escola? Por quê?

APÊNDICE II

Roteiro de perguntas da Entrevista II

1. Como foi a preparação para o Sarau?
2. Como foi o sarau?
3. Você se sentiu à vontade para ajudar o seu grupo a montar os passos da coreografia dos anos 2000?
4. Você acha importante participar de atividades que os alunos precisam montar a coreografia?
5. Qual das coreografias você mais gostou de dançar?
6. Existiu alguma diferença entre dançar no dia do Sarau e dançar no recreio?
7. Você acha que na escola deveria ter um espaço específico para acontecerem as aulas de Arte? Como ele seria?
8. As aulas de Arte, esse ano, foram o que você esperava?

APÊNDICE III

Roteiro de perguntas da entrevista com a direção

1. Antes de mim, o profissional que dava aula na escola tinha formação específica na área? Você acha isso importante?
2. Você mudou seu conceito sobre o componente curricular Arte depois que você viu as ações que desenvolvi aqui na escola?
3. Você acha as apresentações de dança que acontecem na escola importantes? No que você acha que elas contribuem para o aprendizado do aluno?
4. Por que a escola só tem arte no sexto ano?
5. Você acha que precisava ter uma sala específica para as aulas de Arte?
6. Eu lembro que ano passado vocês chegaram a comentar de colocar Arte para todas as turmas. Por que isso não aconteceu? Você acha a carga horária de uma aula semanal suficiente?
7. Qual a função da arte na escola?
8. Gostaria de fazer alguma consideração, alguma observação?

APÊNDICE IV

Roteiro de perguntas da entrevista com as professoras

1. Por que você concordou em ceder algumas de suas aulas para a professora de Arte desenvolver o trabalho? Você acha que valeu a pena?
2. Você mudou o seu conceito sobre o componente curricular Arte depois das ações que desenvolvidas por mim? Por quê?
3. Você acha as apresentações de dança que acontecem na escola importantes? No que você acha que elas contribuem para o aprendizado do aluno?
4. Em uma das atividades eu pedi para que os próprios alunos pudessem montar os passos da coreografia. Você lembra desse momento? O que você observou com relação aos alunos?
5. Qual a função da Arte na escola?
6. Gostaria de fazer alguma consideração, alguma observação?

APÊNDICE V

Modelo da autorização assinada pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa

Eu, _____, portador da identidade _____, por meio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento aos pesquisadores abaixo relacionados para realizarem as análises necessárias a execução do projeto de pesquisa “Apresentações de dança na escola” desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Dou pleno direito da utilização desses dados, informações e imagens para uso no ensino, pesquisa e divulgação em periódicos científicos. Tenho ciência de que a identidade dos participantes da pesquisa não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Objetivo da pesquisa: Analisar quais são as relações que os alunos estabelecem com o palco e as apresentações de dança no contexto escolar.

“Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo o(a) aluno(a).....
, nascido aos/...../....., a participar do estudo “Apresentações de dança na escola” na qualidade de voluntário.

Ipatinga,.....de maio de 2015.

Assinatura do responsável

Equipe de pesquisadores:

Aline Dutra Fialho (Pesquisadora)

e-mail: aline.dutrafialho@gmail.com fone: (31) 8871-7177

Ana Cristina Carvalho Pereira (Orientadora)

e-mail: anacriscpereira@ig.com.br fone: (31) 3409-7464

APÊNDICE VI

Tabela sobre a participação dos alunos nas etapas da pesquisa

Turmas participantes da pesquisa	Turma 1	Turma 2	Turma 3	TOTAL
Total de alunos na sala	39	38	39	116
Participaram da pesquisa	26	28	34	88
Dançaram no Sarau	19	20	20	59
Foram para assistir as apresentações	1	1	2	4
Ensaíram mas não compareceram ao Sarau	1	2	2	5
Participaram da preparação mas já sabiam que não iriam ao Sarau	7	4	9	20
Dançaram anos 60 e 2000 no Sarau	12	10	15	37
Dançaram somente anos 60 no Sarau	6	6	3	15
Dançaram somente anos 2000 no Sarau	0	4	1	5
Reapresentaram anos 2000 no recreio	13	21	16	50
Dançaram anos 2000 no Sarau e no recreio	9	12	14	35