

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

CAROLYNNE LIMA VIEIRA

**NOÇÕES DE AFETIVIDADE NO ENSINO DE DANÇA:
pesquisa com docentes da educação básica**

Porto Alegre, RS

2018

CAROLYNNE LIMA VIEIRA

NOÇÕES DE AFETIVIDADE NO ENSINO DE DANÇA:

pesquisacom docentes da educação básica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciada em Dança.

Orientadora Prof.^a Dr.^aFlavia Pilla do Valle.

Porto Alegre, RS

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Vieira, Carolynne Lima
NOÇÕES DE AFETIVIDADE NO ENSINO DE DANÇA: pesquisa
com docentes da educação básica / Carolynne Lima
Vieira. -- 2018.
53 f.
Orientadora: Flavia Pilla do Valle.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de
Educação Física, Licenciatura em Dança, Porto Alegre,
BR-RS, 2018.

1. dança. 2. afetividade. 3. arte-educação. 4.
Porto Alegre. I. do Valle, Flavia Pilla, orient. II.
Título.

CAROLYNNE LIMA VIEIRA

NOÇÕES DE AFETIVIDADE NO ENSINO DE DANÇA:
pesquisacom docentes da educação básica

Conceito final:.....

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ms.^a Rubiane Falkenberg Zancan

UFRGS

Orientadora - Prof.^a Dr.^a Flavia Pilla do Valle

UFRGS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, Heitor e Célia, que mesmo com todas as dificuldades impostas pela vida, me proporcionaram as condições básicas e necessárias para que eu pudesse realizar meu sonho e concluir mais uma etapa com sucesso.

Agradeço às minhas irmãs:

Érika, por me apresentar a cultura K-pop, principal influenciador em minha escolha de fazer da Dança minha profissão. Nyanne e Jéssyca, pelo compartilhamento de saberes sobre educação infantil e por propiciarem um contato maior e mais profundo com meu afilhado e sobrinhos que tanto amo. E Samantha, grande incentivadora, por me mostrar que a busca por conhecimento é sempre o melhor caminho a ser seguido.

À Alice Medeiros, pelo constante cuidado a mim, e por não medir esforços em momentos de dificuldade.

À todas as professoras e professores do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS pelos ensinamentos e trocas que foram de suma importância para meu aprendizado e formação, sobretudo à orientadora Flavia Pilla do Valle, por me oportunizar a experiência no PIBID, me aproximando de meu presente objeto de estudo, e à minha banca Rubiane Falkenberg Zancan, pelas críticas construtivas que auxiliaram na manutenção dos principais conceitos abordados.

Grata às educadoras e educador de dança do ensino básico por disponibilizarem tempo ao participarem desta pesquisa, contribuindo forte e amplamente, a partir de suas experiências e conhecimentos, para o resultado deste estudo, em especial à Ana Paula Reis, Maria Lúcia Machado e Susana França da Costa.

Às amigas que perduram:

Amanda Fraga e Marcelly Rodrigues, pelo carinho, cumplicidade e lealdade, e por sempre estarem ao meu lado independentemente das minhas escolhas. Andrew Fisher, Caroline Loch, Suellen Godoy e Savana Viegas pelo

apoio, pelas conversas e por estarem sempre dispostos a me auxiliar quando preciso, inclusive em assuntos acadêmicos. Micheli Viegas pelo incentivo, pela colaboração na construção de um pensamento crítico-reflexivo, e por sempre acreditar em meu potencial. E à Fernanda Leal, Thayse Ramão e Vanessa Fiuza, por compartilharem comigo momentos dançantes, e por tornarem esta caminhada muito mais divertida e prazerosa. A universidade não seria a mesma sem vocês.

Aos meus amados bichinhos felinos, Vênus Mayunia, Lhama Greta, Jujuba, Frajola Virgílio, e à minha amada cadela Vicky “fedora” (2007- 2018), que são minha principal fonte de afeto.

E por fim, a pessoa que nunca deixou de acreditar que este dia chegaria, me motivando e impulsionando a conquistar minhas metas pessoais e profissionais, além de se fazer presente em todas as situações difíceis, conflituosas e desanimadoras, enxugando minhas lágrimas e me fazendo voltar a crer na possibilidade de trabalhar com dança. Muito obrigada Jeann Medeiros da Silva, por disponibilizar, sem hesitar, todos os recursos materiais, financeiros e afetivos que me mantiveram de pé até o dia de hoje.

*Em homenagem à minha mais nova
sobrinha **Lia Vieira Bittencourt**,
nascida em 02 de outubro de 2018.
Que seu percurso seja traçado pela
curiosidade e guiado pelo afeto.*

RESUMO

A temática deste trabalho versa sobre a afetividade a partir da visão dos docentes de dança, no contexto da educação básica. O objetivo geral visa percorrer sobre o entendimento dos educadores a respeito da relação afetiva entre docente e discente nas respectivas aulas. Os objetivos específicos pretendem traçar um perfil da experiência acadêmica e docente dos educadores, analisar as concepções de afetividade dos educadores de dança, discutir sobre o papel da afetividade nas relações interpessoais entre docente e discente, e investigar a respeito da relevância do afeto na aprendizagem específica de dança. Com isso, procura-se responder ao questionamento: como os educadores de arte/dança compreendem a relação afetiva entre docente e discente nas escolas da região metropolitana de Porto Alegre? O referencial teórico abarca questões de afetividade e dança-educação, utilizando teóricos como Henry Wallon, Isabel Marques e Rubem Alves. A metodologia possui ênfase descritiva e qualitativa, envolvendo três partes. No primeiro momento, ocorre o mapeamento dos professores de dança nas escolas com seus contatos; após acontece o envio do questionário virtual para os 19 educadores mapeados, com questões objetivas e dissertativas buscando compreender o perfil do educador e sua maneira de pensar a docência; e por fim, a partir das respostas adquiridas, são selecionados três educadores— que mencionaram o tema— para efetivar a entrevista semiestruturada sobre afetividade e dança, especificamente. Os resultados revelam um perfil de atuação dos docentes de dança com maior presença nos anos finais do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de Porto Alegre, assim como trazem diversos exemplos de situações do cotidiano escolar nos quais a afetividade se mostra um meio de facilitar o acesso à arte aos discentes através da relação educador-educando. Por fim, reflete-se que o afeto está presente em todas as etapas da vida, principalmente no âmbito social, no que diz respeito às relações interpessoais. Neste sentido, ela não se desvincula do corpo que dança, pois torna-se uma potente ferramenta para desenvolver aspectos importantes ao meio artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, afetividade, arte-educação, Porto Alegre.

ABSTRACT

The thematic of this dissertation approaches the affectionateness from the perspective of the dance teachers in the context of basic education. The general objective aims to lecture on teachers' understanding of the affective relationship between teacher and student in the respective classes. The specific goals intend to trace the profile of the educators' academic and teaching experience, analyze the dance teachers' conceptions of affectivity, discuss the affection's role in the interpersonal relations between teacher and student, and investigate the affection's relevance in dance learning. Therewith, the research has the intention to answer the following question: how do dance and art educators comprehend the affective relation between teacher and student in Porto Alegre's metropolitan area? The theoretical reference covers issues of affectivity and dance education using theorists such as Henry Wallon, Isabel Marques and Rubem Alves. The methodology has a descriptive and qualitative emphasis involving three parts. At first it is done a mapping of dance teachers in schools and their contacts. Then, a virtual questionnaire is sent to the 19 mapped educators, with objective and dissertation questions, that seeks to comprehend the educator's profile and their way of thinking about teaching. At last, starting from the acquired answers, three educators are selected – those who mentioned the thematic – to conduct the semi-structured interview specifically on affectivity and dance. The results reveal the dance teachers' acting profile with greater presence in the final years of elementary school, in the municipal network of schools in Porto Alegre, as well as several examples of everyday school situations in which affectivity appears as a way of facilitating students' access to art through the teacher and student relationship. Finally, it is deliberated that affectivity is present in all stages of life, especially in the social sphere, as far as interpersonal relationships are concerned. In this sense, affection does not detach itself from the dancing body, since it becomes a powerful tool to develop important aspects of the artistic medium.

KEYWORDS: Dance, affectivity, art education, Porto Alegre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	10
1.2 OBJETIVOS.....	10
1.2.1 Objetivo geral.....	10
1.2.2 Objetivos específicos.....	10
1.3 JUSTIFICATIVA.....	11
1.4 DELIMITAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 AFETIVIDADE.....	13
2.2 DANÇA-EDUCAÇÃO.....	21
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	27
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	28
3.3 INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO.....	28
3.4 PLANO DE COLETA DE DADOS.....	29
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	31
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
6 REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A.....	49
APÊNDICE B.....	50
APÊNDICE C.....	51

1 INTRODUÇÃO

Até o presente momento, as pesquisas referentes a afetividade têm focado nas crianças e na educação dos pequenos (ALVES, WALLON, PIAGET, FREINET). Contudo, nós, educadores e educadoras de dança, estaremos atuando com frequência no ensino fundamental e médio, lidando com os anos iniciais, ou seja, crianças que recentemente passaram pela educação infantil e ainda possuem uma memória afetiva e uma relação mais carinhosa com o(a) educador(a), porém também com os anos finais e ensino médio, público pouco estudado a partir do viés afetivo.

Devemos refletir em como podemos educar em dança com uma abordagem afetiva, no sentido de entender seu conceito mais amplo, e auxiliar os(as) educandos(as) a organizar e utilizar seus afetos em meio a aprendizagem artística, tanto nos anos iniciais, como também com pré-adolescentes e adolescentes em fase de trânsito hormonal, físico e emocional, realidade totalmente distinta das analisadas pelos autores citados acima, e que ainda não possui vasta quantidade de referências como na área pedagógica. Portanto, a temática deste trabalho versa sobre a afetividade a partir da visão dos docentes, no contexto escolar, sobretudo na área da dança.

A afetividade está presente em todas as relações pessoais, sejam elas consideradas positivas ou negativas, porque junto à motricidade e à cognição, constitui os indivíduos. Neste sentido, acredito que essa pesquisa se faz importante para contribuir na concepção de afetividade, deslocando o conceito banalizado de que é afetivo apenas a pessoa que se relaciona de forma amorosa, com carinho ou compaixão, e abrangendo para o entendimento de que o afeto consiste também de situações que envolvem cobrança, desentendimento ou raiva, já que estes conflitos nos auxiliam no desenvolvimento pessoal e relacional. Quando se diz que alguém não é afetivo – o que seria uma inverdade, a não ser que não existisse vínculo algum entre os indivíduos em questão – podemos compreender que, na verdade, se está tentando enfatizar uma má administração dos afetos, provavelmente por conta de que o mesmo, em determinado âmbito, tenha sido retraído, já que de modo geral a sociedade trata essas

questões como algo secundário em nosso desenvolvimento. Assim, compreendo o(a) arte-educador(a) como alguém que além de possibilitar o contato com a arte, ajuda no desenvolvimento motor, cognitivo, e afetivo na administração dos sentimentos e das emoções em forma de arte.

1.1 Problema de pesquisa

Como os(as) educadores(as) de arte/dança compreendem a relação afetiva entre docente e discente nas escolas de Porto Alegre e região metropolitana?

Como perguntas complementares, também levantamos os seguintes questionamentos: Qual a importância que se dá ao afeto dentro da sala de aula? Quais as ferramentas utilizadas pelos(as) educadores(as) de dança atualmente no ensino básico? De que maneiras podemos potencializar as relações afetivas, tornando as aulas mais prazerosas e significativas? Como é na prática o ensino da dança a partir de um viés afetivo? O que é, afinal, afetividade para os(as) educadores(as) de dança? Questões que emergem do campo da educação e da dança que, ao serem questionadas e analisadas, podem dar suporte aos novos profissionais que pretendem trabalhar na escola básica, para que possamos juntos, encontrar caminhos de tornar a educação mais romântica, prazerosa e humana.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Discorrer sobre o entendimento dos(as) educadores(as) a respeito da relação afetiva entre docente e discente nas aulas de dança no ensino básico.

1.2.2 Específicos

- I. Traçar um perfil da experiência acadêmica e docente do(a) educador(a).
- II. Analisar as concepções de afetividade dos(as) educadores(as) de dança atuantes no ensino básico.
- III. Discutir sobre o papel da afetividade nas relações interpessoais entre docente e discente.
- IV. Investigar a respeito da relevância do afeto na aprendizagem específica de dança.

1.3 Justificativa

Compreendemos que, apesar da dança aparentar estar ligada a abordagens qualitativas – por conta de sua dimensão subjetiva e artística –, sabe-se que ela também pode ser analisada através de um viés quantitativo, pois ambas metodologias se complementam. Porém, nesta pesquisa se faz necessário o estudo com ênfase qualitativa, tendo em vista que alguns saberes trabalhados em dança atingem a dimensão sensível e congrega o campo afetivo. Mas, não pretendemos abordar apenas a importância da dança na escola básica, pois já existem diversos materiais sobre o tema, propomos também mostrar aqui que a educação vai muito além do que é ensinado, o importante encontra-se na forma como é ensinado e aprendido, e esta aprendizagem, se significativa, se desenvolve pelo desenvolvimento afetivo, que por sua vez, se constrói em relação com o outro.

Pretendo então, por meio desta pesquisa, compreender e dar visibilidade à relação afetiva entre educador(a) e educando(a) no âmbito escolar, mais especificamente no campo da dança, a partir da visão de docentes, como uma possível ferramenta de motivação, de aprendizagem, de amizade e de amor. É importante lembrar que os discentes não são – ou não deveriam ser considerados – clientes, eles são o elemento fundamental que constitui a escola. Por este motivo, devemos nos preocupar com sua apreensão de conhecimento e o afeto nada mais é que a concretização disso. O afeto é um agente modificador do comportamento, pois influencia diretamente na forma como pensamos e agimos sobre algo.

E o que isso tem a ver com a dança? Tudo. O corpo que apreende conhecimento, que brinca, que se relaciona com o outro, que se apaixona, é o mesmo corpo que dança. “O amor marca o impreciso círculo de prazer que liga o corpo aos objetos. Sem o amor, tudo nos seria indiferente – inclusive a ciência” (ALVES, 2002, p.113). Dançar sempre fez parte da vida das pessoas, desde as civilizações mais antigas, e “ela foi um dos primeiros transbordamentos emotivos de manifestação desordenadas dos afetos” (BOTELHO, 2012, p.9) pois era reproduzida em muitos momentos de lazer. Para Varela(2013, p.21) “é

necessário trabalharmos como professores com amor. Trabalharmos com amor. Relacionarmo-nos uns com os outros com amor”, pois é a partir do amor, maior motivação do ser humano, que se dança e através da dança podemos afetar aos outros. Esse é o principal papel da educação.

1.4 Delimitação da Investigação

O trabalho se limita a investigar algumas percepções docentes, a respeito da afetividade, na rede pública e privada de Porto Alegre e região metropolitana, que atuam como educadores(as) de dança na escola básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Afetividade

Diversos pedagogos, filósofos e educadores revelam estudos a respeito do afeto como sendo fator fundamental na vida e no desenvolvimento dos indivíduos, principalmente das crianças (WALLON, ALVES, PIAGET, FREINET). A instituição escolar é apenas um segmento de nossas vidas, uma pequena parcela da dimensão do mundo que nos rodeia, mas que se constitui como lugar fundamental já que todos temos o direito e dever de experienciar. Contudo, as relações familiares, independentemente da constituição dos integrantes deste núcleo, é um fator que geralmente está presente em todo nosso percurso vital, e é dentro do seio familiar que a afetividade deve, num primeiro momento, ser vivida.

O papel da instituição familiar, em princípio, é de cuidar e oportunizar os primeiros contatos da criança com as coisas e com os outros, para promover sua sociabilização, fundamental para “sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola (...)” (POLONIAN e DESSEN, 2005, p.304). Essas relações familiares são constituídas de afeto.

A afetividade que a criança recebe das relações familiares é que solidifica e sustenta o seu desenvolvimento. Desde os primeiros dias de vida, a mãe a acalenta e a aquece em seus seios, com ansiedade acompanha os seus primeiros passos, pelas suas primeiras dores com carinho e com assíduos afetos. Esse acontece até a criança chegar na escola, local onde vai concretizar tudo que aprendeu e relacionar com as novas aprendizagens. (FARIA, 2010, p.11)

Mas não se pode debruçar e esperar que as instituições familiares sejam sempre totalmente adequadas ao desenvolvimento da criança. É de entristecer quando nos é apresentado a realidade da maioria das famílias brasileiras, que constantemente afeta –mais de forma negativa– as crianças, reforçando que “quando não há o incentivo dentro do lar da criança, é o professor a pessoa que

poderá ser a referência de afetividade no ambiente escolar” (SARMENTO, 2010, p.8).

Repetidas vezes, é dentro da escola que o educando terá experiências mais concretas acerca da sociabilização, de forma mais ampla e democrática, além do contato com conhecimentos e relacionamentos distintos dos aprendidos em casa, já que a escola “é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite a criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimétricas com adultos” (FARIA, 2010, p.14).

No Brasil, nunca houve – e provavelmente não haverá tão brevemente – uma cultura de formação para aqueles que desejam ter filhos/filhas, que é a grande maioria dos cidadãos (MINATEL, 2016). Não falo aqui de formação acadêmica, mas de cursos preparatórios, pois a falta de conhecimento sobre o tratamento infantil traz consequências psicológicas graves a vida das nossas crianças. Em suma, as pessoas tendem a repetir a forma de proceder na educação de seus filhos e filhas tendo em vista suas próprias experiências, com base nas gerações anteriores, sem acompanhar os avanços científicos, sociais e humanitários, e estes procedimentos podem ser inadequadas e prejudiciais à saúde dos mesmos; ou então optam por basear-se na compreensão de que essa atividade é constituída somente de instinto maternal/paternal, argumentando que educação familiar não precisa ser discutida ou estudada. Esta discussão, para ser melhor desenvolvida, deve considerar outros fatores, como os socioeconômicos que são os maiores influenciadores, contudo, não se pode isolar a afetividade dos outros aspectos de desenvolvimento humano e crer que o afeto, sozinho, dará conta de suprir todas as necessidades envolvidas na criação e crescimento da criança, pois esta construção ocorre em consonância entre o tripé afeto, motricidade e cognição (SALLA apud WALLON, 2011). Mas é importante, apesar destes obstáculos, disseminarmos o fato de que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (POLONIA e DESSEN, 2005, p.304), o que significa que ambas atuam em conjunto, mas não se suprem entre si.

A formação específica dirige-se particularmente aos indivíduos que pretendem atender a sociedade em nível profissional – professores(as), assistentes sociais, médicos(as), etc. – através de cursos superiores, que pretendem formar pessoas qualificadas para atender seu público da maneira mais adequada possível, dentro das condições dispostas. Entretanto, atualmente os discentes do ensino básico, de modo geral, não conseguem realizarem suas próprias funções com qualidade por conta de terem que exercer o papel que a família deveria ter, pois muitos pais, mães ou responsáveis não sabem que “o desenvolvimento da afetividade inicia muito cedo, já nas primeiras manifestações que são anteriores ao aparecimento das primeiras emoções” (ALMEIDA, 2008, p. 354). Assim, a afetividade torna-se cada vez mais importante no meio escolar, aqui pensando nela na educação infantil;

A Escola que, até então, tinha como finalidade, transmitir o conhecimento, passa a ter um novo objetivo, transmitir o conhecimento com afetividade, pois a criança que vem para a escola deseja antes do conhecimento, receber atenção, carinho, respeito e afeto dos professores que lá se encontram. (SARMENTO, 2010, p.8)

A preocupação em compreender e estudar a afetividade, assim como outros temas considerados “não científicos”, são relativamente recentes, pois “só a partir da década de 1970 temos o surgimento dos estudos empíricos que passam a incluir as variáveis mais subjetivas, como a afetividade, configurando um maior interesse científico nessa área” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER apud KIROUAC, 2010, p. 26). O afeto não teve, por muito tempo, relevância social e educacional principalmente por conta de ideias disseminadas por filósofos racionalistas (DESCARTES; LEIBNIZ; SPINOZA), que acreditavam que o conhecimento verdadeiro era alcançado apenas por via da razão, e que as nossas experiências e percepções nos conduziam a equívocos. Com essas ideias difundidas em nossa cultura, “(...) a vida, a sociedade, a família e até a escola fazem-nos crer que a razão é superior à emoção e que as duas não se misturam (...)” (ACHKAR, 2003, p.30), contudo a afetividade vem ganhando espaço e se tornando ferramenta obrigatória no âmbito escolar.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e

por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos, emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa. (SARMENTO, 2010, p.17)

Para melhor compreender essa relação entre aprendizagem e afetividade, o filósofo e educador francês Henri Wallon (1879-1962) elaborou concepções importantes para a educação, afirmando que a psique humana é composta pela dimensão afetiva, motora e cognitiva que operam de forma integrada (SALLA apud WALLON, 2011), o que retira do pedestal a condição da razão como único agente responsável pela construção de conhecimento. A teoria de Wallon é extensa e complexa, e envolve as dimensões acima citadas em conjunto com outros dois fatores: o orgânico e o social. Para dar início a suas contribuições devemos compreender a distinção entre o termo afetividade dos demais, geralmente utilizados como sinônimos, como o sentimento, a emoção e a paixão, sendo que o primeiro é mais amplo e os três seguintes são caracterizados como suas manifestações. Almeida(2003, p.347) explica melhor esta diferença.

Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. (...) as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

É importante aqui identificarmos que as emoções são, para Wallon, expressões efêmeras anteriores a dos sentimentos e das paixões, que são estados subjetivos mais duradouros, e que antes mesmo do aparecimento das emoções, existem manifestações afetivas primitivas, pois as mesmas estão ligadas ao estado de bem-estar e mal-estar do indivíduo (ALMEIDA, 2008).

Para Wallon, o desenvolvimento da afetividade ocorre em consonância com dois outros fatores já citados, o orgânico e o social, que possuem maior ou menor influência a depender da fase da vida do indivíduo. Quando bebê, ao sentirmos algum desconforto fisiológico como fome ou frio (sensação de mal-

estar), transmitimos essa angústia com a expressão de chorar, denominada afetividade orgânica, mas com o passar do tempo, ao percebermos que este choro mobiliza a pessoa que nos cuida, podemos verificar que a afetividade também está associada ao domínio social (BEZERRA, 2006), ou seja, nos primeiros momentos de vida, o fator orgânico possui predominância, mas com as interações e experiências vivenciadas pelo indivíduo através do tempo, este fator passa a interferir menos, abrindo espaço para uma base mais social, chamada afetividade moral, “tanto que Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social” (ALMEIDA, 2008, p.347). Contudo é importante frisar que ambos estão sempre presentes, interagindo. A educadora de dança Varella, apesar de não trazer Wallon em suas referências do trabalho de conclusão de curso, converge algumas ideias com as do filósofo, onde ambos afirmam que o afeto e o contexto social são fatores essenciais para a aprendizagem infantil: “A criança, assim como todo ser humano, é um sujeito social (...)” (VARELLA, 2013, p.14).

A emoção é uma forma de manifestação da afetividade que evolui como as demais manifestações sob o impacto das condições sociais. Na obra Walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto à inteligência, são interdependentes embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, ou seja, para que haja evolução do desenvolvimento da criança a afetividade e inteligência tem que andar juntas. (FARIA, 2010, p.8)

É imprescindível, então, que o ser humano se desenvolverá fundamentalmente em plena interação com o outro, nosso crescimento cognitivo, motor e afetivo está elencado em nossas experiências em sociedade e foi por conta dessas interações sociais que surgiram as civilizações, onde hoje vivemos, ou seja, “foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade” (ALMEIDA, 2008, p. 348). Neste sentido, Wallon identifica quatro estágios em sua teoria do desenvolvimento humano, onde em cada fase há predominância de uma manifestação da afetividade. Sobre as paixões, Almeida (2008, p. 349) comenta que “não apareceram como predominantes em nenhum estágio, bem como também conseguimos saber pouco sobre essa categoria afetiva”.

O estágio impulsivo é marcado pelas expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar; o estágio emocional pela diferenciação das emoções – as reações ou atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza; no estágio personalista e no da adolescência e puberdade, por outro lado, evidenciam-se reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio. (ALMEIDA, 2008, p. 348-349)

O filósofo foi um dos primeiros a se aprofundar na relação entre aprendizagem e afetividade e esta relação é muito importante dentro da sala de aula. A maneira como nos relacionamos com os educandos está extremamente ligada a aprendizagem da criança, o simples “olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas se recusa a sair para a aventura de aprender” (ALVES, 2002, p.38). Obviamente, não podemos negligenciar a existência de outros fatores de relevância na educação, pois além de questões ligadas a vida pessoal do discente, a metodologia e os procedimentos adotados em aula são influenciadores na aprendizagem. Almeida (2008, p. 353) reforça que:

Embora tudo isso influencie o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e embora não possa remediar diretamente as condições sociais inadequadas, não se pode esquecer que a escola é um ambiente que exerce uma grande reviravolta na vida da criança. Por isso, não se deve esquecer as características individuais e as condições de vida da criança, muito menos desconsiderá-las no planejamento de suas atividades.

A respeito da metodologia e dos procedimentos, Marques (2003) nos atenta para o fato de que, ambos são primordialmente definidos pelas crenças, conceitos, pontos de vista e ideias do professor, ou seja, são definidos essencialmente pela personalidade do docente, que está em constante transformação a partir dos afetos. Ainda permanece a errônea ideia de que o educador/cidadão é alguém diferente quando dentro e fora da instituição escolar. Este equívoco permeia nosso cotidiano mesmo após compreendermos que “o ser humano é formado por conjuntos funcionais afetivos, motores e cognitivos. Para que possa integrar ao meio em que vive, existe uma dinâmica entre o orgânico e o social, pois isso não pode existir uma fragmentação” (FARIA, 2010, p.11). Em outras palavras:

É importante pensar no educador como um ser total, com sua identidade profissional associada a sua identidade pessoal, concepções, crenças, valores e projeto de vida, como ele chegou a ser educador, como é ser educador e de que forma esse percurso influencia suas ações. Este conjunto de pensamentos e sentimentos reflete-se na atuação desse profissional, influenciando diretamente nos laços afetivos que desenvolve no decorrer da práxis. (FARIA, 2010, p.17)

Sobre a fragmentação, ela é ainda mais comum com a concepção da criança, por ser menor em estatura e considerada menos inteligente pela sociedade. No entanto, Henry Wallon com suas contribuições para a educação “trata o humano em sua infância, não como um “vir a ser” incompleto, “um menor” a quem falta algo próprio do adulto” e completa atribuindo “à criança um estatuto de pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.29). Ele acreditava que “já no jardim de infância, o professor deve procurar desenvolver sentimentos nobres que permitem ao indivíduo atuar como cidadão na sociedade” (ALMEIDA, 2008, p. 353). Essa concepção de ser humano completo, independentemente de seu estágio, discutido acima, norteia a maneira como nós ensinamos em sala de aula, pois está embutida em nossa ideia de mundo. Da mesma forma que Wallon, Rubem Alves também afirma que as crianças já nascem “completas”, porém, em suas ousadas palavras acrescenta que, além disso, as crianças são mais inteligentes que os adultos, porque são curiosas e questionadoras, enquanto que os adultos, já acomodados com as incríveis coisas de nosso mundo, tornam-se cegos.

São as crianças que veem as coisas – porque elas as veem sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam sempre do jeito que são. Os adultos, de tanto vê-las, já não as veem mais. As coisas – as mais maravilhosas – ficam banais. Ser adulto é ser cego. (ALVES, 2002, p.167)

Assim, em concordância com os autores e autoras citados acima, persisto em dizer que a afetividade é de suma importância para a aprendizagem de modo geral. Alves (2002, p.149) ressalta que “o conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente não é burra. Ela não carrega carga inútil”. É por conta do afeto que nos permitimos lembrar de momentos importantes – felizes ou

tristes -, nos tornando hábeis a fazer interrelações com os objetos, os lugares, as pessoas e os sentimentos e emoções que já foram sentidos, absorvidos por nossos corpos, nos ensinando a administrá-los, dando significado a eles. Isso é saber. Afetividade é brinquedo e ferramenta de viver (ALVES, 2002).

2.2 Dança-Educação

É muito comum pensarmos em arte como sendo artes visuais: desenho, pintura, escultura, etc. Nas escolas o ensino de arte, apesar de representar apenas uma das áreas de conhecimento, sempre teve como principal função dentro das instituições, a pretensão de disponibilizar um tempo para a livre expressão, para a distração, a diversão e o lazer, sendo caracterizada como um *gap* entre as matérias mais duras, ditas mais importantes.

Desde pequenos(as), aprendemos nas escolas que a arte é apenas uma ferramenta da expressividade – quando na verdade é o contrário -, divertida, porém descartável, que não possui valor na sociedade pois não se enquadra integralmente na lógica mecânica de produção, porque usufruiu de aspectos não reconhecidos como científicos. Entretanto,

essas propostas falham em não perceber que a educação através da arte pode ir além do universo pessoal, subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade. (MARQUES, 2011, p.45-46)

Experimente perguntar a uma criança o que ela pretende ser quando crescer e você receberá respostas de profissões consolidadas, como médico(a), advogado(a), arquiteto(a), professor(a), mas dificilmente você receberá como respostas “quero ser um(a) artista”, primeiro porque não somos informados que artista é uma possibilidade de profissão, e segundo porque, caso a criança tenha este sonho, a sociedade trata de desmantela-lo. A própria palavra *arte/artista* é utilizada como comum a todos e que todos nós produzimos/somos naturalmente. A ideia de que para ser artista não é necessário formação acadêmica é compreensível, pois no caso da dança, os cursos superiores são bem recentes, com exceção da Universidade Federal da Bahia – UFBA, porém a formação existe, mesmo quando exercitada fora de meios formais de conhecimento e é tão – se não mais – árdua quanto a formação de qualquer outra profissão. Ignorar este fato é trazer a luz a ingênua farsa de que somos todos artistas formados pela vida, mesmo quando de arte não sabemos nada.

E, assim como a arte em nossa sociedade é subjugada a vulgarização, a Dança conhece bem este lugar ordinário. Ainda hoje “tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, professores formados em Pedagogia, Arte ou Curso Normal vêm trabalhando com Dança nas escolas, sem que tenham sido realmente preparados para isto” (MARQUES, 2011, p.61). A dança está envolvida de uma forma mais rotineira com a cultura brasileira, o Carnaval, por exemplo, mostra esta relação íntima com a dança que nós temos desde criança, pois, como diz o ditado popular, “o brasileiro já nasce com samba no pé”. Esta relação que criamos com a dança, permite que muitos educadores tenham repertório para repassar aos seus educandos, porém a dança não é composta apenas de reprodução, para isso, já existem as academias de dança que optam por priorizar alguma técnica em específico. Este pensamento apenas fortalece que:

(...) a *ideia* de dança e ensino que prevalece entre alunos e professores destas escolas – mesmo as que não tem esta disciplina como componente curricular – pode ser remetida à do século XVIII (virtuosismo, espetáculo, aprimoramento técnico, etc.). (MARQUES, 2011, p.32)

No ensino de dança informal, geralmente, existe uma hierarquia que coloca a prática no topo da pirâmide, acima do apreciar e contextualizar, já que o principal intuito é aprender uma técnica e utiliza-la em composições coreografadas para futuras apresentação. Diante disso, o(a) professor(a) de dança que detém o conhecimento prático vem se colocado no lugar de coreógrafo(a), pondo seus educandos(as) no lugar de bailarinos(as), que devem prioritariamente copiar seus movimentos com exatidão com a finalidade de mostrar a um público qualquer. Essa dualidade (professor-artista, professor-aluno, coreógrafo-bailarino) tem sido muito incentivada pela própria gestão escolar, pois a sociedade como um todo está acostumada a associar a dança somente ao espetáculo, aos resultados, forçando o(a) educador(a) a validar seu trabalho por intermédio unicamente de apresentações. Entretanto, esta produção, quando feita somente com o intuito de ser admirado, sem reverberações nos(as) educandos(as) que ali dançam, tende a ser constituída por “processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano” (MARQUES, 2011, p.51), para

satisfazer os desejos da comunidade, e não o dos(as) educandos(as). Mas afinal de contas, para que serve a dança na escola?

Há uma longa jornada de lutas iniciadas e incentivadas por educadores em promover e validar a arte como disciplina obrigatória nas escolas de nosso país. Artes visuais, teatro, música e dança foram introduzidas no currículo das escolas, como prevê a lei 13.278/2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. A Dança, assim como as outras artes, passa a ser entendida como conhecimento próprio, que não está vinculada a aprendizagem de outras disciplinas como facilitadora, pois possui conteúdo específico e importantes para formação de nossos educandos. Marques (2010, p. 24) esclarece de maneira satisfatória a necessidade da dança nas escolas quando explica que:

Além dos conhecimentos que nos ajudam a compreender e fruir a arte, como estética, sociologia, crítica (conhecimento indireto), há também conteúdos específicos que só se aprendem fazendo e sentindo, sem intermediação das palavras (conhecimento direto). No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Esta é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte.

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa (FERRAZ;FUSARI, 1999)– a análise de obras artísticas, a história da arte e o fazer artístico – tem sido a principal referência de metodologia utilizada nas instituições de ensino nas disciplinas de arte/dança. Alves, em concordância com Nietzsche, afirma que “a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo” (2002, p.35). Na dança o mesmo ocorre:

E como surge uma vocação em dança? Ao se ver alguém dançando na TV? Durante o carnaval? Vendo um homem que salta estampado em pôster de academia de dança, vislumbrado pela janela? Ou ainda na forma de uma quase revelação, expressa em frases como: “Quero ser esta moça que dança!” ou “Quero ser esta passista de frevo que acabo de ver na TV!”. Neste momento, estabelece-se uma empatia tão grande, que aponta para o “querer ser” uma bailarina de frevo, mas, para além disto, querer ser o frevo, querer ser a dança em si.(NAVAS, 2010, p.01)

A dança permeia nosso corpo e fecunda nosso desejo a partir do ver, do apreciar e de como o que vemos nos faz sentir ou como queremos sentirmo-nos ao fazer o que vemos. Rubem Alves (2002, p.41), compreende a relação entre aprendizagem e o gosto, quando faz um paralelo entre o ensino da leitura e da música, para ele “a aprendizagem de música começa com a percepção de uma totalidade – e nunca com o conhecimento das partes”, diferentemente da leitura que, nas escolas, começa com o conhecimento do abecedário ao invés de instigar o gosto pela leitura, pois as letras são apenas ferramentas que nos auxiliam a viajar pelos livros. Sendo assim, devemos antes de iniciar um trabalho crítico-reflexivo, fazer com que os alunos se apaixonem pela dança em sua totalidade, apreciando e produzindo. “A experiência estética do artista é o ponto de partida da obra de arte, em que, mediante processos abduativos, temas, assuntos, imagens são construídos em várias formas de linguagem” (NAVAS, 2010, p.03).

Contudo, para que possamos estabelecer de forma plena a arte na escola, devemos nos ater a metodologia de ensino pois a mesma está intrinsecamente ligada a maneira como o educar compreende conceitos referentes a educação em dança. Esta é a grande diferença entre educadores com formação em cursos normais, pedagogia, educação física e dança: A maneira de ver a dança, o corpo e a educação. O conceito de corpo é aquele que determina sua forma de compreender o significado cultural de corpo. O professor vê o corpo como um instrumento? Como o próprio dançarino? Capaz de criar ou apenas de executar? As escolhas do corpo que dança são naturais? Inatas? Influenciadas pelo meio? O conceito de dança é execução técnica? Expressão individual? É recurso educacional? É linguagem artística? E o conceito de educação? É autodescoberta? É adestramento? É construção de conhecimento? Articulação de conhecimento? O conceito de professor é de mediador? Transformador? Articulador? O aluno é uma ‘tabula rasa’ ou vem dotado de conhecimento? É pensador? É criador? E por fim, o conceito de mundo. Ele está acabado? Completo? Ou em construção? Questionamentos necessários na construção da metodologia de ensino de um professor(MARQUES, 2003).

Aponta, assim, para a centralidade do corpo nas aulas de dança, mas previne que não se trata do corpo do discurso da motricidade,

que aprende passos de dança de movimentos codificados e que, assim, contribui com o desenvolvimento da coordenação motora. O corpo que está presente em suas aulas é o corpo que vive, cultural, relacional. “Óbvio!”, mas não é óbvio que seja essa a concepção de corpo na aula de dança na escola, tanto que é necessário acreditar na prática que lida com esse corpo, pois esse não é um saber necessariamente reconhecido na escola, é um saber sobre o qual há desconfiança. (FALLEMBACH, 2017, p. 45)

Entre estes desafios apresentados aqui, percebemos que a Arte está sempre tendo que provar seu valor epistemológico na sociedade em que estamos inseridos. Quando não é usada como ferramenta para tornar outras matérias mais “divertidas”, é usada como um espaço de descanso. Quando não é ensinada através de um viés técnico e rigoroso, é ensinada como livre expressão onde qualquer coisa vale.

A causa da arte no currículo escolar, tanto do DBAE [*Discipline-based arteducation*] norte-americano quanto da proposta triangular de Barbosa, aparece como uma batalha epistemológica a fim de dissociá-la do espontaneísmo e emparelhá-la às outras disciplinas do currículo como forma de *conhecimento*, pois “se a arte não é tratada como conhecimento mas como um ‘grito da alma’, não estamos fazendo nem educação cognitiva nem emocional”. (MARQUES, 2011, p.38)

Apesar disso, a implantação das outras artes no currículo escolar é uma vitória conquistada pela comunidade artística e docente. Para Laban “a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo” (MARQUES apud LABAN, 2011, p.88). Um dos cuidados que nós, educadores de dança, devemos ter nesta transição do ensino de dança inserido nas instituições escolares está ligada a estrutura de ensino, aprendizagem e avaliação consolidadas nestes locais. O(a) educador(a) de dança pretende auxiliar no desenvolvimento dos(as) discentes, para que aprendam a lidar com a autonomia de experimentar, inventar, analisar, apreciar, criticar, criar e recriar, que se relacionem com o outro, com a sua cultura e com sua comunidade, para não ter medo de expor o íntimo ao público, para que dance o que não dependam de conteúdo inútil e sem sentido para progredirem.

Duarte Jr. (1998) salienta que, para a aprendizagem da criança, o processo é mais importante que o resultado. A dança:

(...) tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter espaço próprio nessa rede de comunicações entre real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUES, 2011, p.100)

O fazer artístico, a criação em arte, seria melhor avaliada dentro das instituições escolares se pudéssemos introduzir um conceito qualitativo – como por exemplo, os pareceres descritivos da educação infantil – que se aproxime de sua realidade, pois números ou letras não conversam diretamente com suas habilidades, necessidades ou potencialidades. “A avaliação qualitativa, que raramente pertence ao mundo de nossa escola básica – e tampouco ao de muitas escolas de dança – ainda é um ideal, ou uma transformação radical a ser perseguida pelos professores de Arte/Dança” (MARQUES, 2011, p.60). Arte, assim como tudo na vida, se aprende fazendo. Quando se retira da natureza um pássaro e o coloca em uma gaiola, ele logo se revolta e tenta fugir das grades, querendo voltar ao seu habitat natural, mas aos poucos e com o tempo, ele se conforma, se acostuma e perde suas habilidades de voar (ALVES, 2002). A escola, infelizmente, ainda é uma gaiola. Não deixemos que a dança perca sua habilidade de voar.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Investigação

A presente pesquisa tem ênfase no carácter descritivo, pois visa contribuir e proporcionar diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto já conhecido, no caso, a afetividade. Segundo Gil (2008, p.25) “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” e para ele a pesquisa descritiva tem como objetivo

(...) a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

O delineamento da pesquisa é prioritariamente de natureza qualitativa, no intuito de aprofundar a investigação a respeito da relação afetiva entre docente-discente no campo da dança, porém é utilizado um fragmento quantitativo que pretende delinear o perfil dos educadores(as) através de perguntas objetivas, pois como já mencionado, uma complementa a outra. Uma ótima definição de pesquisa qualitativa, pensada na área de ciências sociais e que serve para a finalidade desta pesquisa, foi proposto por Herculano (2011, p. 22-21), quando afirma:

A pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares. Com ela nos preocupamos, em Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de crenças, valores, motivos, aspirações e atitudes, correspondendo a um nível mais profundo das relações humanas, dos processos e dos fenómenos que não podem ser facilmente reduzidos à operacionalização quantitativa de variáveis.

Quando tratamos de temas referentes a subjetividade e a intangibilidade, tais como as emoções, os sentimentos, o afeto e a própria dança, coisas difíceis de mensurar, a pesquisa qualitativa torna-se uma ótima aliada, pois possibilita o

aprimoramento de ferramentas intelectuais que auxiliam na compreensão de aspectos abstratos, de acordo com o conhecimento prévio do pesquisador.

3.2 População e Amostra

A escolha da população e amostra devem seguir critérios que delimitem o amplo espectro existente. Para tanto, a primeira fase da pesquisa envolve o mapeamento de docentes de dança situados em Porto Alegre e região metropolitana, a partir de nossa rede informal de contatos. Constatamos a esfera institucional na qual atuam (pública ou privada), o segmento escolar (educação infantil, ensino fundamental/ou médio) e a formação acadêmica. O único critério pré-selecionado para participação da pesquisa, escolhido antes mesmo da realização do mapeamento, é a exigência de que o docente trabalhe – ou já tenha trabalhado – com arte/dança na instituição de ensino básico, pois o principal foco são as relações dentro da escola, com a arte como viés pedagógico e afetivo. Segundo Duarte (DUARTE, 2002, p. 141)

(...) a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

A população contabilizada, a partir de nosso *networking* informal, é de 01 educador e 18 educadoras atuantes no ensino básico na disciplina de arte/dança, de rede pública e privada, em Porto Alegre, Alvorada e São Leopoldo. A amostragem possui interdependência com o número de participantes – e não necessariamente com o número de educadores(as) mapeados – nos instrumentos de investigação descritos abaixo, aonde pretende-se alcançar entre 03 e 05 participantes efetivos na terceira – e última – fase da pesquisa, que é a entrevista semiestruturada.

3.3 Instrumento da Investigação

A ferramenta que provê os dados da pesquisa é pensada para suprir a demanda que o objetivo traz consigo. Após mapeamento, utiliza-seo questionário com perguntas objetivas e dissertativas como ferramenta de afunilamento de público-alvo.Os(as) discentes que respondem de acordo com o critério–descrito abaixo–, são selecionados para a etapa seguinte: a entrevista semiestruturada.Concluimos que o uso da entrevistasemiestruturada apresenta ser um excelente instrumento de investigação, já que possibilita uma maior maleabilidade na composição das respostas atribuídas aos questionamentos acerca do tema. Duarte (2002, p. 141) nos relembra que “de um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas”.

As perguntas do questionário (Apêndice A) e da entrevista semiestruturada (Apêndice B)são compostas utilizando-se indagações que julgamos serem necessárias para trazer à tona a opinião dos educadores sobre o afeto na aula de dança, além de informações pessoais relevantes. As questões do questionário estão divididas em duas partes. A primeira é mais informativa, que estabelecemos a faixa etária que atua, a rede, local e a formação acadêmica do(a) entrevistado(a), já a segunda é voltado para questões sobre educação, escolhas profissionais e relação docente-discente. As questões da entrevista semiestruturada estão divididas também em dois segmentos. O primeiro tópico abrange o âmbito afetivo da educação, assim como da concepção de afetividade do próprio docente, e por fim, o tópico que questiona a respeito das relações afetivas e educacionais com a arte, mais especificamente a dança, no meio escolar.

O questionário possui o cuidado de propiciar a pessoa em questão a falar sobre o tema proposto – afetividade – sem que se torne indutivo, pois este é o critério de seleção para a terceira etapa, a entrevista, no qual(a) docente desenvolve com mais profundidade acercado tema. Este cuidado é fundamental para obtermos um material imparcial. O convite para responder ao questionário foi enviado via e-mail, com link para a plataforma de questionários *SurveyMonkey*.Assim, aqueles que, de forma direta ou indireta, citaram o

respectivo tema em suas respostas, são convidadas a realizar a entrevista semiestruturada individualmente.

3.4 Plano de coleta de dados

A coleta de dados é guiada pelo seguinte procedimento: a) Mapeamento dos(as) docentes b) Convite de participação; c) Envio do questionário; d) Convite e marcação das entrevistas; e) Entrega do Termo de Consentimento livre e esclarecido; f) Efetivação da entrevista; g) Revisão e transcrição da entrevista; h) Retorno da transcrição ao entrevistado; e i) Aprovação ou reedição da entrevista.

O primeiro passo configura-se no mapeamento informal da rede de docentes na área da Dança, da rede pública e privada, que atuam no ensino básico em Porto Alegre e região metropolitana. Feito o reconhecimento, ocorre o envio do convite de participação da pesquisa, por vias formais, junto do questionário, executado via *SurveyMonkey*, a ser respondido, com informações a respeito do tema do Trabalho de Conclusão de Curso. Após análise das respostas do questionário, e a partir do critério determinado, são escolhidos(as) entre três e cinco educadores(as) para participarem das entrevistas individuais, em caso positivo de aceitação, marca-se uma data, local e horário para efetivar as entrevistas semiestruturadas, dando preferência a lugares com menos fluxo de gente, mais cômodos e confortáveis para a pessoa entrevistada.

Antes da execução efetiva da entrevista, é entregue duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) que devem ser assinadas pelo(a) docente entrevistado(a), permanecendo uma em seu próprio domínio e a outra com a pesquisadora. A entrevista é gravada em dois veículos diferentes, e transcrita posteriormente em um arquivo de texto, contendo apenas as informações relevantes a pesquisa, para ser reenviada ao autor das respostas para sua autorização ou alteração de informações.

3.5 Análise dos dados

O material adquirido para a análise “(...) precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de

acordo com os objetivos da pesquisa”(DUARTE, 2002, p. 151), sendo assim, a análise de dados é compilada a partir dos objetivos específicos no qual correspondem a um ou mais tópicos do questionário e entrevista semiestruturada. Vejamos:

Traçar um perfil da experiência acadêmica e docente do(a) educador(a) entrevistado(a) corresponde aos tópicos 1) Informações Gerais e 2) Educação; Analisar as concepções de afetividade dos(as) educadores(as) de dança atuantes no ensino básico corresponde aos tópicos 2) Educação e 3) Afetividade; Discutir sobre o papel da afetividade nas relações interpessoais entre docente e discente corresponde ao tópico 3) Afetividade; Investigar a respeito da relevância do afeto na aprendizagem específica de dança corresponde ao tópico 4) Dança.

Após a etapa de categorização, propomos cruzar as falas das pessoas entrevistadas com algumas referências bibliográficas relevantes ao estudo, organizando os dados para exposição ao leitor, assim como ressalta Duarte quando afirma que nos “cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação” (2002, p. 152).

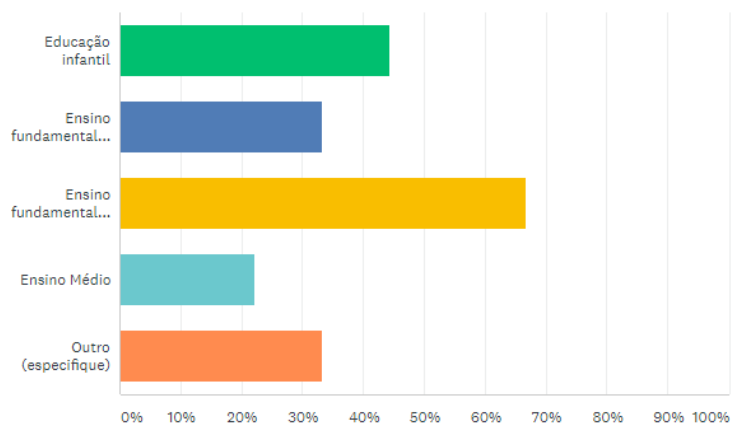
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretende-se apresentar e discutir os dados a partir da análise das respostas dos(as) docentes de dança atuantes em ambiente escolar, através dos questionários e das entrevistas efetuados nesta pesquisa. Durante o processo de mapeamento, entramos em contato via e-mail com 19 educadores(as) de Porto Alegre e região metropolitana, contabilizados a partir da rede informal de contatos, realizando o convite de participação da segunda etapa da presente pesquisa: o questionário (Apêndice A). É importante ressaltar que as perguntas de número três, quatro, cinco e seis são objetivas, e apresentam gráficos, enquanto que as de número um, dois, sete, oito, nove e dez, são dissertativas, portanto não geram gráficos. As informações nominais e etárias serão omitidas. Dentre os(a) participantes, sete docentes responderam a todas as questões do questionário, enquanto que dois responderam parcialmente, revelando as seguintes informações.

P3

Segmento da educação que atua atualmente (ou já atuou):

Answered: 9 Skipped: 0

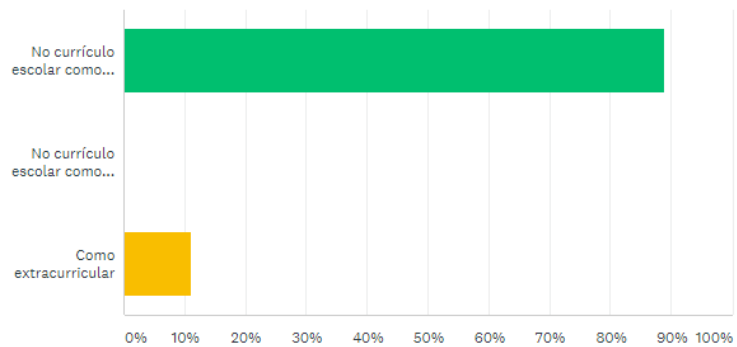


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
▼ Educação infantil	44,44%	4
▼ Ensino fundamental anos iniciais	33,33%	3
▼ Ensino fundamental anos finais	66,67%	6
▼ Ensino Médio	22,22%	2
▼ Outro (especifique)	Grupo Experimental de Dança/ Ensino Superior/ Cursos Livres	33,33%
Total de respondentes: 9		

P4

A disciplina que ministra está inserida:

Answered: 9 Skipped: 0

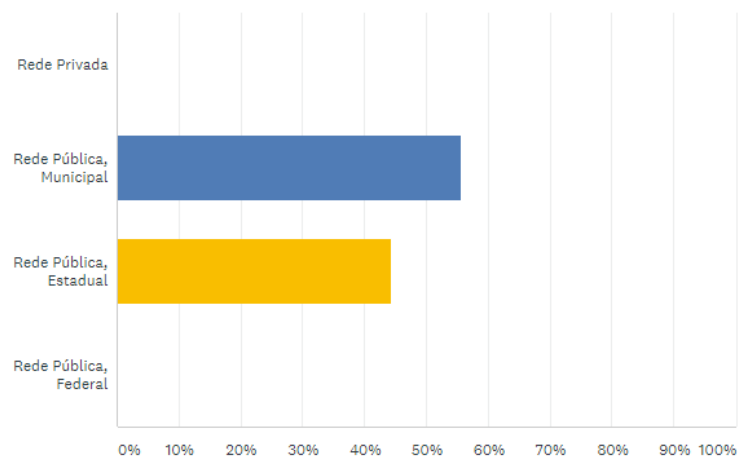


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
▼ No currículo escolar como obrigatória	88,89% 8
▼ No currículo escolar como opcional	0,00% 0
▼ Como extracurricular	11,11% 1
TOTAL	9

P5

Local de atuação

Answered: 9 Skipped: 0

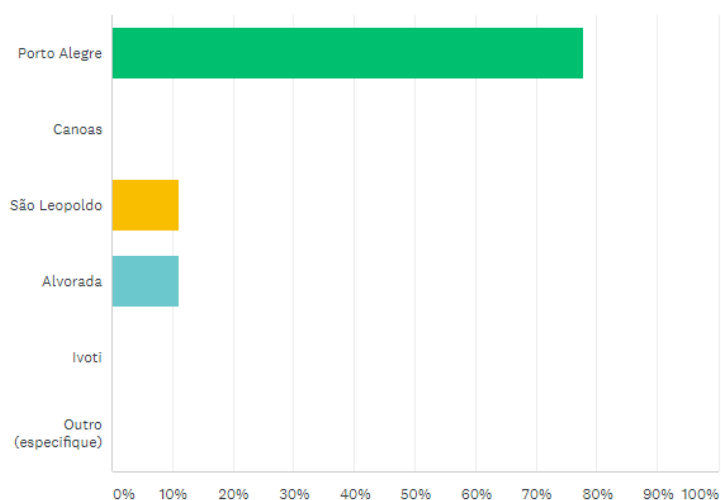


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS
▼ Rede Privada	0,00% 0
▼ Rede Pública, Municipal	55,56% 5
▼ Rede Pública, Estadual	44,44% 4
▼ Rede Pública, Federal	0,00% 0
TOTAL	9

P6

Cidade onde atua:

Answered: 9 Skipped: 0



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
▼ Porto Alegre	77,78%	7
▼ Canoas	0,00%	0
▼ São Leopoldo	11,11%	1
▼ Alvorada	11,11%	1
▼ Ivoti	0,00%	0
▼ Outro (especifique)	Respostas 0,00%	0
TOTAL		9

Analisando os dados acima, gerados a partir da plataforma *SurveyMonkey*, e unindo as demais respostas das questões dissertativas, podemos indicar que o perfil dos(as)educadores(as) de dança na disciplina de arte/dança, em suma, é de docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental, na disciplina dentro do currículo escolar tida como obrigatória, na rede municipal de Porto Alegre. Estas informações amplificam a importância de se desenvolver estudos referentes ao público dos anos finais do ensino fundamental, local que a dança vem atuando com mais frequência, sobretudo sobre temáticas ignoradas neste âmbito, como a afetividade. As respostas também indicam que, dos nove participantes, oito tem formação em Licenciatura em Dança, podendo significar uma mudança de paradigma quanto ao ensino de dança, que por muito tempo era “remetida à do século XVIII (virtuosismo, espetáculo, aprimoramento técnico, etc.)” (MARQUES, 2011, p.32).

O tempo de experiência docente varia bastante, mais precisamente entre três e 41 anos de atuação como educador(a) de dança, contudo esta informação

abarcas diversas modalidades de ensino, como academias e grupos de dança. A respeito do primeiro contato com a dança, a grande maioria relata que iniciou na infância, com aulas de *ballet* clássico, evidenciando um mesmo ponto de partida, porém danças de estilos afro, orientais e folclóricas também são citadas. A influência que a dança clássica possui no Brasil ainda é muito forte. Por ter sido desenvolvida no fim do século XVI na corte francesa, o *ballet* – então denominado *ballet de cours* – sempre foi relacionado as elites, e caracterizado por ser seletivo e excludente por conta de sua origem e da valorização de um único padrão estético, e ainda hoje carrega esta marca. Apesar disso, atualmente, podemos encontrar diversos programas sociais que oferecem este estilo de dança nos bairros da periferia de Porto Alegre.

Os estímulos para escolha desta profissão se dividem em dois grandes segmentos motivacionais, de minha própria definição. No primeiro, que compõem a maioria dos(as) entrevistados(as), localizo as pessoas que, ou já atuavam na área da dança como arte-educador(a), ou se apaixonaram pela docência durante a graduação, nas experiências que a mesma possibilita, guiados(as) pela importância da mesma no ambiente escolar, como descrito nas falas seguintes: “escolhi por afinidade com a profissão, acreditar que a arte possa ser uma via interessante de educação...”, “optei porque acredito no ambiente escolar como espaço de formação humana. E a arte assim, tem grande importância na construção desse ser crítico, criativo, ativo, sensível e está nesse espaço para despertar e criar possibilidades (...)”, afirmam duas das educadoras. Já no segundo, disponho das pessoas que atuam como educador(a), e também percebem sua importância neste meio, porém a docência não era sua primeira opção em se tratando de trabalhar com dança, como relatam outras duas educadoras.

Costumo dizer que não escolhi ser professora, minha ideia ao longo do Curso e que mantenho e atuo até hoje é trabalhar com produção. Fazer o concurso da rede pública estadual foi por uma questão de segurança econômica que a produção cultural não oferece (...).

E outra complementa “talvez por uma característica pessoal de gosto pela transmissão de conhecimento e claro pela necessidade de trabalho para

sobreviver na área da dança”. Estes últimos relatos enfatizam as dificuldades que persistem em trabalhar com dança, por conta da instabilidade que esta profissão encontra no mercado de trabalho, em ambientes fora do âmbito escolar, pois é notável que o estado atual das artes, em particular da dança, não possui investimentos suficientes por conta de conceitos banalizados de arte, compartilhados pela sociedade. Conceitos esses que, conseqüentemente, geram errôneas ideias de que arte não tem papel fundamental nos grandes setores da sociedade, quando na verdade, além de possuir função pedagógico no meio educacional, movimenta a economia, gerando empregabilidade no setor cultural, está intrinsecamente ligado a imaginação e criação, logo à inovação em diversos setores, é importante na contribuição do desenvolvimento intelectual e emocional de todo ser humano, entre tantas outras contribuições sociais, corporais e artísticas.

Através da imaginação o homem constrói o seu mundo: sua filosofia, sua ciência, sua arte, sua religião. Na filosofia e na ciência a imaginação se autodisciplina, criando normas para que a razão possa produzir de maneira mais eficaz. Enquanto na religião e na arte a imaginação salta o muro que separa o plausível do imponderável, para afirmar o que não é acessível a discursividade da linguagem e da razão. Para criar e compreender o universo não-acessível aos símbolos linguísticos e ao pensamento conceitual. (DUARTE Jr., 1998, p.102)

Ser educador(a), fundamentalmente, se constitui de diversas relações, que acontecem dia-a-dia dentro das instituições de ensino. Relações com funcionários(as), com os outros educadores e educadoras, com a direção e a coordenação da instituição, etc., contudo o fazer docente só se concretiza efetivamente quando o(a) educador(a) se relaciona com os(as) próprios(as) educandos(as). Todas essas relações são constituídas de afeto, porque elas dependem de pessoas para acontecer, e pessoas são constituídas de afeto. Porém, que afeto é esse? O que é afetividade para os(as) educadores(as) de dança? Partindo desses questionamentos, buscamos compreender as concepções de três arte-educadoras (X, Y e Z), participantes da entrevista semiestruturada, a respeito do afeto em si, e em sequência, sua relação com os(as) discentes e com a dança.

Como já discutido anteriormente, segundo o filósofo francês Henry Wallon, a afetividade está presente tanto no âmbito orgânico do ser humano, quanto no social, prevalecendo com ênfase em um ou outro âmbito, a depender da fase da vida em que se encontra. Para a entrevistada X afetividade consiste em “um estado onde as emoções se intensificam, teus desejos, teus sentimentos e isso pode gerar uma troca, uma ponte, um refinamento para a conexão com o outro”, a educadora Z completa: “Eu acho que o afeto é um guarda-chuva que engloba muitas formas de relação (...). Afeto está bem relacionado com vínculo, pois eu acho que sem afeto não se estabelece vínculo. Envolve sentimento, envolve emoção, então uma parte do cérebro específica, que é o sistema límbico”, ou seja, ambas reconhecem a afetividade como potencial relacional interpessoal, que apesar de envolver sentimentos e emoções, está vinculada a sociabilidade, as trocas e aos vínculos estabelecidos. Com relação a afetividade dentro do ambiente escolar, a educadora Y ressalta:

A minha percepção é de que as pessoas entendem afetividade como uma pessoa que está sempre ali, disposta a ouvir, muito carinhosa, quase amiga dos alunos, uma coisa muito doce e sensível (...). Eu entendo que, até quando eu sou rigorosa com meus alunos, quando eu brigo com eles e cobro deles, eu estou exercendo a minha afetividade(...).

Nessa perspectiva, o conceito de afeto distancia-se do senso comum, ligado apenas ao carinho, aos sentimentos e emoções do indivíduo, e ganha uma percepção mais ampla, vinculada ao meio social – e que se desenvolve por conta desse meio –, que abarca também o respeito, o reconhecimento, a sinceridade, a amizade, de forma que possibilite que você reconheça e discuta sobre os erros e acertos da pessoa com quem está se relacionando, em um relacionamento saudável que baseia-se em confiança e que não se distingue, necessariamente, do rigor e da cobrança, que permeiam este núcleo. A educadora X, neste sentido, acrescenta que:

(...)o afeto gere uma atmosfera de confiança, de cumplicidade, de uma certa entrega que facilita a aproximação com os(as) educandos(as). Contudo, não pode ser forçado, deve ser fluído, repleto de espaços para serem respeitosa e honestamente preenchidos.

A afetividade acontece a partir do corpo, dentro e fora do mesmo: dentro porque envolve questões orgânicas, do sentir e pensar; fora porque envolve questões sociais, do agir e externalizar através da linguagem verbal e corporal, estimulados no contato com o outro. Para Farias (2010) a escola é um ambiente bastante propício para o desenvolvimento das crianças, pois é diversificada e rica em interações, ou seja, propício para o desenvolvimento intelectual e afetivo do(a) educando(a). As três arte-educadoras atuam no ensino fundamental, sendo duas nos anos finais, com pré-adolescentes e adolescentes, evidenciando em suas falas a teoria de Wallon, que defende “uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social” (ALMEIDA, 2008, p.347).

Assim, pretendemos discutir sobre o papel da afetividade nas relações interpessoais no âmbito escolar, buscando compreender a importância que se dá ao afeto dentro da sala de aula e de que maneiras podemos potencializar as relações afetivas, tornando as aulas mais prazerosas e significativas. Quando discutimos sobre a afetividade, podemos compreender que, a partir de suas bases orgânicas e sociais, esta interfere na forma como pensamos e agimos sobre algo, logo, está relacionada a maneira como compreendemos as coisas ao nosso redor, e isso intervém na maneira como apreendemos conhecimento. Diferentemente de filósofos defensores do racionalismo (DESCARTES; LEIBNIZ; SPINOZA) que acreditavam que a aquisição de conhecimento se dava por via única e exclusiva da razão, atualmente, diversos autores – anteriormente citados – compreendem que existe grande relevância dos sentidos, dos sentimentos e das emoções na aprendizagem do ser humano.

De acordo com as educadoras entrevistadas, a afetividade pode ser uma via potente na construção de um bom relacionamento entre educador(a)-educando(a), gerada através das relações interpessoais, quando referimo-nos a confiança, ao sentir-se parte de um grupo, e a vontade de intervir e compartilhar com o mesmo, como também uma via de acesso a arte, quanto a criação artística, como motivação criativa que gera movimento, e de autoconhecimento, das ligações que se criam entre o cotidiano e a escola, como reforça a educadora Y, na seguinte fala:

Então ele [o afeto] é importante porque, a partir da afetividade o aluno pode conseguir compreender quais são as relações que ele pode fazer com aquilo que ele aprende em sala de aula, que muitas vezes extrapola o conteúdo, com o que ele é fora do ambiente escolar.

O afeto, quando pensado na via de construção da relação interpessoal dentro da sala de aula, é instaurado, em um primeiro momento, através das ações do(a) educador(a), que segundo X devem “tentar partir de acontecimentos gerados na troca com eles, tentar conhece-los melhor, dar espaço e liberdade para que se expressem plenamente, sem julgamentos ou cerceamentos”, assim como “fazer um esforço para descobrir quais suas maiores necessidades naquele momento, dentro do que se pretende oferecer”, buscando projetar um ambiente seguro para desenvolver as potencialidades exigidas da forma mais confortável possível para cada aluno e aluna. Quando o(a) educando(a) sente-se incluído, ele(a) passa a compartilhar ideias, compartilhar sonhos, compartilha *hobbies*, etc. e o(a) educador(a) deve saber utilizar esses compartilhamentos na produção do conhecimento, neste caso conhecimento em dança, de forma pedagógica, tornando as aulas mais significativas e individualizadas para cada turma, específicas para cada educando(a), pois “não faria sentido ensinarmos tipos de dança, no entanto, se não nos preocupássemos com quem está dançando” (MARQUES, 2010, p.35).

Quando eu fiz meu trabalho de conclusão na pós-graduação, eu percebi que as minhas aulas partem da intenção de, primeiro conhecer meu aluno, para que depois eu consigo elaborar elas. Então, eu acho que o principal é tu saber quem é aquele aluno, saber a identidade dele (...). O meu trabalho de conclusão da especialização, que foi um trabalho de quatro meses que eu fiz com a turma um laboratório de criação (...), que partiu de uma aula que eu não tinha como dar aula na sala de dança de outra escola por causa que choveu e tinham goteiras, então eu inventei uma aula aonde a gente lia poesias, depois eu pedi que eles escrevessem um texto poético falando deles, e a partir deste texto eles tinham que fazer uma criação, mas, durante este período de criação que eles estavam elaborando quem eles eram, a gente trabalhou voz, dramaturgia, espaço cênico, utilização de objetos, etc. e ao final eles apresentaram para a turma. Então, esse é um exemplo porque, eles mesmos disseram que foi o trabalho mais genuíno que eles tinham feito na aula de arte, porque era sobre

eles né, eu só conduzi, só orientei, mas toda a elaboração, construção e execução partiu deles. (EDUCADORA Y)

Porém, essas relações são vínculos que dependem de ambos os lados para que ocorram de forma plena. Em caso contrário, esta relação pode sofrer algumas consequências negativas.

O não estabelecimento do afeto faz com que a relação não se estabeleça como poderia e como seria melhor ao meu ver. (...) muitas vezes a posição do professor, na tentativa de que o aluno desenvolva o que está sendo dado, e também para que o professor se realize na sua docência, acho que fica complicado de se desenvolver este afeto e o conteúdo. (EDUCADORA Z)

O afeto, quando pensado como via de acesso a dança, aparece relacionado a criação. Em concordância com Duarte Jr. (1998, p.96) que afirma que “é praticamente automática a associação que se faz entre *arte* e *criatividade*: um fenômeno acaba sempre por conduzir-nos ao outro”, a educadora Y acrescenta:

Eu não consigo dissociar arte de emoção, então por isso que eu acho que o professor de arte é, muitas vezes, visto como um professor “louco”, “diferente”. Porque por mais que um professor de matemática seja afetivo, e traga isso para as aulas dele e proponha experiências diferentes a partir da matemática, a matemática ela é racional, ela é exata, e a arte não é exata. Então eu acredito que a afetividade na dança ela é muito diferente de qualquer outra disciplina, porque a nossa área já parte da emoção(...).

E ainda revela que o pensamento criador se difere do pensamento rotineiro quando “(...) não aproxima pura e simplesmente símbolos diversos em um jogo de ensaio e erro. Antes, a relação se dá primordialmente através dos *significados sentidos*, ou dos *sentimentos*” (DUARTE JR, 1998, p.97), ou seja, a dança está intrinsecamente ligada ao ato criador, principalmente porque se embasa nos sentimentos e emoções para interagir enquanto arte. Portanto, no intuito de investigar a respeito da relevância do afeto na aprendizagem específica de dança, ressaltamos algumas falas importantes a respeito de dança, corpo e afeto, que

possuem uma relação de interdependência, assim como seu vínculo com as artes plásticas, visuais e a música.

Dança lida com corpo, nossos corpos estão repletos de marcas, emoções, sensações. Não podemos apartar tudo isso da experiência de aprendizagem, que pode se tornar muito mecânica, sem vida, algo que só se reproduz, sem maiores vínculos com seus desejos. Isso é sem dúvida um grande desafio para o educador, e não existem manuais para se chegar a esse ponto, e nem sempre se acerta, é um recomeçar a cada dia. (EDUCADORA X)

A gama de alcance do que se pode com a dança: A sexualidade, a integridade, e as coisas próprias da dança também, então está para além. Arte em geral tem uma força incrível, e a dança porque lida com o corpo, e tu lida com as outras artes, pois na dança tu lida com a música, com cenário, com iluminação, então tu tens uma integração. (EDUCADORA Z)

Nas falas das educadoras, surgiram ainda alguns exemplos de atividades que se utiliza um fomento afetivo, sentimental e emocional, como ferramenta para exteriorizar as identidades discentes através do movimento, percepções advindas dos(as) educandos(as) que, por intermédio da imaginação, da bagagem corporal e de conceitos pré-moldados sobre o mundo, correspondem a resultados individuais, dotados de simbologias e significados pessoais a quem cria, culturais a quem aprecia, pois “o corpo que está presente em suas aulas é o corpo que vive, cultural, relacional” (FALLEMBACH, 2017, p. 45).

Este ano eu fiz um [trabalho] com a turma do 9ª ano que foi bem legal, há pouco tempo atrás, que eles tinham que fazer uma criação a partir de algo que fizesse falta para eles e aí surgiram coisas muito legais. É muito interessante quando tem esses temas, e quando o aluno se permite mostrar algo que ele não mostraria em uma sala de aula, então teve alunos que trouxeram a dificuldade de relação que eles têm com os pais, alunos que usaram nas suas criações o fato de que têm a presença efetiva dos pais, mas afetiva eles não sentem, que eles não se sentem respeitados em casa, alunos que falaram de temas muito delicados, como assédio sexual na infância, alunos que falaram sobre a família tem uma orientação sexual diferente da que eles tem... Então surgem muitas coisas que eles dificilmente vão conversar sobre isso em aula, porque não tem espaço para isso né, e também não vão conversar em casa, porque como eles vão

abordar isso em casa? Então foi um trabalho bem legal.
(EDUCADORA Y)

(...) muitas vezes eu pedi para eles montarem uma frase de movimento, até chegar em uma música, era livre, tipo assim, tu escolhes do que tu queres tratar. Tu podes fazer referência a um tema, ou tu podes simplesmente fazer movimento, e esse movimento vai ter o significado dele em si. A minha proposta era de criação, de escolha do que fazer, muito pensando nisso, de como fazer aquilo ser legal para eles, de ser interessante para eles, porque no momento que eles têm que escolher já está valendo, porque a gente sabe que as escolhas são tudo na vida da gente (...). (EDUCADORA Z)

Podemos perceber então que a principal ferramenta utilizada pelas arte-educadoras que, na prática, apoia-se evidentemente em um viés afetivo, vem de processos de criação que envolvem pessoalmente os discentes. Rubem Alves (2002) afirma que as ferramentas são úteis, como no exemplo a respeito de violinos e música, segundo ele violinos são ferramentas para música, mas elas necessariamente não são o fruto do prazer, o prazer e a alegria está no invisível, no inútil, eu diria que a felicidade se encontra no afeto e na arte, e as ferramentas nos possibilitam encontra-las e admira-las. Alves (2002, p.149) cita também que “o conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido”, contudo, quando este conhecimento baseia-se nas experiências, na história e no próprio corpo do(a) educando(a), dificilmente deixará de ter sentido, e partindo disso devemos expandi-lo, pois a arte “(...) pode abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade” (MARQUES, 2011, p.45-46).

Eu acho que a partir destas coisas eles conseguem entender como trabalhar afetividade, reflexão, enfim, diversas coisas que eles pouco tem espaço, tanto fora do colégio, para debater, refletir e fazer, como em outras disciplinas também, e eu vejo nos meus alunos como as coisas que eles fazem, até inconscientemente, favorecendo no posicionamento deles nas outras disciplinas, em saber se posicionar mais, em saber discutir, debater ou até saber ouvir, parar e pensar “como que eu posso resolver este problema?”. Eu vejo essa maturidade em alguns, daí não posso dizer que parte do meu trabalho, mas acho que colabora de certa forma. (EDUCADORA Y)

As aulas de dança correspondem a uma forma de trabalhar a arte, seus conhecimentos diretos e indiretos (MARQUES, 2010). Mas, a afetividade é fundamentada principalmente na concepção de sociedade do(a) educador(a), pois é na visão de educação, de corpo, de dança, que se encontra a maneira como trabalhamos, como pensamos e agimos com os(as) educandos(as). Compreender a história do local onde se ensina, a comunidade que se está inserido, as particularidades das pessoas que vivem naquele ambiente, assim como as circunstâncias que as mantém unidas, é uma das formas mais bonitas de afetividade, pois são vínculos que se criam, e que possibilitam gerar mudanças promissoras através da arte em grupos que, provavelmente, não teriam acesso a ela. Um dos relatos trouxe uma experiência ocorrida em um bairro no extremo-sul de Porto Alegre, do qual possibilita compreendermos o afeto no contexto da periferia.

Eu dou aulas na Restinga, um bairro da periferia de Porto Alegre, que possui sua própria história, foi formado por famílias que foram apartadas do resto da cidade, nas desocupações que os governos promovem em nome de algo que vendem como melhorias. Essas famílias foram muito humilhadas e tiveram que lutar muito por cada conquista que realizaram para seu bairro. Hoje eles têm muito orgulho disso tudo, dessa caminhada. Saber dessa história te faz pisar de mansinho, com cuidado, exatamente para tentar estabelecer essas pontes necessárias. Sempre dou espaço no início da aula para que falem de coisas do seu cotidiano. E muitas vezes, os relatos vão tomando rumos inesperados. Percebo que eles têm necessidade de muita informação, que vem antes dos conhecimentos de uma técnica específica de dança. Noções de cuidados com o corpo, com o ambiente, ou até de limites, quando não recebem em casa essas noções. Saber valorizar cada pequeno avanço, seja no movimento, seja na atenção para determinadas atividades, isso também é afetividade. Levar em consideração os seus limites, - e agora falo dos muitos casos de inclusão que chegam cada vez mais na rede de ensino da qual faço parte - e tentar se dar conta de que não fazemos milagres, baixar um pouco o nível de exigência, isso também é e gera afetividade. (EDUCADORA X)

Podemos estar dotados de conhecimentos específicos em arte, conceitos e técnicas de dança, isso apenas nos caracteriza como professores(as) de dança, entretanto, saber lidar com as personalidades, com os afetos e com tudo que pode transbordar disso na caminhada do saber, isso nos caracteriza como educadores(as). Para finalizar a análise dos dados

adquiridos nesta pesquisa, faço uso da fala de Alves (2002, p.112), que explica a humanidade que existe em ser educador(a):

Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes e função das crianças. É isso que distingue um educador. Os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço de saberes. Estão a serviço de seres humanos – crianças, adultos, velhos.

Portanto, faço das palavras de Rubem Alves as minhas, e acrescento que em nossas relações humanas mais banais, que atravessam nosso cotidiano frenético, como as conversas de ônibus, os compartilhamentos de lanches nas escolas, as gentilezas inesperadas no supermercado, as trocas de gargalhadas no meio fio da calçada, os abraços e beijos ao chegar em casa, são nessas pequenas coisas que se encontram a humanidade, o afeto e a sabedoria. A humanidade em saber cuidar do mundo, o afeto em saber cuidar do outro, e a sabedoria em saber cuidar de si. Sendo assim, todos temos um pouco de educador(a) dentro da gente, porque somos humanos, afetivos e sábios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve finalidade para além do ambiente acadêmico e docente, ao qual foi consequência de meus interesses, pois possui uma grande relação com minha história de vida, com as marcas e experiências que reuni neste percurso como filha, irmã, tia, dinda, amiga, namorada e educadora. A afetividade, mesmo quando por mim não compreendida por completo, já fazia parte de meu cotidiano antes mesmo do ingresso na universidade.

Sou a quarta – e penúltima – filha de um casal que, assim como toda família brasileira de classe média baixa, luta para sustentar a casa, seus filhos e filhas, trabalhando em lugares que exigem numerosa carga horária semanal e, por este motivo, se ausentando em diversos momentos considerados importantes às crianças. Assim cresci, e tive que aprender a lidar com meus afetos em consideração às frustrações e desamparos da vida infantil e adolescente, bem como nas relações familiares, de amizade, e inclusive amorosas. Toda essa bagagem me fez perceber o quão importante é a afetividade para as pessoas, e em particular às crianças, ou ainda, como a falta dela afeta nosso psicológico de forma brutal. Deste modo, este tema tornou-se relevante para mim, já graduanda em Dança, e fez-se brotar com maior intensidade quando, certa vez, em uma aula do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do qual tive o imenso prazer em participar, a professora titular da disciplina de arte/dança da escola ressaltou que, em minha maneira de agir com os(as) educandos(as), apresentava-se o que ela chamou de “uma certa afetuosidade”, da qual ela havia admirado. Nesse momento, dei-me conta que esse tema, tratado com certa irrelevância á alguns, poderia tornar-se meu trabalho de conclusão, como também uma forma de protesto, unindo-o à docência, a qual também sou amante.

Sobre a pesquisa em si, podemos observar que o interesse em trabalhar com a dança é guiado por uma íntima relação com a mesma, que geralmente ocorre ainda na infância. Acredito que essa relação é tão forte e intensa que dificilmente as pessoas que praticam esta arte conseguem desvencilhar-se dela na vida adulta. As educadoras que participaram da última fase da

pesquisa (Apêndice B) trouxeram em suas falas relatos de momentos da infância e pré-adolescência que marcaram suas vidas de forma afetiva, mas foi no contato com a docência que esta afetividade tornou-se objeto de reflexão, na relação com os educandos e educandas dentro do ambiente escolar. É no contato com o outro que surgem os questionamentos, os problemas e também as soluções. A dança, entre tantas finalidades, possui um valor pedagógico imensurável, relatado anteriormente pelas educadoras entrevistadas e, assim como podemos construir conhecimentos indiretos (MARQUES, 2010) a partir dela, também podemos explorar a sensibilidade, a criatividade, as emoções, e a subjetividade dos indivíduos, importante a todas as fases escolares, mas fundamental nos anos finais do ensino fundamental – e médio –, quando os discentes, pela idade mais avançada, já conseguem compreender e utilizar esta linguagem com consciência crítica. São coisas que a escola tende a ignorar, coisas ligadas ao afeto, mas que é o principal eixo na formação de qualquer pessoa, já que a aprendizagem acontece de forma significativa, quando existe interesse por parte do(a) educando(a) e boa vontade por parte do(a) educador(a).

Já na universidade, quando optei por cursar Dança, minha intenção estava ligada a prática de estilos urbanos que faziam parte de meu dia-a-dia, nos grupos de dança que eu integrava, e na apreensão de novas técnicas corporais. Enfim, descobri que o curso não teria este foco, contudo havia algo naquele ambiente, naquelas pessoas que me prendia ao curso, então decidi ficar e confrontar meu medo em ser educadora, e o crescimento aconteceu de tantas formas que não saberia descrever nem mensurar. Talvez nem tanto corporais, mas intelectuais, empíricos e humanos. A faculdade de Dança somou de forma tão complexa e ampla em minha vida pessoal e profissional, que a gratidão se concretiza neste trabalho e no percurso que pretendo seguir daqui para frente.

6 REFERENCIAS

ACHKAR, Dalal El. **Pedagogia da afetividade** – Uma construção teórico-prática de processos educativos baseados no afeto. 2003. 119 f. Monografia (Tese de Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. – Campinas, SP; Papyrus, 2002.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para aprendizagem**: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande, v.4, p. 20-26, 2006.

BOTELHO, Iguaraciara. **A dança e a música como elementos construtores no processo ensino-aprendizagem**. 2012. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/iguaraciaraasilvazeferinobotelho.pdf>>. Acesso em: 03 de abr. 2018.

DUARTE Jr., João Francisco. **Como a arte educa?** In: _____. Fundamentos Estéticos da educação. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1998.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Rio de Janeiro: Caderno de Pesquisas, mar. 2002. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARIA, Grazyellelaccino. **Afetividade na sala de aula**: O olhar Walloliano sobre a relação-professor aluno na educação infantil. 2010. 24 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. ; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999. 2ª edição.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuição de Henri Wallon á relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HERCULANO, Márcia Cipriano. **Afetividade na relação aluno-professor**: significados sob o olhar do professor do ensino médio. 2011. 128 f. Monografia

(Tese de Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2011.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARQUES, Isabel A. **Metodologia de ensino de dança: Luxo ou necessidade?** 2003. Disponível em: <http://www.proefe.com.br/images/ens_dancas/metodologia_para_o_ensino_d_e_danca.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MINATEL, Isabel. **O mundo sob a perspectiva da criança**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VW87Oa14tMQ>>. Acesso em: 02 set. 2018.

NAVAS, Cássia. **Do íntimo, do particular e do público: Subsídios para a gestão em dança**. 2010. Disponível em: <<http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/do%20intimo%20do%20particular.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações família-escola**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Brasília DF, v.9, n.2, p. 303-312, 2005.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. 34 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Ufrgs, Porto Alegre, 2010.

VARELLA, Fernanda Xavier. **Tocar a si mesmo e ao outro através da dança: Narrativa das vivências do estágio de docência em dança no ensino fundamental**. 2013. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Dança, Ufrgs, Porto Alegre, 2013.

APÊNDICE A

Questionário

(Executado via *SurveyMonkey*)

INFORMAÇÕES GERAIS:

Qual seu nome e idade?

Qual sua formação acadêmica (Instituição/ano de formatura)?

Séries/anos que atua:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental anos iniciais
- Ensino Fundamental anos finais
- Ensino Médio
- Outro: _____

Local de atuação:

- Rede privada
- Rede pública, municipal.
- Rede pública, estadual.
- Rede pública, federal.
- Outro: _____

Cidade onde atua:

- Porto Alegre
- Região Metropolitana: _____

A disciplina está inserida

- No currículo escolar como obrigatória
- No currículo escolar como optativa
- Como extracurricular: _____

Escreva sobre como a dança entrou em sua vida.

EDUCAÇÃO:

1. Cite as cadeiras cursadas na universidade voltadas para a docência durante sua formação acadêmica. E caso existam, cite cursos e atividades complementares à sua formação como docente feitas fora da universidade.
2. Há quanto tempo você atua como educador de dança? Por quais motivos você optou por esta profissão?
3. O que você acredita ser necessário a todo(a) educador(a)? De que maneiras você constrói (ou tenta construir) uma boa relação com os(as) educandos(as)? Quais ferramentas você utiliza?

Obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

AFETIVIDADE:

1. Você possui alguma lembrança da época da escola que te marcou de forma afetiva?
2. O que você entende por afetividade?
3. Como o afeto interfere na construção de uma boa relação entre educador(a) e os(as) educandos?
4. Para você, de que maneira podemos tornar as aulas mais prazerosas e significativas para os educandos?

DANÇA:

1. Você acredita que a afetividade é importante para a aprendizagem específica de dança? Justifique.
2. Como você interpretara a presença da afetividade na prática nas suas aulas de dança? Cite um ou mais exemplos.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Noções de afetividade no ensino de dança: pesquisa com docentes da educação básica**”, que tem por finalidade investigar como os educadores do componente curricular de arte/dança compreendem a relação afetiva entre docente e discente nas escolas de Porto Alegre para a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso. Se você aceitar participar da pesquisa, deverá responder um questionário e participar de uma entrevista semiestruturada.

2 Participantes: O principal responsável pela pesquisa é a aluna do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Carolynne Lima Vieira**. Caso queira, você pode esclarecer qualquer dúvida diretamente com a pesquisadora **pelo e-mail carolynne.v@hotmail.com**.

3 Sobre a entrevista: Trabalharemos com um questionário e uma entrevista individual semiestruturada, para colher informações a respeito do fazer docente em relação a afetividade. O questionário será realizado virtualmente via *SurveyMonkey* e a entrevista será realizada em encontro pré-agendado. A entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente será enviada a você para que possa conferir o que foi registrado. Se você julgar pertinente, poderá retirar ou acrescentar alguma informação ao texto fornecido.

4 Riscos: Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem riscos a sua saúde ou a sua dignidade.

5 Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pela aluna responsável pela pesquisa para a elaboração/publicação de seu Trabalho de Conclusão de Curso. O material resultante do trabalho ficará depositado no LUME, repositório digital da UFRGS. Você pode optar por ter seu nome divulgado ou omitido do trabalho.

() Autorizo o uso de meu nome no presente trabalho.

() Não autorizo o uso de meu nome no presente trabalho.

6 Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, porém, esperamos que esta pesquisa traga informações relevantes a respeito das concepções docentes de afetividade no ensino da dança, nas escolas da rede pública de Porto Alegre.

7 Despesas: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, venho solicitar o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu _____ fui suficientemente informado a respeito do que li, descrevendo o estudo “**Noções de afetividade no ensino de dança: pesquisa com docentes da educação básica**”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do sujeito

Assinatura do pesquisador