

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

PALOMA RAFAELA DA SILVA DO CARMO

Proposta metodológica para o ensino da dança: relato de experiência

Ouro Preto - MG

2023

Proposta metodológica para o ensino da dança: relato de experiência

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Matturro Foschiera

Ouro Preto - MG

2023



FOLHA DE APROVAÇÃO

Paloma Rafaela da Silva do Carmo

Proposta metodológica para o ensino da dança: relato de experiência

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Aprovada em 01 de setembro de 2023

Membros da banca

[Dr.] - Marcos Matturro Foschiera - orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
[Ma.] - Juliana Castro Bergamini (Universidade Federal de Ouro Preto)
[Ms.] - Gustavo Frederico Bracher e Silva (Universidade Federal de Ouro Preto)

Marcos Matturro Foschiera, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/09/2023



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Matturro Foschiera, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/09/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0586960** e o código CRC **OCF3F83B**.

Proposta metodológica para o ensino da dança: relato de experiência

Resumo: O presente trabalho pretende questionar métodos comumente usados para trabalhar a dança nas salas de aulas do ensino fundamental e médio, geralmente direcionados apenas à um produto final, desconsiderando o processo criativo, através de autores como Freire (1996) e Ostrower (1977). A partir de um relato de experiência vivido no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2020 e 2021, na Escola João Ramos Filho, na cidade de Mariana - MG, onde trabalhei de forma remota devido a pandemia da COVID 19, pretendo investigar formas que se tornem mais prazerosas, que estimulem a criatividade e autonomia dos estudantes e incentivar a pesquisa sobre a cultura folclórica brasileira.

Palavras-chave: Ensino da Dança; Processos Criativos; Autonomia.

Abstract: The present work intends to question methods commonly used to work with dance in elementary and high school classrooms, usually directed only to a final product, disregarding the creative process, through authors such as Freire (1996) and Ostrower (1977). Based on an experience report lived in the Programa de Iniciação à Docência (PIBID), in the years 2020 and 2021, at João Ramos Filho School, in the city of Mariana - MG, where I worked remotely due to the COVID 19 pandemic, I intend to investigate ways that become more pleasurable, stimulate students' creativity and autonomy, and encourage research on Brazilian folk culture.

Keywords: Dance Teaching; Creative Processes; Autonomy

Introdução

No ano de 2020, assim que ingressei no curso de Artes Cênicas (Licenciatura), ainda no primeiro período, me tornei bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando na Escola Estadual João Ramos Filho, na cidade de Mariana - MG. Nesse período, devido a pandemia da Covid-19, houve necessidade de isolamento social para evitar a disseminação do vírus. Assim, as aulas aconteceram de forma remota, oferecidas via Google *Meet*. A seleção do conteúdo a ser abordado em sala foi baseada no Plano de Estudo Tutorado (PET), que era disponibilizado aos professores pelo governo estadual de Minas Gerais, e se tratava de uma apostila com indicações de atividades para todas as disciplinas ofertadas pela escola aos estudantes.

Como sugerido pelo professor do Departamento de Artes Cênicas da UFOP, e orientador do programa PIBID, Marcelo Rocco, cada dupla ou trio de bolsistas deveriam desenvolver um projeto de ensino a partir de um tema de nossa preferência. Uma das atividades proposta pelo PET era relacionada à dança e, como desde 2018 já fazia parte do Grupo de Danças Folclóricas Rosários, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), dirigido pela professora Juliana Bergamini, do curso de Educação Física, resolvi, junto com a minha parceira de estágio Guiliana Benini, desenvolver um projeto chamado “Danças folclóricas no ensino de Arte nas escolas”.

Ficamos responsáveis pelas turmas de segundo ano do ensino médio, e, durante as nossas aulas síncronas via *Meet*, cerca de 60 alunos ficavam *online*. Infelizmente, este número não contemplava nem a metade do total de estudantes regularmente matriculados. Do total de discentes presentes em aula, apenas uma pequena parcela se mostrava disposta a participar e a interagir, e somente uma aluna mantinha sua câmera ligada.

É necessário ressaltar que nesse período vivemos uma pandemia mundial, em que nos isolamos do resto do mundo, e perdemos o que, na maioria das vezes pode ser o mais atrativo para adolescentes que a escola proporcionava, a interação presencial. Entendo que isso possa ter causado muito desinteresse, atrelado ao fato de que ser visto diante de uma tela, em uma

aula que estava sendo gravada, pode ter provocado certa timidez. Soma-se a isso o fato de que para participar dessas aulas se fazia necessário o uso de computador ou celular com acesso à internet, entretanto, não havia disposição destes equipamentos por parte de alguns discentes, bem como ainda não faz parte da realidade de muitos brasileiros até hoje, apesar da porcentagem de casas com acesso à internet¹ ter aumentado nos últimos anos, muitas famílias dividem um único aparelho.

Neste contexto e a partir desses desafios, surgiram algumas dúvidas. Como trabalhar a dança na sala de aula, contornando a indisponibilidade dos estudantes para dançar, sem colocá-los em um lugar de desconforto e obrigatoriedade? Como não condicionar o aprendizado da dança a uma apresentação de resultado final (contrariando assim as metodologias tradicionais de ensino da dança)? Contemplando as perguntas acima e pensando em uma possível metodologia de trabalho, seria possível dançar utilizando outras instâncias e/ou ferramentas que não apenas o próprio corpo (o que, nas discussões iniciais desta pesquisa, chamei de “dançar sem dançar”)?

É necessário apontar a maneira como defino a dança, a entendendo como uma forma de expressão, tal qual a língua falada, que se difere em idiomas, sotaques, como também a linguagem de sinais - que é outro exemplo de comunicação. Seguindo com analogias, em uma conversa, escutar também é participar, como discutem Moura e Lima (2014):

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais

¹ Internet chega a 90,0% dos domicílios do país em 2021, com alta de 6 pontos percentuais (p.p.) frente a 2019, quando 84,0% dos domicílios tinham acesso à grande rede. Quando se compara a rede de ensino, nota-se que os estudantes da rede privada têm mais acesso à Internet do que os da rede pública. 98,2% dos estudantes da rede privada tiveram acesso à Internet em 2021, ao passo que entre os estudantes da rede pública o percentual foi de 87,0%. (IBGE, 2022, DISPONÍVEL EM: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>)

reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento. (Moura e Lima, 2014, p. 28).

Dessa forma, podemos compreender que, como em uma conversa, na dança, por exemplo, assistir também é dançar, mesmo que seu corpo esteja parado. A experiência da dança te atinge de alguma maneira, e todos seus sentidos são “emprestados” para a prática. Porém, de um modo geral, quando se fala em dançar, a primeira associação feita é com movimentos do corpo no ritmo de uma música. É nesse ponto que difere minha definição pessoal do que significa dançar, de como o conceito é habitualmente validado pela sociedade. Para mim, “dançar sem dançar” seria o processo de reorientação do significado de dançar em sala de aula, trazendo-o em direção à minha concepção do termo. Portanto, para além do exemplo dado, podemos naturalmente abraçar muitas outras práticas que tradicionalmente não seriam aceitas e/ou reconhecidas com dançar, e que serão apresentadas no decorrer desse artigo.

A temática dança é realmente temida quando abordada no ambiente escolar, pois, em minha experiência prévia no campo, comumente já se espera a exigência de uma coreografia aprendida ou elaborada para ser apresentada para um público. Esta forma de trabalho, a meu ver, se torna uma metodologia mais excludente do que inclusiva, porque não considera a timidez, e explora a dança não como um viés processual, mas sim de criação de um produto final.

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é apresentar perspectivas metodológicas para trabalhar a dança na sala de aula considerando oferecer a autonomia ao aluno, bem como estratégias para contornar a frequente falta de disposição para experienciar a dança, reconhecendo suas trajetórias e limitações.

Segundo Paulo Freire, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 55). Sendo assim, entendi a responsabilidade na maneira de abordar um tema que talvez não tenha sido vivido pelos discentes a partir de um viés pedagógico que

respeitasse a forma como cada pessoa aprende, e de como estes alunos podem comunicar o que aprenderam de forma artística e autêntica.

Para isso, utilizo o formato de relato de experiência, como forma de trazer à tona a vivência desenvolvida em uma escola pública em um momento *sui generis* da existência humana. Portanto, esta investigação se deu em 2 etapas: na primeira foi feita a revisão bibliográfica na busca por autores(as) que dialogassem com a temática aqui proposta, e permeada pela minha trajetória pessoal com a dança. Na segunda etapa é apresentado o relato de experiência em si.

1. Antecedentes: caminhos trilhados antes da experiência docente

Rememorando e refletindo sobre minha vivência como aluna do ensino fundamental, percebi que as únicas experiências com danças eram nas festas juninas de minha cidade, dançando apenas quadrilha, e repetindo anualmente a mesma coreografia que todas as turmas faziam desde o período pré-escolar. Já no ensino médio, algumas das apresentações que participei fui autora ou coautora das coreografias que geralmente eram de músicas *pop* estadunidenses.

O processo criativo dessas apresentações era pouco validado, pois a preocupação maior era unicamente a apresentação final. Porém, hoje percebo que o exercício da nossa criatividade, com as ferramentas que tínhamos na época, reflete que o criar é inerente ao ser humano, e, “de fato, criar e viver se interligam” (Ostrower, 1976, p.1).

Essas coreografias criadas por mim e alguns colegas não tinham supervisão de nenhum professor e usávamos o horário da educação física para ensaiar, sem nenhum exercício prévio, aquecimento, alongamento, sem preocupação com a técnica ou até mesmo com as letras das músicas que eram em inglês.

Hoje, distanciada deste tempo, consigo entender que essa dinâmica relatada acima, apesar de ter sido divertida na época, não me ensinou nada de fato, e eu apenas reproduzi coisas que já conhecia. Talvez a intenção dos

professores na época fosse dar liberdade para criarmos, porém, entendo que, assim como Freire (1996), “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (Freire, 1996, p. 54).

Relacionando com a experiência do estágio, não se tratava também de exigir que todos os corpos daquela turma - que eram e são em todos os lugares, completamente distintos - dançassem da mesma forma uma coreografia perfeita, ou que fossem “vigiados”, mas se trata de oferecer um estímulo prévio. Nesse sentido, Freire (1996), sobre esta linha tênue de atuação docente, afirma que,

é o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (Freire, 1996, p. 32).

Assim, foi necessário que eu entendesse, durante minha formação como futura professora, que eu precisava superar as fórmulas que me foram dadas enquanto aluna de ensino fundamental relacionadas a maneira como um professor ou professora deveria se comportar diante da turma. Mais que unicamente ensinar um conteúdo, era preciso entender o contexto em que a escola se insere, que a sala de aula é constituída por alunos e professores - ainda muito maior é o grupo que compõe a escola - e que o ambiente escolar só existe se ali houverem estudantes convidados a se tornarem protagonistas do “ensinar”.

Apenas quando comecei a participar do Grupo de Danças Folclóricas Rosários, em 2018, que entendi a grandeza das manifestações populares brasileiras, e pude conhecer e estudar um pouco de cada região do país através de suas danças típicas. O grupo foi criado em 2010 pela professora do curso de Educação Física Juliana Bergamini em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, e tinha como objetivo principal trabalhar danças folclóricas dentro e fora do ambiente universitário, aproximando tanto os alunos quanto a comunidade ouro-pretana dessas manifestações. À medida que o projeto foi crescendo, espetáculos e viagens foram executados, inclusive a gravação de um

DVD, entre outras conquistas. Desde que me tornei dançarina do grupo pude participar de várias apresentações em escolas, museus e eventos da cidade de Ouro Preto e Mariana.

A partir dessas vivências, bem como as pesquisas estimuladas por elas, entendi que, por exemplo, existem várias danças do período junino, que cada região brasileira tem uma dança junina diferente, e que todas elas estão relacionadas a colheita do milho. Apesar da quadrilha ser a dança mais tradicional na região sudeste, existem outras coreografias que podem ser exploradas – o que, a meu ver, em sala de aula, abre espaço também para a compreensão da história e origem dessa manifestação.

Entendo que os professores de artes que tive no ensino básico tinham apenas uma formação específica (normalmente em Artes Visuais, ou, às vezes, nem formação na área das Artes), e isso impossibilitava trabalhar de forma eficaz dança, teatro ou música, que são, atualmente, componentes obrigatórios exigidos pela BNCC.

Enquanto licencianda em Artes Cênicas e estagiária do campo das Artes, a maneira que tenho desenvolvido para lidar com esta polivalência é relacionar as práticas teatrais com outras áreas de conhecimento, como por exemplo a dança. Esta estratégia é oriunda da minha formação acadêmica, pois o curso de Artes Cênicas da UFOP é muito voltado ao teatro, portanto, quando tive a oportunidade de trabalhar um projeto que se tratava de dança no PIBID, logo pensei em soluções para relacionar o que vinha aprendendo em minhas aulas do curso de graduação com minha vivência no grupo Rosários.

2. O contexto do estágio

Meu projeto de trabalho foi desenvolvido a partir do PIBID, em conjunto com a discente Guiliana Benini, e executado na Escola Estadual João Ramos Filho. Ele foi acolhido pela professora Juliana Macêdo de Conti da disciplina de Artes. O contato com os alunos se iniciou no dia 04 de novembro de 2020. Nele

todos os bolsistas participaram como ouvintes, e cada um escreveu uma carta destinada a uma das turmas que acompanharia no projeto, de modo que assim fossemos apresentados aos alunos, e também como forma de estreitar laços com os mesmos.

Nas aulas da semana seguinte, organizadas de acordo com o PET, propusemos que cada aluno levasse uma música que gostasse, a apresentasse para o resto da turma, e contasse um pouco sobre a história do cantor ou banda que performa a canção. Desta forma, procuramos introduzir a discussão sobre música brasileira, que era uma das matérias do Plano Tutorado.

Retomamos o tema relacionado à música em 07 de abril de 2021, com uma aula sobre os gêneros musicais brasileiros Lundu, Chorinho, Samba e Bossa Nova. Dividimos as explicações e o tempo de aula entre eu, a professora Juliana, e outra bolsista que posteriormente se desligou do programa. Seguimos esta estrutura para ministrar aulas em todas as que se seguiram.

A aula citada acima, em especial, foi decisiva para que eu pensasse em trabalhar Danças Folclóricas com a turma do segundo ano, somando-se ao fato que o PET também orientava o conteúdo de dança. Nesse percurso, sempre foi necessário conciliar nossas participações ministrando as aulas com as atividades avaliativas exigidas pela escola, além de outros eventos escolares, bem como das férias e recessos.

O início definitivo do projeto de Danças Folclóricas dentro do estágio foi no dia 11 de agosto de 2021, com um seminário sobre o significado da palavra folclore, e sobre as danças escolhidas para serem trabalhadas.

O plano, em seu formato original², previa que os estudantes criassem cenas a partir da história da dança, e que o enredo tivesse pelo menos um passo

² Referências utilizadas para desenvolver o projeto desenvolvido na escola:

- NEVES, Larissa. Folgado e Teatro: onde termina um e começa o outro?. Cadernos: Letra e Ato. Volume 4, N4, p. (29-37), julho 2014.
- MIP de Queiroz, O BUMBA-MEU-BOI Manifestação de teatro popular no Brasil, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1967 - revistas.usp.br, 2004.
- FIGUEIREDO, Karoline. Folgedos. Info Escola. Disponível em <<https://www.infoescola.com/folclore/folgedos/>>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

da dança escolhida pelo grupo. Ou seja, os alunos atuariam como personagens que contam a história e dançarinos que a executam.

Como já dito, a presente experiência docente aqui relatada foi desenvolvida com discentes do segundo ano do ensino médio, em formato remoto e síncrono, com idades entre 15 e 16 anos, em média. O período do estágio relacionado à danças folclóricas foi entre 04 de novembro de 2020 e 11 de dezembro de 2021, apesar do projeto ter se iniciado em 11 de agosto de 2021. Especificamente o plano de trabalho foi organizado em 05 aulas, de 50 minutos de duração, oferecidas uma vez por semana. Os conteúdos estipulados para serem trabalhados em cada encontro foram os seguintes:

- Aula 1 (11/08/2021):

Era necessário contextualizar primeiramente o termo folclore, para desmistificar a visão pejorativa que no Brasil é comumente atribuída ao tema. A partir desse seminário também apresentamos as manifestações que trabalharíamos e as regiões do país onde cada uma é praticada. Pode-se notar na figura 1 que os estudantes não mantinham suas câmeras ligadas. Também raramente interagiam em forma de áudio, o que sempre dificultou a nossa percepção em relação a compreensão do conteúdo.



Figura 1: Conteúdo oferecido na aula 1 – o que é folclore. Print de tela. Figura elaborada pela autora.

- Aula 2 (25/08/2021):

Auxiliamos os estudantes a criar um roteiro para o vídeo que seria apresentado, exemplificando partes fundamentais que serviriam como um “mapa” de cada cena.

- Aula 3 (22/09/2021):

Aula destinada a leitura dos roteiros e esclarecimento das dúvidas que surgiram no processo.

- Aula 4 (06/10/2021):

Jogamos dois jogos, sendo eles “O extraterrestre”, de Coolkit (2011)³ e “Tribunal de opinião”. Ambos trabalharam a questão de gênero, do machismo e dos preconceitos. A necessidade de incluir esses jogos não tinha ligação direta com o projeto de danças folclóricas, mas observamos sua pertinência quando notamos certas falas preconceituosas no *chat* das aulas síncronas. Não foram todos os estudantes que sentiram-se confortáveis para jogar, mas o ritmo durante os jogos fluiu de forma instigante.

- Aula 5 (11/12/2021):

Esse último encontro com os alunos aconteceu em um sábado letivo em que todos os trabalhos foram apresentados, não somente da turma que acompanhei, mas também das outras turmas acompanhadas por outros bolsistas do PIBID.

2.1. *Desenvolvimento das aulas: desafios e dificuldades*

³ O COOLKIT foi concebido no âmbito do projeto "Violência Zero", financiado pela medida 7.3 do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), a partir de uma experiência-piloto desenvolvida pela CooLabora na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, na Covilhã, durante o ano letivo de 2010/2011. Pretende ser um recurso ao dispor de todos os educadores e educadoras, sejam professores/as, formadores/as, animadores/as, pais e mães ou voluntários/as em atividades educativas, para abordar com jovens temáticas fundamentais do ponto de vista dos direitos humanos e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura promotora da igualdade de gênero e da não-violência. O livro dispõe de inúmeros jogos e modelos de avaliação como exemplo de abordagem. (ROJÃO, Graça et al. Coolkit: jogos para a não violência e igualdade de gênero. Covilhã: Coolabora, 2011.)

Logo no primeiro encontro enfrentamos um grande empecilho: a timidez dos alunos em se filmarem atuando e/ou dançando. Muitos, inclusive, se negaram a participar do trabalho, preferindo realizar a atividade teórica oferecida pela professora responsável pela turma. Essa foi minha primeira experiência lecionando, e confesso que fiquei muito decepcionada quando minha proposta não foi tão bem recebida pelos discentes, ou pelo menos não havia sido recebida do modo como esperava.

Alguns alunos desistiram antes mesmo de tentar, o que acredito ter relação com o frequente “fracasso” relacionado a desempenhos “ruins” na escola. Entendo que quando um docente, seguindo a tradicional estrutura avaliativa demandada pela escola e com a intensão de motivar a participação discente nas aulas, estipula que um trabalho será avaliado através de uma nota, naturalmente faz com que a turma sinta a obrigação de corresponder a expectativa do professor em seu resultado final apresentado. Entretanto, uma avaliação com nota baixa pode fazer com que os discentes sintam que fracassaram com a proposta. Como reflete Sandra Maria Zákia Lian Sousa (1997),

a avaliação que, tal como vem sendo tendenciosamente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escola. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social. (Sousa, 1997, p.126).

Não acreditando nesse tipo de avaliação, procurei dar credibilidade a todo processo criativo desenvolvido pelos estudantes. A avaliação nesse caso não julgaria um trabalho como bom ou mau, não tinha intenção de reprovar ninguém. Assim, receberiam a nota pela entrega do trabalho feito, na perspectiva de incentivar o esforço do processo, e não necessariamente atrelando a nota a qualidade do trabalho.

Quando se fala em “criar” algo, como um vídeo dançando ou sobre uma dança, para quem não tem o hábito ou interesse em dançar, parece uma tarefa quase impossível. Em nenhum momento quis deixar os estudantes em situação de desconforto ou envergonhados por precisarem fazer algo que não gostariam

ou não se sentiam capazes de executar. A minha intenção era que todos pudessem desfrutar do processo de construção de algo novo, que usassem a criatividade para driblar o fato de que não quisessem aparecer em vídeo, por exemplo, e, mais que isso, entender que podem existir maneiras distintas de dançar.

Em diversos momentos orientei que pensassem mais no processo criativo do que no produto final, que a criatividade intuitiva deveria direcionar o rumo que seguiriam, como conclui Fayga Ostrower (1977):

os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem com toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma. (Ostrower, 1977, p.10).

Como já mencionado, estávamos em um período de isolamento social, e as aulas aconteciam de forma remota, o que diminuiu consideravelmente o número de alunos que participavam desse momento síncrono. Assim, havia baixo engajamento nas propostas apresentadas nesta disciplina. Por outro lado, havia desafios no campo da docência, em que precisávamos conciliar nossas atividades docentes (ministrando as aulas regularmente dentro da proposta apresentada no plano de trabalho) com as revisões do PET, feitas pela professora. Paralelo a tudo isso a escola também estava se preparando para o Festeco, que é o festival de teatro desenvolvido pela professora Juliana Conti na Escola João Ramos Filho, mas que recebe grupos de teatro e artistas do Brasil todo, e que no ano de 2021 aconteceu de forma *online*. Naturalmente, essas questões e adaptações acabaram tomando boa parte dos cinquenta minutos semanais que tínhamos com os alunos.

Além dos problemas citados, houve um período em que as bolsas do programa não estavam sendo pagas, devido à falta de verba informada pelo Governo Federal. Por esse motivo interrompemos nossas atividades na escola e as reuniões semanais de planejamento até que esse impasse fosse solucionado.

Outro contratempo por nós enfrentado foi que, em determinado momento durante o estágio, as aulas presenciais retornaram na escola João Ramos Filho (Mariana MG), mas as atividades de ensino da UFOP continuaram de forma remota. Como alunos da universidade, com um programa que partia dela, não pudemos acompanhar as aulas presenciais, nos restando como solução manter contato via *WhatsApp* com os discentes. Somente no sábado letivo do dia 11 de dezembro participamos de forma síncrona com o evento que aconteceu presencialmente.

2.2. *Readequação do plano de trabalho frente as dificuldades e desafios impostos*

Tendo em vista este contexto, e que nossa proposta possuía um recorte de tempo estipulado para a finalização das atividades, algumas das etapas pensadas originalmente por nós precisaram ser repensadas. Sendo assim, modificações foram feitas de modo a acomodar o plano de trabalho a realidade do contexto escolar. Por exemplo, não foi possível trabalhar todos jogos teatrais que havíamos planejado, e o que encontramos como alternativa foi disponibilizar nossos contatos aos estudantes para dar sugestões e tirar dúvidas sobre o trabalho final via *WhatsApp*, quando o formato de aulas e atividades da escola e da universidade entraram em conflito.

Como mencionado anteriormente, no sentido de contextualizar nossa proposta, decidimos iniciar a conversa sobre o tema com os discentes por meio de um seminário, no qual explicamos o que é folclore e como o saber popular se propaga e sobrevive com o passar do tempo, no intuito de ressaltar a importância de manter viva a cultura folclórica. Para ilustrar este assunto, alguns exemplos de danças folclóricas foram exibidas.

Especificamente, foram oferecidas uma dança-dramática⁴ ou folclórica⁵ oriunda de cada região do Brasil, sendo elas: Folia de Reis, do Sudeste; Pezinho, do Sul; Siriri, do Centro-Oeste; Carimbó, do Norte; e o Bumba meu Boi, do Nordeste. Os estudantes se dividiram em grupos e escolheram uma das manifestações citadas para desenvolver como trabalho final. Este, como já dito neste texto, se tratava da criação de cenas baseadas em passos da dança escolhida pelo grupo em que os integrantes deveriam atuar, contando a história da dança, bem como apresentar a dança escolhida. Portanto, o trabalho final compreendia originalmente duas etapas.

Houve uma inquietude com o fato de que o trabalho final seria filmado e apresentado para a turma. Desse modo surgiram durante o processo perguntas como “é preciso mostrar o rosto?”. Para estimular a criatividade, devolvemos o questionamento aos grupos, perguntando se a proposta de vídeo que estava sendo elaborada por eles exigia que se mostrasse os rostos. Dessa forma, entendemos que demos liberdade para a criatividade ao mesmo tempo que procuramos não colocar nenhum aluno em uma situação de exposição desconfortável.

Infelizmente, a ideia inicial de uma cena teatral elaborada a partir da dança escolhida foi, de certa forma, abandonada. Como mencionei, algumas etapas do processo foram perdidas e com isso, muitas coisas não foram discutidas em sala e a preparação para tal não foi possível. Como poderia esperar uma cena teatral desenvolvida pelos discentes se não tivemos tempo de trabalhar teatro com eles? Então, quando essa ideia é abandonada, sugerimos que as danças fossem vivenciadas pelos discentes desde sua história, e que gostaríamos de receber o que foi apreendido por eles de cada manifestação.

⁴ O Brasil não possui propriamente um teatro popular, herdou, porém dos colonizadores portugueses numerosas manifestações folclóricas denominadas “danças dramáticas”; trata-se de uma espécie de desfiles dançados, que param de tempos em tempos, a fim de representar uma pequena peça de cunho dramático ou picaresco. (Queiroz, 1967, p. 87).

⁵ As danças folclóricas existem em diversos países do mundo. Unidas a músicas com características regionais, a dança ajuda a representar histórias e culturas de povos e seus ancestrais. No Brasil, existe uma diversidade de danças folclóricas. Elas partem dos mesmos princípios mundiais. Se baseiam em histórias, lendas, festejos, cultos religiosos, brincadeiras e outras influências. (Fernandes, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/dancas-folcloricas>).

Quando idealizei o projeto, imaginei, por exemplo, que o grupo que escolhesse a manifestação Bumba meu Boi, poderia se dividir em personagens que fazem parte do enredo da história por trás da dança que são: Pai Francisco, Mãe Catirina, o Pagé, Indígenas, Vaqueiro, Dono da Fazenda e o Boi e encenassem como a história é contada. Nela que Mãe Catirina está grávida, e tinha o desejo de comer língua de boi. Seu esposo, Pai Francisco, resolve matar um dos bois do Dono da Fazenda onde viviam, em que eram escravizados, para saciar o desejo de sua esposa. Pai Francisco acaba escolhendo o boi preferido do Fazendeiro, um boi especial que dançava. O fazendeiro fica muito bravo, inicia uma perseguição, e Pai Francisco procura a ajuda dos indígenas da região. O Pagé ressuscita o boi, e todo drama acaba em uma grande festa, onde todos personagens dançam.

Essa foi a maneira mais óbvia que eu, com os conhecimentos que tinha e com o que esperava dos alunos naquela ocasião, acreditei que se desenvolveria a proposta elaborada esse grupo. Talvez tenha sido esse momento que me deparei com o maior ensinamento relacionado à autonomia na educação que um curso de licenciatura e principalmente uma experiência como essa poderia me oferecer: a resposta dos estudantes foi completamente diferente do que eu imaginei. Cada vídeo recebido contava a história da dança de maneira singular e ficou claro o empenho, dedicação e pesquisa desenvolvida durante o processo.

2.3. *O processo, o produto e a autonomia*

O processo foi conturbado, alguns grupos se sentiram mais à vontade para pedir dicas pelo *WhatsApp*. Outros nunca entraram em contato, e resolveram surpreender com o vídeo já finalizado. Apesar de estar sempre à disposição, deixei claro que minha função não era “corrigir” se algo tivesse errado, mas orientar caminhos mais fáceis para que os próprios estudantes chegassem até a solução necessária, porque estavam imersos em seus processos criativos, buscando alternativas e adequando o idealizado ao possível, de acordo com o contexto pandêmico e demandas próprias do cotidiano escolar. Apesar de todos contratemplos e desafios, a devolutiva dos alunos – o produto – foi mais interessante do que esperávamos.

O vídeo do Pezinho se inicia com uma aluna contando a origem da dança, sobre seu figurino e seus passos principais. Ele é seguido por duas alunas que decidiram focar a câmera somente nos seus pés, para exemplificarem alguns passos desta dança.



Figura 2: Detalhe do vídeo do grupo sobre a dança Pezinho. Figura elaborada pela autora.

Já o grupo do Carimbó se inspirou na estrutura de nosso seminário inicial para apresentação dos elementos constituintes dessa dança. Com alguns *slides*, explicaram a manifestação, e o que dela faz parte. As imagens e textos são narradas por cada uma das alunas do grupo. Posteriormente, as mesmas aparecem dançando na tela dividida em quatro partes, todas com saias de chita, que é parte do figurino tradicional.



Figura 3: Detalhe do vídeo do grupo sobre a dança Carimbó. Figura elaborada pela autora.

A dupla que fez a pesquisa do Siriri resolveu iniciar o vídeo apresentando um “telejornal” que contava as principais informações desta dança como se fosse uma grande notícia a ser dada. Em seguida dançam uma coreografia inteira elaborada pelos dois, filmada em um campo aberto, com figurinos típicos da dança.



Figura 4: Detalhe do vídeo do grupo sobre a dança Siriri. Figura elaborada pela autora.

Por fim, o grupo do Bumba meu Boi também escolheu explicar a manifestação em forma de seminário. O que realmente me surpreendeu foi a ideia do grupo de criar pequenos boizinhos feitos artesanalmente com rolos de papel higiênico que dançavam no ritmo da música.



Figura 5: Detalhe do vídeo do grupo sobre a dança Bumba meu Boi. Figura elaborada pela autora.

Considerações finais

A minha expectativa inicial era que todos dançassem, mas a alternativa usada pelo grupo do Bumba meu Boi fez com que eu refletisse sobre o que é dançar e como se ensina dança, o que retoma aquela ideia inicial do “dançar sem dançar”. Como poderia dizer que as alunas desse grupo não experimentaram a dança, se elas pesquisaram sua história, e entenderam sobre a manifestação - a ponto de explicar para professoras e colegas de sala. Também escolheram sua música e, além de tudo isso, construíram bonecos que representavam o personagem principal.

A partir disso pude entender que aprender sobre dança é diferente para cada pessoa. Algumas se sentiram mais confortáveis em entregar uma pesquisa detalhada sobre o assunto, outras foram mais convidadas a apresentar uma coreografia. Há também as que se empenharam em editar um vídeo de forma muito criativa, ou construir fantoches. Assim, de uma forma ou de outra, todas aprenderam sobre as manifestações folclóricas que trabalhamos.

E essa reflexão não é sobre o desempenho ou desenvoltura dos estudantes como dançarinos ou dos vídeos como produto final, mas sim sobre o processo que, desde o momento em que a divisão dos grupos foi feita e cada aluno escolheu sobre qual dança gostaria de pesquisar, foi pautado por convites à autonomia e à criatividade. Claro que a nossa supervisão também colaborou com o desempenho, mas nos atentamos a dar sugestões pontuais apenas quando necessário para não descredibilizar as propostas.

A dança era o assunto principal, foi o tema do trabalho, mas, mais que reproduzir uma coreografia que poderia ter sido elaborada por mim, esses estudantes buscaram produzir por eles mesmos, buscaram adaptar a experiência a seus corpos, ao momento em que vivíamos e driblaram suas inseguranças.

Entendo que trabalhar danças folclóricas é mais do que falar de dança, é resgate da cultura, é identificação com a história da dança, resgate da ancestralidade. Minha atenção estava voltada desde a criação do roteiro para a

dedicação em buscar formas de dançar e para que aquela turma pudesse ter o contato que eu, enquanto aluna do ensino fundamental e médio, não tive com manifestações culturais de outras regiões.

Me surpreendi com a autonomia de cada grupo em buscar referências para seus trabalhos, e como incorporaram essas informações ao vídeo, como dividiram funções desde a apresentação dos roteiros, como buscaram métodos de gravação e edição de vídeo e principalmente como aprenderam os passos principais de cada dança. Não esperaram que eu designasse uma função para cada integrante. Buscaram figurinos que remetiam às manifestações e dançaram em frente suas câmeras, distanciados pelo isolamento social (apenas a dupla do Siriri que se encontrou em um lugar aberto), mas criando em conjunto. Quando questionados sobre o processo de criação, a partir de suas respostas, pude perceber que tudo fluiu de forma intuitiva⁶, que dançar não se tornou uma repetição maçante para uma execução perfeita, mas que foi o caminho para experimentar passos que são difundidos por séculos na nossa cultura.

Todos os estudantes, desde o mais tímido que só quis mostrar seu rosto e voz para contar a história da manifestação escolhida pelo seu grupo, passando pelas alunas que dançaram estampando seus rostos e sorrisos que tinham mais curvas que suas saias floridas, ou a dupla fez a dança se tornar matéria de jornal, até os bonecos desenvolvidos de material pouco utilizável, todos, sem exceção, dançaram, porque dançar é muito mais do que somente movimentar o corpo no ritmo de uma música.

Mais do que pensar sobre o que deu certo ou errado, procuro refletir sobre a importância dessa troca, no meio de uma pandemia mundial, sem contato presencial nenhum com os alunos, em um momento em que os corpos se acomodaram em frente as telas, dançamos juntos. Aqueles estudantes experimentaram formas de dançar e eu pude aprender um pouco sobre ensinar.

⁶ Corroborando a fala de Ostrower (1977, p.10).

Referências

AGÊNCIA IBGE Notícias: Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. *In*: Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 17 ago. 2023.

AQUINO, Julio Groppa. Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. 4. ed. [S. l.]: Summus Editorial, 1997.

EDUCA + Brasil. *In*: FERNANDES, Ruan. DANÇAS FOLCLÓRICAS. [S. l.], 2019. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/dancas-folcloricas> >. Acesso em: 17 ago. 2023.

FIGUEIREDO, Karoline. Folguedos. Info Escola. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/folclore/folquedos/> >. Acesso em: 08 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª. ed. São Paulo: EDITORA PAZ E TERRA S/A, 1996.

MIP de Queiroz, O BUMBA-MEU-BOI Manifestação de teatro popular no Brasil, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1967 - revistas.usp.br, 2004.

MOURA, A. B. F., & LIMA, M. da G. S. B. (2015). A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 5(15), 24–35 Disponível em em <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>>. Acesso em 14 de setembro de 2023.

NEVES, Larissa. Folguedo e Teatro: onde termina um e começa o outro?. Cadernos: Letra e Ato. Volume 4, N4, p. (29-37), julho 2014.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1977.

ROJÃO, Graça et al. Coolkit: jogos para a não violência e igualdade de gênero. Covilhã: Coolabora, 2011.