

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**Clarissa Martins Gomes**

**(INS)PIRAÇÃO:**

**A trajetória da criação de uma videodança através do ensino remoto**

**Porto Alegre**

**2022**

**Clarissa Martins Gomes**

**(Ins)PirAção:  
a trajetória da criação de uma videodança  
através do ensino remoto**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da  
Universidade do Federal do Rio Grande do Sul  
(UFRGS), como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestra em Artes Cênicas, pelo**

**Orientadora: Dra. Flavia Pilla do Vale**

**Porto Alegre**

**2022**

### CIP - Catalogação na Publicação

Gomes, Clarissa Martins  
(Ins)PirAção: a trajetória da criação de uma  
videodança através do ensino remoto / Clarissa Martins  
Gomes. -- 2022.  
192 f.  
Orientadora: Flavia Pilla do Valle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,  
2022.

1. Dança. 2. Criação em dança. 3. Videodança. 4.  
Ensino remoto. 5. Artista-docente. I. Valle, Flavia  
Pilla do, orient. II. Título.

**Clarissa Martins Gomes**

**(Ins)PirAção:**

**a trajetória da criação de uma videodança através do ensino remoto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas, pelo

Aprovada em 24 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavia Pilla do Vale**

Orientadora (PPGAC – UFRGS)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Paludo**

Membro interno (UFRGS)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josiane Gisela Franken Corrêa**

Membro Externo (UFPEL)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neila Cristina Baldi**

Membro Externo (UFSM)



*Para todos os artistas, professores e pesquisadores deste país, que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e solidária, com mais respeito e dignidade humana.*

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pela minha vida e a de meus familiares. Agradeço por ter saúde e força para seguir meu caminho enfrentando as muitas adversidades que surgiram nos últimos tempos.

Aos meus pais, pelas oportunidades de estudo proporcionadas a mim, as quais foram fundamentais para que eu pudesse concluir um mestrado acadêmico.

Ao meu esposo por todo amor, apoio e companheirismo durante a trajetória de pesquisa.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flavia Pilla do Valle, pela paciência e confiança no meu trabalho.

À banca de defesa, composta pelas Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Luciana Paludo, Neila Baldi e Josiane Corrêa, pelas considerações feitas. Suas contribuições foram fundamentais para o prosseguimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS e ao Grupo de Pesquisa em Teatro, Educação e Performance, pela acolhida e pelos conhecimentos compartilhados.

Às colegas de PPGAC pela parceria, pelas trocas de conhecimentos e momentos de descontração. A jornada do mestrado foi mais feliz ao lado de vocês.

Aos meus amigos, que, mesmo distantes durante a pandemia, sempre estiveram conectados incentivando que eu concluísse essa etapa acadêmica. Em especial, à Malu Oliveira pelo incentivo constante, e à Consuelo Barbo pelas leituras atentas e conselheiras de vários textos que produzi nessa etapa acadêmica.

Aos grupos e companhias artísticas de que faço parte pela compreensão de minhas ausências durante esse período e pelo fato de terem sido meus espaços de expressão e aprendizado. Em especial, ao GEDA e o Grupo TCHE/UFRGS.

À direção, supervisão e professores da E.M.E.F Dr. Paulo da Silva Couto por todo apoio e incentivo para que a pesquisa fosse desenvolvida na escola e que as reverberações atingissem a comunidade escolar.

Ao longo da minha trajetória profissional, convivi com muitos estudantes, com os quais aprendi, criei, refleti e compartilhei muitos momentos de vida. Todas as escolhas por seguir estudando sobre arte e docência foram motivadas pelas crianças e jovens que passaram pela minha vida na condição de educandos. Foram estudantes de escolas públicas, privadas e projetos sociais que colaboraram para a escolha dos caminhos que eu deveria percorrer como docente. Sendo assim, agradeço imensamente aos estudantes que fizeram parte dessa conquista: todos que passaram pela minha trajetória de artista-pesquisadora-docente iniciada em 2004, em Uruguaiana. Em especial, agradeço aos participantes da videodança (Ins)PirAção.

## RESUMO

A criação em dança é um campo de estudos em constante transformação, sendo objeto de pesquisas principalmente sobre processos criativos de profissionais da área. Apesar da criação em dança também estar presente no ambiente escolar, seus procedimentos pouco são investigados nos moldes acadêmicos, mesmo que sejam fundamentais no aprendizado em dança na escola. Dessa forma, a presente pesquisa tem o intuito de analisar um processo de criação em videodança compartilhado entre docente e discentes com base na experiência de ensino remoto. A narrativa e a a/r/tografia são os referenciais metodológicos escolhidos para discorrer sobre os caminhos percorridos que culminam na criação da videodança (Ins)PirAção, protagonizada pela artista-docente autora dessa pesquisa, inspirada em criações estudantis realizadas durante o ensino remoto no ano de 2020. Reflexões sobre as possibilidades de criação em dança na escola, as estratégias de ensino e criação elaboradas pela autora, a participação estudantil, as etapas de criação da videodança e as reverberações na escola após a disponibilização do vídeo compõem essa dissertação. Compreende-se que a disponibilização da corporeidade da professora para dar vida às propostas estudantis emerge como possibilidade de ensino e criação em dança devido à escassez de recursos tecnológicos e acesso à internet por parte dos estudantes do ensino público. Além disso, a investigação sobre os próprios meios de criação em dança e referências artísticas da autora promove uma reflexão sobre suas propostas educativas na área. Ressalta-se o desafio desse processo de criação, assim como o protagonismo docente na elaboração de práticas metodológicas, praticamente sem recursos financeiros e diretrizes nacionais, sobretudo diante desse contexto recente de pandemia. Dentre as possíveis contribuições dessa investigação para o campo de estudos sobre processos de criação em dança, destaca-se a criação mediada por recursos tecnológicos, em especial, a câmera, ampliando conhecimentos relativos à criação de videodança; à apresentação de caminhos para práticas em sala de aula (presenciais ou virtuais); e à provocação de novos modos de ver o docente-artista em atuação em ambiente escolar, a fim de colaborar para que colegas de profissão se identifiquem com o ser artista-pesquisador-docente, incentivando-os a escrever sobre suas práticas de criação na escola.

**Palavras-chave:** Dança. Criação em dança. Videodança. Ensino remoto. Artista-docente.

## ABSTRACT

Dance creation is a field of study in constant transformation, being the object of research mainly on creative processes of professionals in the area. Although creation in dance is also present in the school environment, its procedures are little investigated in the academic world, even though they are fundamental in learning dance at school. In this way, the present research aims to analyze a process of creation in videodance shared between teacher and students based on the experience of remote teaching. Narrative and a/r/tography are the methodological references chosen to discuss the paths taken that culminate in the creation of the videodance (Ins)Piração, starring by the artist-educator author of this research, inspired by student creations made during remote education in 2020. Reflections on the possibilities of creation in dance at school, the teaching and creation strategies developed by the author, student participation, the stages of videodance creation and the reverberations in the school after the video was made available compose this dissertation. It is understood that the availability of the teacher's corporeality to give life to student proposals emerges as a possibility of teaching and creation in dance due to the scarcity of technological resources and internet access by public school students. In addition, an investigation of the author's own means of creation in dance and artistic references promotes a reflection on her educational proposals in the area. The challenge of this creation process is highlighted, as well as the protagonism of teachers in the elaboration of methodological practices, practically without financial resources and national guidelines, especially in the face of this recent pandemic context. Among the possible contributions of this investigation to the field of studies on creation processes in dance, the creation mediated by technological resources, especially the camera, stands out, expanding knowledge regarding the creation of videodance; the presentation of paths for classroom practices (presential or virtual); and the provocation of new ways of seeing the artist-educator working in a school environment, in order to collaborate so that colleagues in the profession identify with the act of being artist-researcher-educator, encouraging them to write about their creative practices at school.

**Key-words:** Dance. Dance creation. Videodance. Remote education. Artist-educator.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Apresentação de final de ano “Fábrica de brinquedos”. Personagem boneca. Jardim Elisa Ferrari Vals, 1991 .....	18
<b>Imagem 2:</b> Personagem narradora da peça ao lado .....	18
<b>Imagem 3:</b> Apresentação de Flamenco. Colégio Metodista União, 2003 .....	20
<b>Imagem 4:</b> Primeira turma de dança, como professora. Turma do Pernalonga, 2004 .....	20
<b>Imagem 5:</b> Espetáculo “Lifidificador”. Associação Teatral Ágora Téspis .....	21
<b>Imagem 6:</b> “Cantares? Não. Quintaneres! Vida e Obra de Mário Quintana”. Cia. Nós Encena. ....	23
<b>Imagem 7:</b> “Sônia - Uma tragédia ao som de tango”. Cia. Nós Encena. ....	23
<b>Imagem 8:</b> Logotipo do projeto “Lugar de Criança é na Escola e no Teatro” .....	23
<b>Imagem 9:</b> “Os Artistas”. Cia. Nós Encena .....	24
<b>Imagem 10:</b> “Trapos- A magia de brincar”. Cia. Nós Encena .....	24
<b>Imagem 11:</b> “Nasbecolândia”. Cia. Nós Encena .....	24
<b>Imagem 12:</b> Mudança da artista-docente de Uruguaiana para Porto Alegre .....	25
<b>Imagem 13:</b> “Cem metros de Valsa e 1 Grama”. GEDA .....	26
<b>Imagem 14:</b> “A Ópera do Malandro”. Cia. Ernani Poeta .....	26
<b>Imagem 15:</b> “Os contadores de Histórias” . Vida Urgente. ....	26
<b>Imagem 16:</b> “O Sul da América do Sul”, TCHE UFRGS .....	27
<b>Imagem 17:</b> “Dido e Eneias”, Ópera da UFRGS .....	27
<b>Imagem 18:</b> “Orfeu”, Ópera da UFRGS .....	27
<b>Imagem 19:</b> “Via Sacra do Morro da Cruz” .....	27
<b>Imagem 20:</b> “Uma noite para criar um dia para dançar”. GEDA. ....	27
<b>Imagem 21:</b> “Verde (In)Tenso”. GEDA. ....	29
<b>Imagem 22:</b> “Nasbecolândia ou O Alfaiate Valente”. Cia. Nós Encena. ....	29
<b>Imagem 23:</b> “Baila Melancia”. Rococó Produções. ....	29
<b>Imagem 24:</b> “Memórias encorpadas”. GEDA. ....	29
<b>Imagem 25:</b> “Paixão pela Dança”. TCHE/UFRGS. ....	29
<b>Imagem 26:</b> “Vaga”. GEDA. ....	30
<b>Imagem 27:</b> “Passado para dois”. GEDA. ....	30
<b>Imagem 28:</b> “Piscina”. GEDA. ....	30
<b>Imagem 29:</b> Síntese do caminho percorrido como artista-docente .....	31
<b>Imagem 30:</b> Localização da E.M.E.F. Paulo Couto no contexto de São Leopoldo .....	38
<b>Imagem 31:</b> Síntese do caminho percorrido durante a pesquisa .....	117
<b>Imagem 32:</b> Print de tela de um encontro virtual com estudantes. ....	119
<b>Imagem 33:</b> Mensagem enviada pelo Rafael, com sugestão para a criação da videodança ....	120
<b>Imagem 34:</b> Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 1 .....	121
<b>Imagem 35:</b> Foto da pintura realizada por Nico a partir da proposição criativa 3 .....	121
<b>Imagem 36:</b> Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 3 .....	122

<b>Imagem 37:</b> Foto do desenho realizado pela Amanda P. a partir da proposição criativa 3 .....	122
<b>Imagem 38:</b> Imagem e reflexão enviados pelo Alexandre a partir da proposição criativa 3 .....	122
<b>Imagem 39:</b> Print de vídeo realizado pela Manu a partir da proposição criativa 3 .....	123
<b>Imagem 40:</b> Foto do desenho realizado pela Amanda S. a partir da proposição criativa 4 .....	124
<b>Imagem 41:</b> Foto do desenho realizado por Nico a partir da proposição criativa 4 .....	124
<b>Imagem 42:</b> Objetos cênicos utilizados na ambientação da videodança .....	124
<b>Imagem 43:</b> Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 2 .....	124
<b>Imagem 44:</b> Figurino escolhido a partir da proposta estudantil .....	125
<b>Imagem 45:</b> Foto do desenho realizado pelo Davi a partir da proposição criativa 2 .....	126
<b>Imagem 46 e 47:</b> Fotos dos desenhos realizados por Nico a partir das proposições criativas 1 e 2.	126
<b>Imagem 48:</b> Apartamento utilizado como locação para gravação da videodança .....	130
<b>Imagem 49:</b> Espetáculo "Luziela". GEDA. ....	132
<b>Imagem 50:</b> Divulgação do projeto "Uma noite para criar, um dia para dançar". ....	132
<b>Imagem 51:</b> Elenco da primeira edição do projeto "Uma noite para criar, um dia para dançar". ....	132
<b>Imagem 52:</b> Fotos de edições do projeto "Uma noite pra criar, um dia pra dançar". GEDA.	132
<b>Imagem 53:</b> Print do vídeo realizado pela Dani a partir da proposição criativa 2 .....	135
<b>Imagem 54:</b> Reprodução de desenho explicativo sobre planos de gravação feito pela professora.	136
<b>Imagem 55:</b> Desenho dos ângulos de gravação trabalhados pela professora .....	137
<b>Imagem 56:</b> Print de vídeo realizado pela Maria a partir da proposição criativa 1 .....	141
<b>Imagem 57:</b> Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 4 .....	141
<b>Imagem 58:</b> Foto do desenho realizado pela Camille a partir da proposição criativa 1 .....	141
<b>Imagem 59:</b> Foto do desenho realizado pelo João a partir da proposição criativa 4 .....	141
<b>Imagem 60:</b> Foto do desenho realizado pela Fran a partir da proposição criativa 2 .....	142
<b>Imagem 61 e 62:</b> Exibição da videodança aos estudantes do 9º ano .....	145
<b>Imagem 63:</b> Atividades desenvolvidas pelos estudantes do 9º ano de 2021, a partir da apreciação da videodança (Ins)PirAção .....	150

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Conteúdos selecionados para utilização em sala de aula .....	84
<b>Quadro 2:</b> Organização da disponibilização das atividades obrigatórias e eletivas para os estudantes do 9º ano .....	85
<b>Quadro 3:</b> Tipos de planos de gravação, segundo Kircher .....	136
<b>Quadro 4:</b> Planos e ângulos escolhidos .....	138

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Acesso à internet pelos estudantes do 9º ano .....	79
<b>Gráfico 2:</b> Disponibilidade de aparelho tecnológico para acessar as aulas (considerando os 67 com banda larga) .....	80
<b>Gráfico 3:</b> Participação dos estudantes, discriminado por turmas .....	98
<b>Gráfico 4:</b> Participações em cada coreografia, pelos 14 estudantes envolvidos .....	99
<b>Gráfico 5:</b> Participação dos estudantes de 9º ano na disciplina de Artes durante o período de aulas remotas .....	99
<b>Gráfico 6:</b> Linguagens artísticas escolhidas pelos estudantes para realizar suas criações... ..	110
<b>Gráfico 7:</b> Meio utilizado pelos estudantes para o envio das suas criações .....	111
<b>Gráfico 8:</b> Detalhamento do gráfico 7, com discriminação por linguagem artística .....	112
<b>Gráfico 9:</b> Participação de acordo com identificações de gênero .....	113
<b>Gráfico 10:</b> Atividades entregues por estudantes identificados com gênero masculino .....	113
<b>Gráfico 11:</b> Atividades entregues por estudantes identificados com gênero feminino .....	113

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. CAPÍTULO I - Percursos de Vida e Pesquisa .....</b>	<b>16</b>
1.1 A AUTORA DA PESQUISA .....	17
1.2 SÃO LEOPOLDO E MINHA ATIVIDADE DE DOCENTE DE ARTE/DANÇA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO .....	33
1.3 POR QUE RESOLVI FAZER PESQUISA ACADÊMICA? .....	40
1.4 OBJETIVOS .....	43
1.5 JUSTIFICATIVA .....	43
1.6 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	45
<b>2. CAPÍTULO II - Diálogos com professoras, artistas, pesquisadoras .....</b>	<b>49</b>
2.1 REVISÃO DE CONCEITOS .....	51
2.2 RELATOS DE CRIAÇÕES DURANTE O ENSINO REMOTO .....	61
<b>3. CAPÍTULO III - Estratégias pedagógicas para Artes/Dança no ensino remoto ....</b>	<b>76</b>
3.1 SÃO LEOPOLDO E O ENSINO REMOTO .....	77
3.2 E.M.E.F. DOUTOR PAULO DA SILVA COUTO E O ENSINO REMOTO .....	79
3.3 COMO PENSEI A DISCIPLINA DE ARTES NO ANO LETIVO DE 2020 .....	81
3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	83
3.4.1. 1ª estratégia de ensino – Seleção de conteúdos .....	83
3.4.2. 2ª estratégia de ensino – Uso do livro didático .....	84
3.4.3. 3ª estratégia de ensino – Atividades obrigatórias e eletivas .....	85
3.5 ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO .....	86
3.5.1. 1ª estratégia de criação – Estímulo para produção artística .....	87
3.5.1.1. Critérios para escolhas das coreografias .....	89
3.5.2. 2ª estratégia – Criação em qualquer linguagem artística .....	92
3.5.3 3ª estratégia – “Vou participar com vocês!” .....	94
<b>4. CAPÍTULO IV - Participação Estudantil .....</b>	<b>97</b>
4.1 PARTICIPAÇÃO POR TURMAS .....	98
4.2 COREOGRAFIAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES .....	99
4.3 PARTICIPAÇÃO GERAL .....	99
4.4 QUEM FORAM OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	105
4.5 QUE MATERIALIDADES OS ESTUDANTES ENTREGARAM .....	109
4.6 VOU DAR CORPO ÀS IDEIAS DELES .....	114
<b>5. CAPÍTULO V - Luz, Câmera, Ação .....</b>	<b>116</b>
5.1 PRÉ-PRODUÇÃO .....	117
5.1.1 Encontros virtuais .....	117
5.1.2 Como cada materialidade inspirou a criação .....	119



5.2 PRODUÇÃO .....	127
5.2.1 Inspirações e conhecimentos prévios em videodança .....	127
5.2.2 Criação .....	129
5.2.3 Gravação .....	139
5.3 PÓS-PRODUÇÃO .....	140
5.3.1 Edição .....	140
5.3.2 Disponibilização para estudantes .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>

# APRESENTAÇÃO

Sempre gostei de escrever. Quando pequena escrevia em um diário. Nele, contava fatos, novidades, imaginações, sonhos. Era um exercício constante de seleção de palavras mescladas a desenhos, adesivos, figuras que ajudavam a narrar o meu dia e registrar meus pensamentos. Era uma atividade divertida, que não necessitava de muita formalidade nem exigia rigor em relação a periodicidade, pois eu escrevia apenas quando tinha vontade de escrever, não todos os dias.

A partir dessa memória, resolvi escrever esta dissertação como fazia na infância: através de uma narrativa mesclada por desenhos, esquemas e imagens, que contam sobre a pesquisa de mestrado que desenvolvi em 2020 e 2021. Foi um momento de muitas experiências, incertezas, modificações e realizações. Eu quis contar a trajetória desse período relatando como a pesquisa foi vivenciada. Sendo assim, eu gostaria que este texto fosse lido como um diário – que não foi escrito diariamente, mas que traz alguns marcos temporais ao longo do texto, afinal essa escrita exige um pouco mais de formalidade.

Meus diários eram meus confidentes, repletos de segredos. Eles tinham cadeadinhos e chaves para que ninguém lesse o que eu havia escrito. Agora, por outro lado, eu gostaria que esta escrita chegasse até artistas, docentes, pesquisadores e a quem mais interessar saber sobre a trajetória da criação de uma videodança, concebida de forma compartilhada entre docente e discentes, realizada em ensino remoto e protagonizada por mim: uma artista-pesquisadora-docente em constante formação. A intenção desse texto é compartilhar experiências, narrar fatos e expor impressões sobre todas as etapas que fizeram parte da pesquisa.

Portanto, nas páginas seguintes eu conto, em cinco capítulos, sobre a pesquisa intitulada **(Ins)PirAção: a trajetória da criação de uma videodança através do ensino remoto.**

No capítulo I, eu escrevo um pouco sobre mim, sobre a minha origem, minha carreira de artista-docente, minha formação na área da Dança. Eu discorro um pouco sobre a cidade de São Leopoldo e sua relação com a Arte/Dança na escola pública, e sobre a escola onde atuo como professora de dança no currículo. Descrevo as razões motivadoras para ingressar na Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, a intenção de pesquisa e a mudança ocorrida em virtude da Pandemia de Covid-19. E finalizo o capítulo com a escrita das questões de pesquisa, dos objetivos, a justificativa e as abordagens metodológicas adotadas.

No capítulo II, eu apresento uma breve revisão de conceitos e relatos de experiência acerca das seguintes temáticas: criação na escola, criação em dança, coreografia, coreografia na escola, videodança, videodança na escola e criações em dança e teatro durante o ensino remoto. Este capítulo embasa a escrita do capítulo III, em que disserto sobre quais foram as medidas educacionais adotadas pela cidade de São Leopoldo e relato a minha experiência como professora de Arte/Dança na Escola Municipal Doutor Paulo da Silva Couto durante o ensino remoto, em 2020. Neste capítulo apresento meu planejamento para aquele ano letivo e as estratégias de ensino e criação adotadas no período.

No capítulo IV, comento sobre a participação dos estudantes do 9º ano em 2020 através das atividades entregues. Faço uma pequena análise quantitativa, observando as turmas mais atuantes, as coreografias escolhidas como inspiração pelos estudantes, e a participação em geral durante os quatro meses de ensino remoto assíncrono. Também faço uma análise das atividades entregues, discorrendo sobre quem foram os autores das criações estudantis e em quais linguagens artísticas estas foram realizadas. Por fim, disserto sobre os rumos da pesquisa diante da participação estudantil.

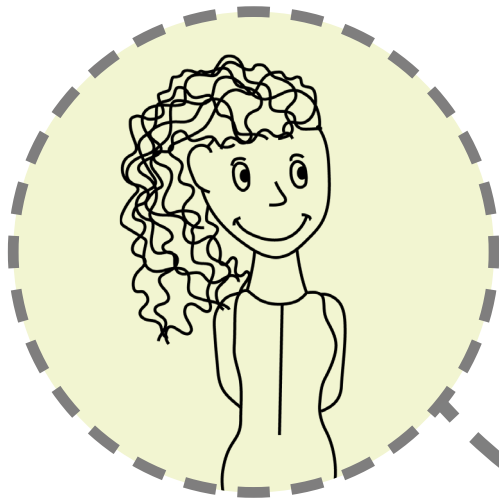
O capítulo V é o último, e narra as etapas da criação da videodança (Ins)PirAção, fruto de um processo de criação compartilhado com os estudantes, concebida a partir das criações estudantis e protagonizada por mim. Separado em subcapítulos intitulados Pré-produção, Produção e Pós-produção, discorri sobre como foi compartilhado o processo de criação, como cada criação estudantil integrou a videodança, quais foram as minhas referências para a criação, quais foram as minhas experiências nessa área, quais foram os recursos de gravação e edição, e as reverberações em sala de aula a partir da disponibilização do vídeo aos estudantes de 2021.

Por fim, nas considerações à pesquisa realizada, fiz uma reflexão sobre as razões que fizeram com que esta investigação sobre processo de criação em dança tenha acontecido dessa maneira, sobre o protagonismo das professoras durante o ensino remoto e sobre o desafio de uma proposta artístico-pedagógica em videodança. E finalizo apontando algumas possíveis contribuições para a área a partir dessa pesquisa.

Aviso que essa dissertação, eventualmente, utiliza feminino plural quando eu abordar sobre docentes do Brasil em atuação, já que somos a maioria a ocupar esse cargo nas escolas de ensino básico brasileiras, de acordo como o Censo Escolar (BRASIL, 2021).

Espero que essa seja uma boa leitura, agradável e prazerosa. Quiçá provoque identificação ou lembranças. Talvez instigue reflexões acerca do fazer artístico-pedagógico. Mas desejo que seja capaz de mover, mobilizar, deslocar, mexer o seu eu – para quem sabe escrever, criar, criar vídeo, videodançar, pirar, agir... Dançar!

**CAPÍTULO I**  
**Percursos de vida e pesquisa**



## 1.1 A AUTORA DA PESQUISA

~~Era uma vez uma artista.~~

~~Era uma vez uma professora.~~

Era uma vez uma artista-professora inquieta em seus afazeres, que costumava mesclar todas as suas experiências profissionais ou, pelo menos, não conseguia desconectar uma profissão da outra. Alguém que sempre percebia a influência da sua prática artística na sua prática docente e vice-versa. Sempre dizia que os momentos vividos com seus estudantes modificavam sua forma de ver o mundo e, conseqüentemente, de viver neste mundo. Essa artista-docente ainda existe: sou eu.

E sou eu que vou contar uma versão da minha história. Escolho usar a primeira pessoa do singular e aproximo-me de minha trajetória. Destaco em negrito palavras e expressões que representam etapas ou experiências que contribuem para minha caminhada profissional. Acredito que esta apresentação pode auxiliar a compreensão das razões que motivaram esta pesquisa, e da forma como foi conduzida e é expressa, pois concordo com a afirmação de Monserrat Gonzáles Parera (2017) ao escrever que:

As histórias de vida dos pesquisadores influenciam a forma como eles constroem o conhecimento, já que a realidade se manifesta a partir do que podemos ver, perceber, interpretar, construir e desconstruir. Portanto, a realidade lida pelo pesquisador-artista não é uma representação fiel da realidade, é apenas uma das interpretações possíveis, é uma realidade revelada pela pesquisa e dependente do sujeito observador que realiza a pesquisa. (PARERA, 2017, p. 353).

Sou natural de Uruguiana, fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, a 632 Km da capital do Rio Grande do Sul. Sou filha única de uma pedagoga, alfabetizadora como sempre se definiu, e de um electricista que concluiu apenas o ginásio, atual ensino fundamental. Meus pais Tereza e Luis Carlos, hoje aposentados, foram funcionários públicos do estado. Minha mãe como professora de rede pública estadual e meu pai como funcionário da CEEE, atualmente privatizada. Sou filha única desse casal, nascida 15 anos após o casamento – uma filha muito desejada que chegou em um momento de certa estabilidade financeira para os dois, que já tinham uma casa na COHAB e um fusca. Desejavam uma boa educação para mim, queriam que eu não passasse as dificuldades que eles passaram, visto que os dois vinham de famílias pobres.

1986

Estudei em escolas públicas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Meu contato com as artes cênicas nestas escolas era restrito a participações em **apresentações de final de ano e datas comemorativas**. Tive aula de educação artística apenas na 5ª série (artes visuais predominantemente). Não havia aulas de teatro, dança ou música, nem em contraturno, nem por projeto. Apresento algumas fotos desse período (ver imagens 1 e 2), afinal a escrita de si é uma reconstrução e re-subjetividade, em que as imagens (fotografias, desenhos, diagramas, vídeos, imagens digitais etc.) não estão alheias à construção autobiográfica (HERNÁNDEZ, 2017).

1991



**Imagem 1:** Apresentação de final de ano “Fábrica de brinquedos”. Personagem boneca. Jardim Elisa Ferrari Vals, 1991.



**Imagem 2:** Personagem narradora da peça ao lado.

Nesta época, eu adorava essas apresentações e queria muito fazer aulas de teatro e dança, mas as únicas possibilidades que havia em Uruguaiana eram aulas de balé clássico e internadas artísticas de Centro de Tradições Gaúchas. Meus pais diziam que era caro. Penso que talvez não fosse tão caro assim, mas oferecer estudos artísticos a mim não era prioridade para os dois.

Aos 11 anos, fui matriculada em uma escola de inglês, onde começou minha estreita relação com a arte. O Minsky Idiomas promovia dois eventos anuais com apresentações artísticas – Halloween e Minskau. O Halloween era uma gincana, que mobilizava todos os alunos, e o Minskau era uma produção em inglês, protagonizada pelos alunos, apresentada aos pais e à comunidade.

No ano de 1997, quando fui matriculada no curso, Andrea Bolzon, estudante de teatro da UFSM, foi contratada para organizar, ensaiar, coreografar e dirigir um espetáculo chamado “The color maker”. Aquela foi minha primeira experiência com o teatro. Os mais avançados fizeram audições para as personagens protagonistas. As crianças eram ensamble<sup>1</sup>. Era um **musical!** Foram dois meses de ensaio, houve aquisição de figurino, teste de maquiagem, ensaios gerais, ritual de concentração antes da apresentação. Jamais esqueci aquele momento e jamais esqueci aquela professora!

O tempo passou e eu segui estudando inglês e participando de todas as atividades artísticas. Minhas atividades relacionadas à arte ficaram restritas às oportunidades oferecidas naquele curso, já sem a Andrea, que aos poucos distanciava-se do curso e de Uruguaiana para dedicar-se mais à faculdade.

Então, meus pais decidiram investir um pouco mais na minha educação buscando uma escola particular para estudar o Ensino Médio. Fui matriculada no Instituto Metodista União, onde tive aulas de Artes no primeiro ano, a partir de uma apostila. Basicamente eram aulas teóricas sobre história das artes visuais. No ano seguinte, a escola faz uma parceria com uma professora de balé – Ádila Pereira. Ela utilizava o espaço da escola para oferecer aulas de balé e, em contrapartida, os alunos do União faziam suas aulas sem acréscimo na mensalidade.

---

<sup>1</sup> Grupo de atores que interpretam vários personagens durante a peça, dependendo das necessidades de cada cena, e podem aparecer em cenas de grupo ou podem ter um personagem pequeno durante uma cena. (PIERCE, 2013).



Assim, aos 15 anos eu comecei a fazer aulas de **balé clássico**. Fiz apresentações durante todo aquele ano, dentro e fora da escola. No ano seguinte – 2003 – a professora Ádila mudou-se para a Europa, e Andrea Bolzon retornou para Uruguaiana formada em teatro. Andrea assumiu o cargo de professora de Artes do Colégio de Metodista União e, no contraturno, oferecia gratuitamente, aulas de **dança contemporânea** e **flamenco** (ver imagem 3). Ressalto que Ádila e Andrea foram colegas de balé clássico durante a infância, mas trilharam caminhos diferentes em relação às carreiras artísticas.

Era meu último ano de escola; eu sonhava seguir os passos da Andrea e ir para Santa Maria estudar teatro. Também pensava em estudar Dança na UNICRUZ. Mas meus pais não deixaram: eu não moraria sozinha e eles não me ajudariam financeiramente. Teria que ficar em Uruguaiana. Então o jeito foi escolher um curso oferecido pela PUCRS, que tinha um campus na cidade. Escolhi **Letras**. Penso que, para meu pai, a minha relação com a dança e com o teatro havia acabado. Ele gostava de assistir às minhas apresentações, mas sempre achou que esta não era uma carreira estável. Não estava tão equivocado assim.

Em 2004, no primeiro ano do Curso de Letras, eu encontrei o teatro através da literatura e da dramaturgia. Também estudava metodologia, didática, inclusive para crianças. Devido à habilitação em língua inglesa, havia disciplina específica de metodologia de ensino de língua estrangeira para crianças. Eu uni estes conhecimentos com a minha pequena experiência em dança e resolvi aventurar-me dando aulas de dança e de inglês para educação infantil (ver imagem 4).

2003



**Imagem 3:** Apresentação de Flamenco. Colégio Metodista União, 2003.



**Imagem 4:** Primeira turma de dança, como professora. Turma do Pernalonga, 2004.



Coincidentemente, nesta mesma época do ano, na rua encontrei Andrea, que, além de professora do Colégio Metodista, tinha assumido um cargo de confiança na Secretaria de Cultura de Uruguaiana, cujo secretário era o músico Bebeto Alves. Andrea era responsável pela área do teatro e estava divulgando um projeto chamado “Roube a Cena”, que oferecia oficinas gratuitas de Treinamento Básico para o Ator. O **Teatro** começa a fazer parte da minha vida a partir dessas oficinas.

2004

Fiz a minha inscrição no projeto, gratuito, que oferecia 25 vagas. As aulas eram todas as manhãs, das 8h às 12h, durante três meses. Ao final, houve uma apresentação de finalização de curso. “Lifidificador” foi o nome escolhido para esta peça, que foi concebida em **processo de criação coletivo** com os participantes do curso. A apresentação rendeu boas críticas e comentários, e conseqüentemente o projeto foi abraçado pela prefeitura. Todavia, no ano seguinte, houve uma mudança na administração municipal, e em seguida o projeto e o espetáculo perderam o apoio. O espetáculo passou a integrar o repertório da Associação Teatral Ágora Téspis, grupo que passei a integrar a partir de um convite realizado por seus integrantes, os quais fizeram parte do Projeto Roube a Cena. A seguir, uma foto (imagem 5) da montagem de “Lifidificador”, encenada pelo Ágora Téspis .

2005



**Imagem 5:** Espetáculo “Lifidificador”. Associação Teatral Ágora Téspis

Todas as memórias relatadas até aqui correspondem ao período até 2004, quando as minhas carreiras de docente e de artista começaram praticamente juntas. O que aprendia nos palcos e nas aulas de teatro reverberava nas aulas de dança que ministrava para as meninas da educação infantil. Eram aulas repletas de jogos, brincadeiras, sequências coreográficas curtas e musicalidade. Pelo contato semanal que tinha com as crianças na escola, ficava mais próxima do universo infantil, e isso reverberava nas criações de cenas e espetáculos, que estavam sendo criados prioritariamente para esse público.

Assim, posso afirmar que o início da minha formação em Dança e Teatro está diretamente relacionado aos ambientes educacionais pelos quais passei e desenrolou-se através da prática. Meus aprendizados em dança foram restritos às oportunidades que tive nas escolas em que estudei. Meus aprendizados em teatro aconteceram através de uma oficina de formação e da experiência prática, apresentando peças em escolas e festivais de teatro do interior.

Em 2004 e 2005, ainda com a peça “Lifidificador”, fiz apresentações em muitas escolas de Uruguaiana e de outras cidades da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Nesse período também participei de muitos festivais de teatro, nos quais eu recebi algumas indicações como atriz, e a peça foi bastante premiada como melhor espetáculo infantil.

Em 2006, houve um desentendimento no grupo de teatro de que fazia parte, o qual integrava a comissão de frente de uma escola de samba de Uruguaiana em que eu havia sido destacada para coreografar o grupo. Foi meu primeiro trabalho como coreógrafa de carnaval e o último com a Associação Teatral Ágora Téspis. Era hora de alçar novos voos. Foi então que fundei, juntamente com Rodrigo Kão, a Cia Teatral Nós Encena, que atuou em Uruguaiana até 2010.

Naquele mesmo ano, montamos o espetáculo **“Cantares? Não. Quintanares! Vida e Obra de Mário Quintana”** (ver imagem 6), em que a poesia e a vida do autor foram levadas ao palco e encenadas em festivais e escolas no interior do estado. No ano seguinte, montamos meu primeiro monólogo: **“Sônia - Uma tragédia ao som de tango”**, peça inspirada na obra “Valsa nº 6”, de Nelson Rodrigues (ver imagem 7). Foi um espetáculo em que a pesquisa de dramaturgia e movimento se destacavam. Por essa razão, a peça foi contratada pelo SESC várias vezes, incluindo uma circulação pelas cidades da fronteira oeste. Os textos e a direção desses dois espetáculos foram de Rodrigo Kão.

2006

2007



**Imagem 6:** “Cantares? Não. Quintanares! Vida e Obra de Mário Quintana”. Nós Encena.



**Imagem 7:** “Sônia- Uma tragédia ao som de tango”. Nós Encena.

Os primeiros espetáculos da companhia foram concebidos para o público juvenil e adultos, o que rendia boas experiências e críticas, mas não dava retorno financeiro na mesma proporção. Também não supriam a necessidade de levar ao palco as experiências que eu vivia cotidianamente como professora de dança, pois ministrava aulas de dança em duas escolas de educação infantil, uma escola de ensino fundamental e no SESC Uruguiana.

Além disso, existia um anseio por levar à cena espetáculos cada vez mais profissionais, tanto por parte dos artistas quanto por aspectos da produção. Apresentar em escolas demandava fazer muitas adaptações e até mesmo não utilizar recursos de cenário e iluminação devido aos escassos espaços físicos escolares. A maioria das escolas não tinha um teatro, auditório ou algo semelhante. Muitas vezes, tivemos que fazer apresentações no pátio ou no refeitório.

Então, unindo a vontade de fazer peças para um público infantil e apresentá-las com a maior qualidade possível em relação à produção, idealizamos um projeto. Com a intenção de tornar o teatro cada vez mais popular no interior, a partir de 2007 a companhia ficou atenta à formação de plateia e lançou o projeto **“Lugar de Criança é na Escola e no Teatro”** (imagem 8, ao lado), em que as escolas eram convidadas a levar seus alunos ao teatro para assistir aos espetáculos. Conseguimos uma parceria com o Colégio Marista Sant’Ana, o qual cedia seu auditório para a realização de apresentações, e com a prefeitura municipal, que cedia um ônibus para levar as crianças das escolas mais afastadas da rede municipal até o colégio. Isso aconteceu praticamente todas as sextas-feiras de 2007 até 2009.



**Imagem 8:** Logotipo do projeto “Lugar de Criança é na Escola e no Teatro”



Nesse período, montamos três espetáculos. Em 2007, montamos **“Os Artistas”** (ver imagem 9), com texto e direção de Rodrigo Kão. A peça, inspirada no conto “Os músicos de Bremen dos Irmãos Grimm”, contava a história de um cachorro, uma gata, um burro e uma galinha que fogem de seus donos para seguirem o sonho de ser artistas na cidade grande. Em 2008, montamos **“Trapos – A magia de brincar”** (ver imagem 10). Com texto de Marlon Brito e direção de Rodrigo Kão, a peça contava a história de Rutinha, uma pré-adolescente que tinha vergonha de brincar, até que encontrou com Geraldo Veludo, Lindinha Cetim, Bibi de Seda, Chiquita Chita e Emburrado pano de chão, personagens criados no meio de retalhos que mostravam para a protagonista o quanto era bom e divertido brincar.

Em 2009, montamos **“Nasbecolândia”** (ver imagem 11), peça inspirada no conto O Alfaiate Valente, dos Irmãos Grimm, e contava a história de um alfaiate que, confundido com um cavaleiro, precisará enfrentar um gigante. O texto era de Rodrigo Kão e a direção, de Clarissa Gomes. Sim! Após cinco anos do meu início no teatro, eu assinei a primeira direção teatral.

É pertinente ressaltar que fazer teatro no interior exige que se saiba fazer um pouco de tudo. Lembro que fazia todas as oficinas de teatro que passavam pela cidade, assistia a todos os espetáculos, viajava para Porto Alegre duas vezes no ano para acompanhar festivais de teatro e fazer cursos, e lia muito para compreender mais a respeito de cenografia, iluminação, figurino, dramaturgia,



Imagem 9: “Os Artistas”. Cia. Nós Encena.

2008



Imagem 10: “Trapos - A magia de brincar”. Cia. Teatral Nós Encena.

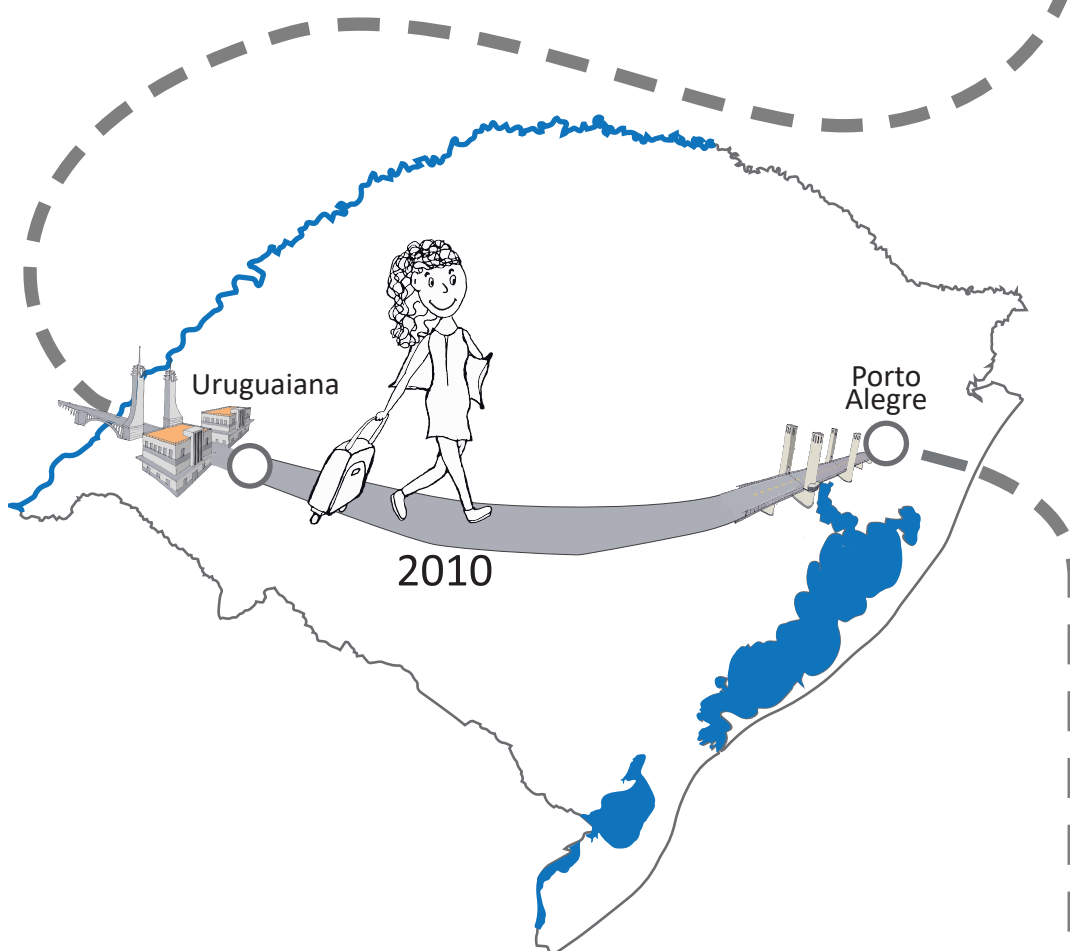
2009



Imagem 11: “Nasbecolândia”. Cia. Nós Encena.

sonoplastia, entre outros elementos cênicos. O fato é que, a cada nova montagem da companhia, eu adquiria um pouco mais de experiência na atuação, concepção e produção dos espetáculos. Dessa forma, fui ganhando coragem para arriscar-me na direção desse último, o qual teve uma breve história na cidade de Uruguiana, pois no ano seguinte, em 2010, eu fui **aprovada no vestibular da UFRGS para estudar Licenciatura em Dança.**

2010



**Imagem 12:** Mudança da artista-docente de Uruguiana para Porto Alegre.

Sendo assim, ingressei no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS em março de 2010. Logo, precisei deixar o interior do estado e, a partir da mudança para Porto Alegre, tive mais oportunidades de estudo e aprimoramento na minha formação como bailarina e atriz. Passei a fazer aulas regulares de dança contemporânea, danças de salão, balé clássico, gyrotonic. E participei de projetos de extensão, espetáculos de teatro e dança. Também fiz cursos de teatro musical no Brasil e no exterior.

Ainda em 2010, ministrei aulas de Jogos Teatrais para a terceira idade no CELARI<sup>2</sup>, onde, no ano seguinte, segui atuando como professora de dança. Em 2011, fui elenco de apoio do espetáculo **“Cem metros de Valsa e 1 Grama”** da GEDA Cia de Dança Contemporânea, fui atriz do espetáculo **“A Ópera do Malandro”**, da Cia de Teatro Musical Ernani Poeta. Também comecei a trabalhar como atriz do espetáculo **“Os Contadores de Histórias”**, da Fundação Thiago de Moraes Gonzaga, integrando o projeto Vida Urgente no palco, Na Fundação trabalhei por três anos, atuando três vezes por semana para público infantil. A seguir, as imagens de números 13, 14 e 15 correspondem a essas experiências profissionais.

2011



**Imagem 13:** “Cem metros de Valsa e 1 Grama”. GEDA.



**Imagem 14:**  
“A Ópera do Malandro”.  
Cia. Ernani Poeta



**Imagem 15:** “Os contadores de Histórias”. Vida Urgente.

<sup>2</sup> Centro de Estudos de Lazer e Atividade Física do Idoso – Programa de extensão vinculado ao curso de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para conhecer mais sobre o Programa CELARI, acesse [www.ufrgs.br/celari](http://www.ufrgs.br/celari).



Em 2012, fui elenco do espetáculo **“O Sul da América do Sul”** do Projeto de Extensão Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas TCHE UFRGS. Em 2014, integrando o **Projeto Ópera da UFRGS**, fui elenco das óperas **“Dido e Eneias”** e **“Orfeu”**. Em 2015, comecei a atuar como atriz na **“Via Sacra do Morro da Cruz”** e como *performer* nas edições do projeto **“Uma noite para criar um dia para dançar”**, da GEDA Cia de Dança Contemporânea. As imagens 16, 17, 18 e 19 20 são registros dessas experiências profissionais.

2012  
2014  
2015



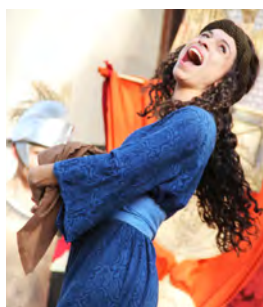
**Imagem 16:** “O Sul da América do Sul”, TCHE/UFRGS.



**Imagem 17:** “Dido e Eneias”, Ópera da UFRGS.



**Imagem 18:** “Orfeu”, Ópera da UFRGS.



**Imagem 19:** “Via Sacra do Morro da Cruz”



**Imagem 20:** “Uma noite para criar um dia para dançar”. GEDA.

Foi em 2015 que obtive a **graduação em Dança pela UFRGS**. Então, após formada, busquei por empregos/trabalhos em que a formação fosse exigida. Assim, encontrei uma oportunidade como educadora social atuando como professora de dança no instituto Leonardo Muriado, onde trabalhei por sete meses.

2015

Apesar de gostar muito da experiência, a atuação como docente de atividade de contraturno não era exatamente o que eu buscava. Essa experiência eu já tinha, logo não representava algo novo, algo para o qual havia feito uma mudança de cidade. Eu queria dar aulas de dança dentro do currículo escolar, afinal o meu diploma representava a conquista dessa possibilidade.

Dessa forma, fiquei atenta por processos seletivos para professores de redes públicas de educação e em maio de 2016 participei do concurso para rede municipal de educação de São Leopoldo. Fiz minha inscrição, estudei e fui aprovada. E cinco meses após a prova eu começava a trabalhar como **professora de Artes do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Paulo da Silva Couto**.

2016

Eu estava no lugar onde queria estar! Desde 2016, sou docente dessa escola e ministro aulas de dança para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de Artes. São aproximadamente 200 estudantes por ano, com idades entre 12 e 16 anos, distribuídos em sete turmas. E como a intenção sempre foi conciliar as carreiras artística e docente, eu optei por atuar como professora por 20 horas semanais para, no restante do tempo, eu seguir dedicando-me às experiências artísticas profissionais.

Em 2016, fui bailarina convidada do espetáculo **“Verde (In)tenso”** da GEDA Cia de Dança Contemporânea e dirigi a remontagem em Porto Alegre do espetáculo **“Nasbecolândia ou O Alfaiate Valente”**, da Cia Teatral Nós Encena. Em 2017, fui assistente de direção e atriz do espetáculo **“Baila Melancia”**, da Rococó Produções Artísticas e Culturais; *performer* de **“Memórias Encorpadas”** da GEDA Cia de Dança Contemporânea; e bailarina do espetáculo **“Paixão pela Dança”**, do Grupo TCHE UFRGS. Registros destas atuações podem ser vistos nas imagens 21, 22, 23, 24 e 25.

2017





**Imagem 21:** "Verde (In)Tenso".  
GEDA



**Imagem 23:** "Baila Melancia".  
Rococó produções.



**Imagem 25:** "Paixão pela Dança".  
TCHE/UFRGS.



**Imagem 22:** "Nasbecolândia ou O  
Alfaiate Valente". Cia. Nós Encena.



**Imagem 24:** "Memórias encorpadas". GEDA



**Imagem 25b:** "Paixão pela Dança".  
TCHE/UFRGS.



**Imagem 25c:** "Paixão pela Dança". TCHE/  
UFRGS.



Minhas experiências artísticas mais recentes foram pela GEDA Cia de Dança Contemporânea. O espetáculo **“Vaga”**, em 2018 ; a Videodança **“Passado para dois”** em 2020, e performance/intervenção **“A Piscina”** em 2021. As imagens 26, 27 e 28 demonstram essas experiências.

Imagem 26: “Vaga”. GEDA.



Imagem 27: “Passado para dois”. GEDA

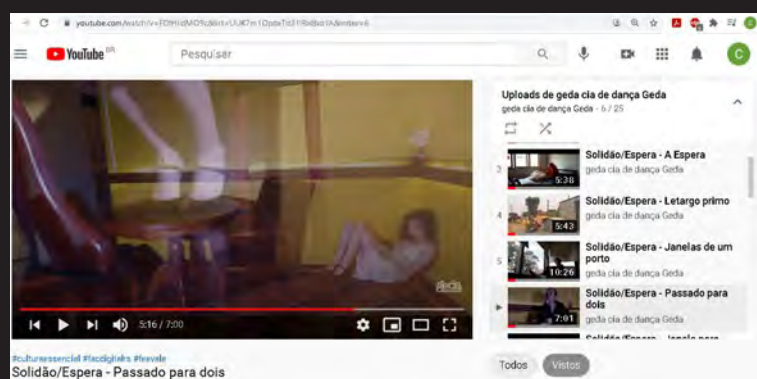
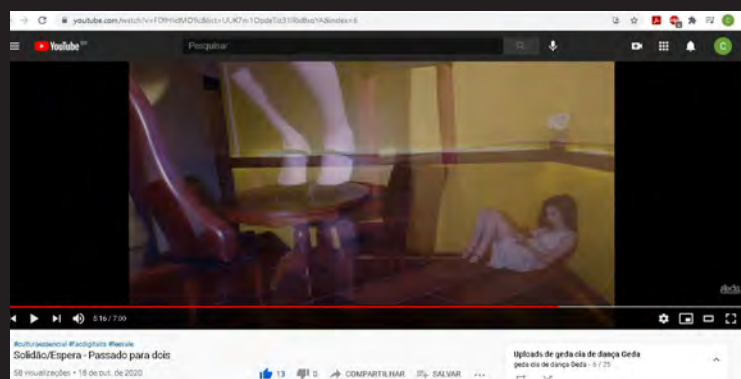


Imagem 28: “Piscina”. GEDA.





Na figura a seguir, tento demonstrar e resumir um pouco do percurso realizado como artista-pesquisadora-docente.

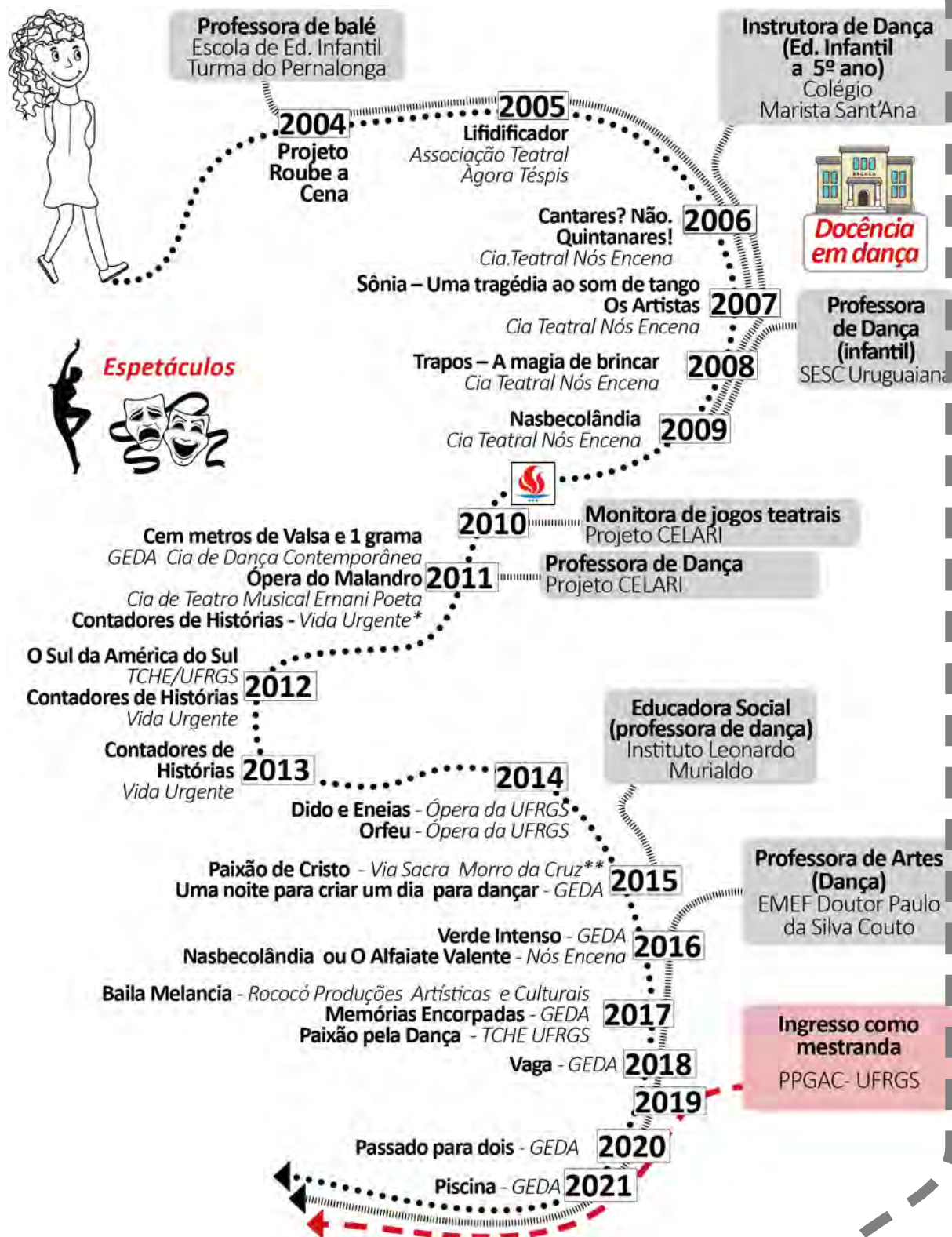
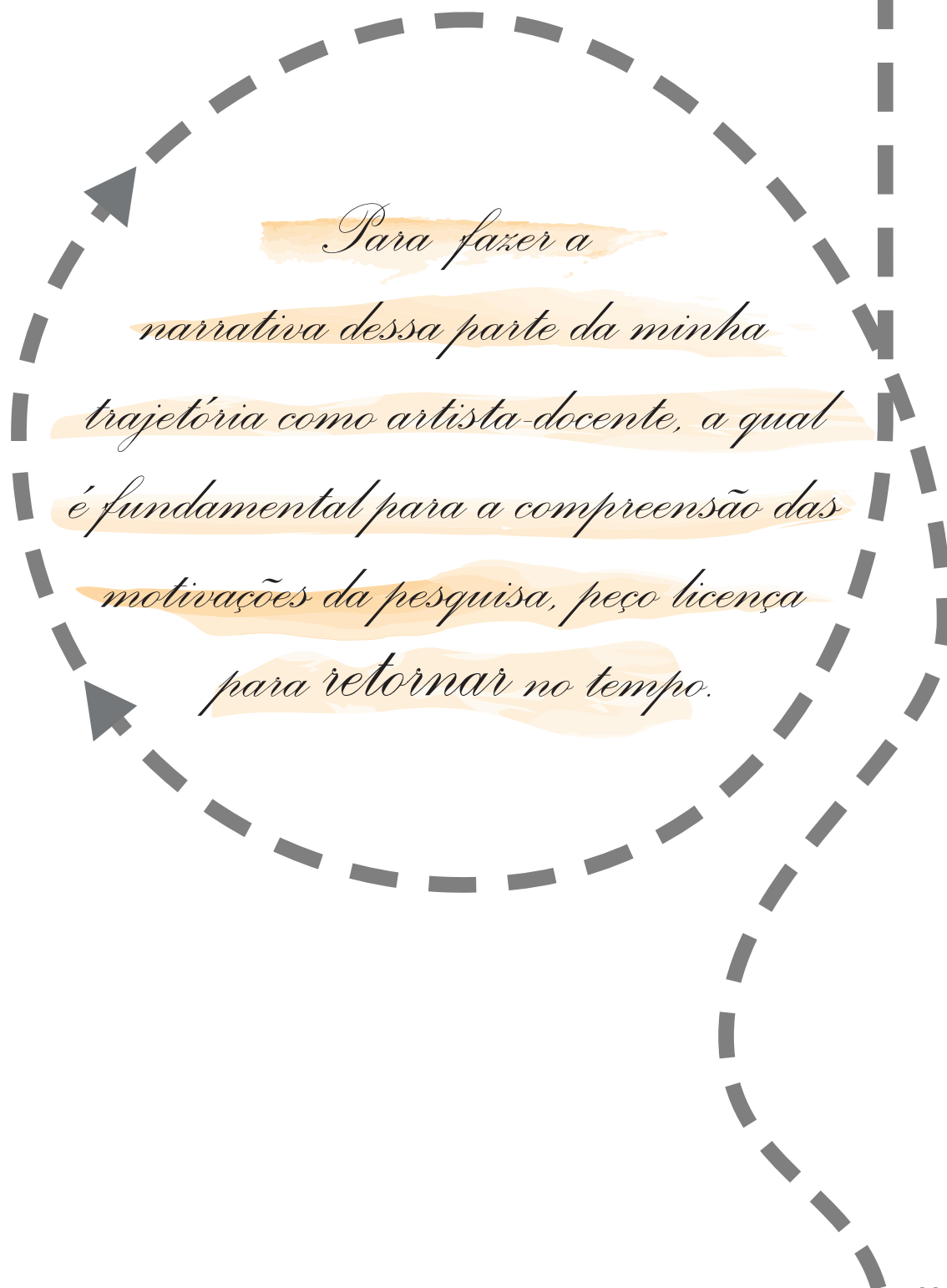


Imagem 29: Síntese do caminho percorrido como artista-pesquisadora-docente.



*Para fazer a  
narrativa dessa parte da minha  
trajetória como artista-docente, a qual  
é fundamental para a compreensão das  
motivações da pesquisa, peço licença  
para retornar no tempo.*

## 1.2 SÃO LEOPOLDO E MINHA ATIVIDADE DE DOCENTE DE ARTE/ DANÇA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica em suas diferentes linguagens. Esta LDB já foi uma conquista na área, se comparada à LDB anterior, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que previa a polivalência das artes na disciplina de Educação Artística, em que as linguagens eram desenvolvidas como conteúdos dentro da disciplina. De acordo com Andréa Bittencourt de Souza (2017), essa modificação decorreu em boa parte dos esforços de arte-educadores que reivindicavam a identificação das artes por áreas ou linguagens com conteúdo e metodologias próprias.

No entanto, a amplitude da palavra Arte deixava o ensino desse componente curricular indefinido (ALVARENGA; SILVA, 2018), o que provocou tanto o surgimento de novas leis, como a lei da Música<sup>3</sup>, quanto a dependência da interpretação/interesse de gestores da educação pública, e de escolas privadas também, de contratar professores de outras áreas – não apenas das artes visuais – como professores de Artes. Como afirma Andrea Bittencourt de Souza:

[...] a legislação e parâmetros de ensino, propriamente, não garantem a implantação de uma prática/ área de conhecimento, pois existem um conjunto de circunstâncias particulares que delimitam, reinterpretam e as adequam aos contextos educacionais nas diferentes esferas e níveis de ensino. (SOUZA, 2017, p. 3)

Sendo assim, considerando que apenas a legislação e os parâmetros não garantem a implementação de uma lei e que há outros fatores envolvidos, faz-se necessário destacar o vínculo do município de São Leopoldo com a educação em Arte, especialmente a dança. É nessa cidade que atuo como docente da rede pública há cinco anos e onde essa pesquisa foi realizada.

---

<sup>3</sup> Lei 11.769/2008 acrescentou um parágrafo (6º) no Art. 26 da Lei 9.394/96, estabelecendo que a Música deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º do mesmo artigo: o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL 2008). A alteração parágrafo 6º ocorreu em 2016 com a Lei nº 13.278, a qual instituiu que o componente curricular Arte seria constituído por artes visuais, dança, música e teatro. (BRASIL, 2016).

Localizada no “Vale dos Sinos”, região metropolitana de Porto Alegre, São Leopoldo fica situada a 40 km da capital, tem 229.678 habitantes e é conhecida como “Berço da colonização alemã no Brasil”. A cidade conta com uma universidade particular (UNISINOS), uma faculdade (Faculdades EST), sete escolas técnicas, mais de 15 escolas particulares, 13 escolas municipais de educação infantil e 37 escolas municipais de ensino fundamental, dentre elas uma escola de Artes. (NETO, 2016)

Em 2006 , foi sancionada uma lei em São Leopoldo que criava o cargo de “Professor de Artes – Habilitação Dança”<sup>4</sup> no município (anexo A). Naquele mesmo ano, foi feito concurso público para “Professor de Educação Artística-Dança”, em que foram abertas quatro vagas para professores de dança com a seguinte escolaridade e exigências mínimas: “Certificado de registro no MEC de professor habilitado na disciplina ou Diploma de Curso Superior reconhecido e registrado (Licenciatura Plena)”<sup>5</sup>.

Durante a leitura da tese de Souza (2015), que entrevistou 10 professoras que ministravam a disciplina Artes/Dança na escola entre 2012 e 2014, encontrei o relato de uma professora que prestou esse primeiro concurso para a área de São Leopoldo.

Betina comenta que, além do concurso realizado em 2005, em São Leopoldo, o qual foi aberto para as quatro linguagens das artes, também prestou o concurso para as artes cênicas no município de Esteio/RS, sendo que nesse último precisou provar que seu diploma de licenciada em dança pela Universidade de Cruz Alta/RS a habilitava para exercer tal função na escola. Sobre isso comenta:

Eu creio que tinha uma moça, que teve toda uma história com a dança, que trabalhava na SMED, dança folclórica alemã, e ela fez um curso de especialização em dança na PUC, inclusive foi minha colega; ela tinha conhecimento da legislação e na dança. Eu tenho certeza que tem a mão dela, ao contrário de Esteio, que não tinha o menor conhecimento na legislação. (SOUZA, 2015, p. 132).

Após esse primeiro concurso em São Leopoldo houve mais dois concursos municipais com especificidade para a dança, em 2007 e 2008 , mas eram para cadastro reserva.

---

<sup>4</sup> Lei Lei nº 6.033, de 14 de agosto de 2006, que altera o número de cargos criados no Quadro Permanente do Município.

<sup>5</sup> Esse edital pode ser encontrado na íntegra, pelo site da prefeitura de São Leopoldo, através do link [https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download\\_anexo/editalconcursosoaoleopoldo.pdf](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/editalconcursosoaoleopoldo.pdf).

2006

2007

2008

Em 2010, quando eu saí de Uruguaiana para cursar a graduação em Dança na UFRGS, eu não sabia desses concursos em São Leopoldo, mas sabia que era possível a contratação de professores de linguagens artísticas diversas, tanto que a professora de Artes da escola em que estudei no ensino médio era formada em Teatro. Todavia, eu não imaginava que a ausência da denominação de linguagens na lei nº 9.394/96 pudesse ser um pretexto para dificultar o ingresso de docentes que não fossem egressos de cursos de Artes Visuais ou de Educação Artística, atualmente extinto.

Meu desejo em 2010 era obter o título de professora de dança, porque buscava conhecimento na área, reconhecimento entre os pares, formalização da atividade que eu já exercia, mas, principalmente, porque eu queria estar na escola de ensino básico como professora de dança dentro do currículo escolar. Para isso eu precisava de um diploma na área, o qual conquistei em 2015 – licenciada em Dança.

E em 2016, veio a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no ensino básico, através da lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), modificando a LDB 9.394/96. Os sistemas de ensino tinham cinco anos para implementar as mudanças da lei, incluindo a necessária e adequada formação de respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

Não entrarei na discussão sobre a real implementação, pois este não é o foco dessa pesquisa. Contudo, acredito que essa seja uma pesquisa necessária para investigar quantas professoras das diversas linguagens das artes ingressaram no ensino básico após a mudança da lei; destes, quantos são de dança; se foram contratados por rede particular ou pública; se prestaram concursos e foram nomeados; entre outras informações.

Ainda em 2016, houve uma mudança no regimento do quadro permanente de servidores em educação do município de São Leopoldo, que já havia realizado concurso para Professores de Dança 10 anos antes da lei 13.278/2016. Foi aprovado pela Câmara Municipal que houvesse o cargo “Professor de Artes”, que poderia ser formado em Artes Plásticas, Artes Visuais, Educação Artística, Ensino da Arte na Diversidade, Artes-Música, Artes-Dança, ou Artes Cênicas (anexo B). Logo, o município seguia prevendo a contratação de professores de dança, porém sem a garantia de um número equânime de professores de cada área. Assim, São Leopoldo adotou uma postura semelhante ao que outros municípios já vinham adotando em relação aos concursos para a área.

2015

2016

Nesse mesmo ano, já sob esta nova legislação, São Leopoldo lançou um edital para o magistério, em que estavam previstas 6 vagas para professores de Artes, com a seguinte escolaridade exigida<sup>6</sup>:

Ensino Superior de Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas ou Artes Visuais ou Educação Artística ou Ensino da Arte na Diversidade ou Artes-Música ou Artes-Dança ou Artes Cênicas.

Resolvi prestar aquele concurso de São Leopoldo e estudar os conteúdos previstos no edital, principalmente legislação e conteúdo específicos, pois, se professores das quatro áreas poderiam se inscrever, obviamente os conteúdos da prova específica seriam das quatro áreas. A prova ocorreu em maio de 2016, e fui aprovada, classificada em 5º lugar. Em agosto recebi o telefonema do RH para assumir a vaga. Em setembro fiz os exames necessários e no dia 30 de setembro assumi o cargo de **Professora de Artes/Dança na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Paulo da Silva Couto**, onde atuo até o presente momento.

O concurso tinha vigência de dois anos, mas foi prorrogado por mais dois. Assim foram chamados 16 professores aprovados naquele edital. Além de mim, houve mais uma aprovada de dança, que ao ser chamada, não pôde assumir e passou para o final da fila, provavelmente porque não tinha concluído o curso de dança. Realizar concursos antes de finalizar a graduação é prática comum entre os estudantes de licenciatura, pois às vezes os municípios e estado demoram para nomear os aprovados.

Após esse concurso de 2016, houve mais um edital de concurso público em 2020, em que havia a previsão de um cadastro reserva para professor de Artes. Todavia, esse concurso foi suspenso em virtude da Covid-19 e, na sua retomada, essa vaga foi excluída<sup>7</sup>.

Atualmente somos seis professoras de dança na rede municipal de São Leopoldo. Estamos em um mesmo grupo de *Whatsapp*, mas pouco temos oportunidade de conversar sobre nossas práticas. Há alguns anos, houve uma

---

<sup>6</sup> O edital do concurso público nº 01/2016 de São Leopoldo está disponível em: [https://www.fundatec.org.br/portal/concursos/index\\_concursos.php?concurso=388](https://www.fundatec.org.br/portal/concursos/index_concursos.php?concurso=388).

<sup>7</sup> Essa informação pode ser conferida através do “Aviso nº 4 – Retomada Parcial do Cronograma de execução”, que está disponível em [https://fundacaolasalle.org.br/wp-content/uploads/2020/03/av04\\_retomada\\_cronograma\\_saoleopoldo0120.pdf](https://fundacaolasalle.org.br/wp-content/uploads/2020/03/av04_retomada_cronograma_saoleopoldo0120.pdf).

2020

2022



formação promovida pela SMED, em que as professoras foram separadas por área, então pude conhecer minhas colegas, mas infelizmente essa foi a única formação assim até o presente momento.

Várias vezes, senti dificuldades para pensar os planos para a escola em que atuo, pois, mesmo que não fosse a única professora de dança na rede municipal, faz-se necessário considerar aspectos relativos à comunidade escolar para realizar a elaboração dos planos. Além disso, é importante considerar que nunca havia constado aulas de dança no currículo escolar na E.M.E.F Dr. Paulo da Silva Couto. A professora anterior a mim na escola era de Artes Visuais e, após seu falecimento, houve outras professoras, as quais atuavam em outras escolas e faziam extensão de carga horária na Paulo Couto. Estas tinham sido de Artes Visuais, Música e Teatro.

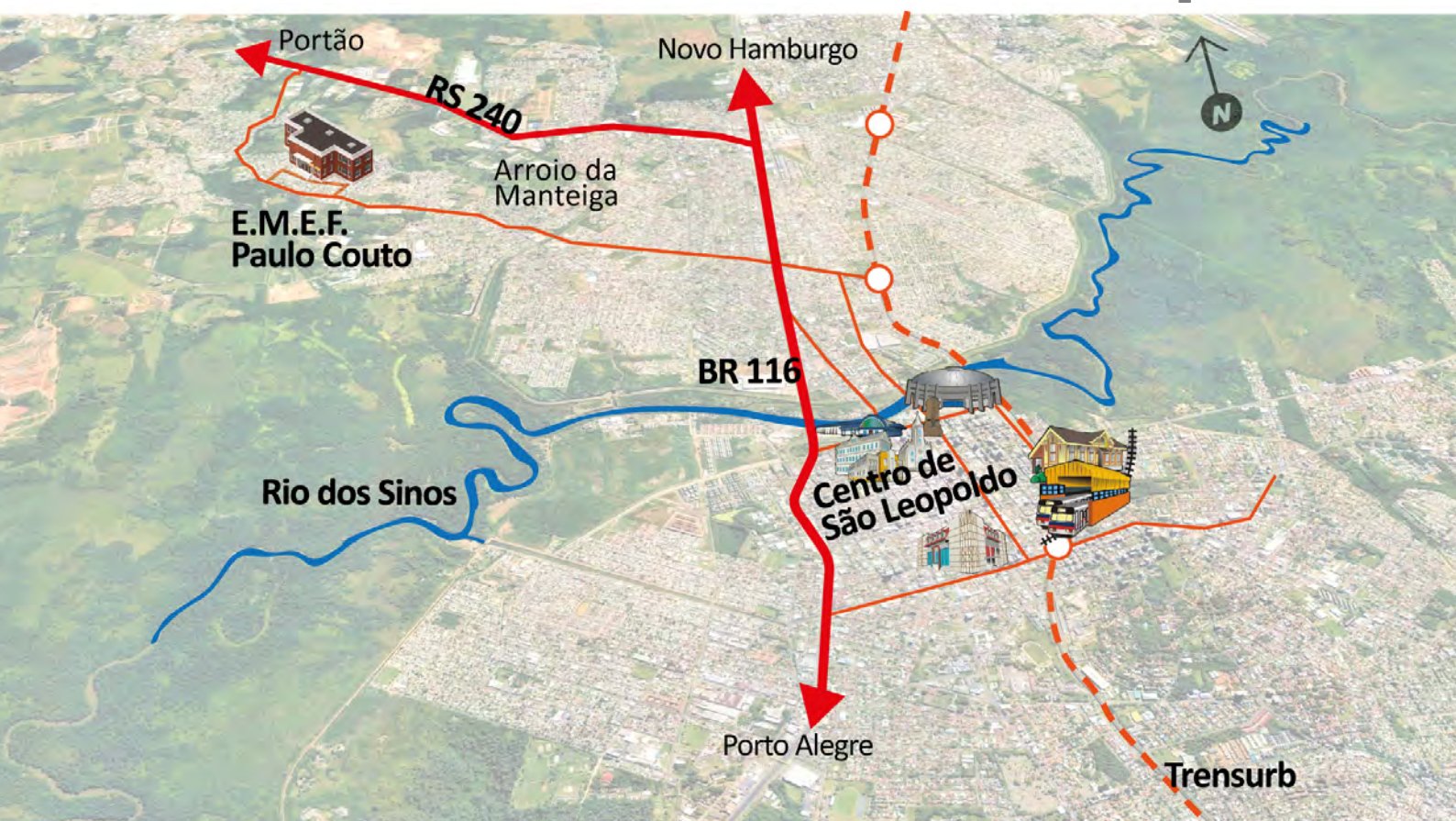
Lembrando da minha entrada na escola, em 2016, posso afirmar que fui bem recebida na escola pela equipe diretiva, que compreendeu as particularidades do ensino de dança. Destaco que em nenhum momento pediram que eu ministrasse aulas de outras linguagens artísticas.

Desde que ingressei no município, eu atuo na mesma escola, pois percebo que o trabalho com dança vem ganhando espaço e visibilidade, o que precisa de tempo. Atualmente, a sala de artes é a maior da escola, tem espelho (doação da comunidade), tem uma cortina preta (confeccionada por mim com recursos arrecadados pelos estudantes) que serve como rotunda, e o piso não é mais encerado. Tem equipamento de TV e som. Ainda tem cadeiras e classes, mas os estudantes já compreendem a rotina e o uso da sala, então a primeira turma da manhã organiza tudo bem rapidinho para as aulas de dança e a última organiza para a aula da tarde, que geralmente é de artes visuais. As funcionárias da limpeza também já compreenderam que esta é uma sala diferente, que pode parecer uma bagunça (quando as classes estão empilhadas nos cantos) mas não é. A sala está arrumada para ter o maior espaço possível.

Outro aspecto que destaco é que, ao longo dos cinco anos em que atuo na escola, **pouquíssimas vezes houve algum pedido de apresentação por parte da direção da escola.** Esta compreende que as criações têm processos únicos, com estudantes diferentes, que seguem ritmos diferentes. Ou seja, às vezes haverá a coincidência de ter uma criação para apresentar em determinado evento escolar, às vezes não.

Por fim, ressalto o interesse pela reelaboração do plano de ensino escolar para que contemple a Dança. Foi solicitado para mim que, juntamente com a supervisão pedagógica, elaborássemos um novo plano de estudos, que atualizasse o plano de Artes Visuais de acordo com a BNCC e que contemplasse a Dança. Apesar do plano para dança ter sido elaborado, infelizmente, essa tarefa não foi concluída ainda, pois tem sido bastante difícil encontrar professores de Artes que possam trabalhar na escola. Eu trabalho 20h, as outras 20h são para contratação de outro profissional. A dificuldade maior se dá pela distância do centro de São Leopoldo, o que torna o acesso oneroso, e não há acréscimo salarial para trabalhar na escola.

A E. M. E. F. Doutor Paulo da Silva Couto localiza-se no bairro Arroio da Manteiga, periferia de São Leopoldo. O Rio dos Sinos fica entre esse bairro e o centro da cidade. Muitas vezes os estudantes se referem ao centro como São Leopoldo: “preciso ir pra São Leopoldo, sôra”. A estação de trem mais próxima fica a aproximadamente 5 km, e as linhas de ônibus que vão do centro ao bairro passam a duas quadras da escola, com poucos horários. Geralmente quem trabalha na escola tem condução própria.



**Imagem 30:** Localização da E.M.E.F. Paulo Couto no contexto de São Leopoldo. (Autoria de Lucas Magnus, com adaptação de desenhos de Diogo Faturi e imagem do Google Earth).

A Doutora Paulo da Silva Couto atende aproximadamente 1.000 estudantes, da educação infantil ao ensino fundamental. São estudantes de classe média baixa, a maioria dos quais mora nas proximidades da instituição. Alguns utilizam o transporte público (ônibus) para ir para a escola, outros a família leva de carro. Mas a grande maioria vai para a escola e retorna para casa à pé.

A comunidade escolar se faz presente quando solicitada. Muitos responsáveis pelos estudantes não são parentes em primeiro grau e não têm seus estudos completos. São pessoas que demandam expectativas aos jovens a partir das oportunidades que tiveram ou não em sua vida escolar e profissional. São donas de casa, trabalhadores do comércio e da construção civil. Alguns são pequenos empreendedores, os quais têm seus negócios no próprio bairro. O ensino técnico é bastante incentivado pelas famílias dos estudantes

É uma comunidade que apresenta diversidade ideológica, cultural, religiosa, social e econômica, cujas diferenças parecem ter sido acentuadas no atual contexto político do país. Então, discussões acerca de conteúdos, temas das aulas, participações em eventos e, até mesmo, formação de professores algumas vezes foram pautas de conversas entre responsáveis por estudantes e equipe diretiva.

De todo modo, posso dizer que a escola oferece um ambiente acolhedor e agradável para o trabalho docente. Os estudantes não apresentam comportamento agressivo. Esporadicamente há alguma situação de violência, que ocorre entre os estudantes. De modo geral, são crianças e jovens que apresentam boas atitudes, respeitosos e interessados nos estudos.

Os jovens adolescentes são queridos, bastante interativos. Nas aulas de Artes, costumam estar atentos e dispostos, na medida que a adolescência permite. Gostam da dança (alguns de dançar e outros de estudar sobre). São interessados nas aulas de Artes e parecem sentir-se desafiados nas atividades de criação. São mais participativos quando estão em grupo e demonstram orgulho quando são elogiados por suas criações.

Desenvolver projetos de criação com esses estudantes é sempre surpreendente e revelador; uma experiência agradável e memorável!

### 1.3 POR QUE RESOLVI FAZER PESQUISA ACADÊMICA?

Docência e atuação artística foram constantes em minha trajetória profissional, caminhando lado a lado, onde os fazeres influenciavam-se mútua e continuamente. As aulas de dança eram repletas de momentos de criação, prática constante do meu fazer artístico, assim como o fazer artístico era repleto de momentos de troca de saberes, de ensino e aprendizados, tão comum ao fazer docente. Esta **retroalimentação entre o fazer artístico e fazer docente** foi despertando interesse sobre as repercussões deste modo de ser e agir na sala de aula. Destaco que esses momentos de **criação nas aulas de dança geralmente resultavam em coreografias**, as quais poderiam ser levadas à cena ou não.

As criações coreográficas apresentavam-se como a situação de maior envolvimento das turmas. Conseqüentemente, durante todo este período, havia uma entrega de minha parte para essas criações, com pesquisas sobre os temas das coreografias, planos de aula elaborados para contemplar criação, conteúdos e avaliações, além de algumas horas extras para ensaios. Contexto que não mudou desde a época que ministrava aulas para educação infantil até o presente momento, quando sou professora de dança para estudantes dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Paulo da Silva Couto, desde 2016.

O que mudou, certamente, foi a relação com esses estudantes durante o processo de criação, pois, com os jovens adolescentes, a realização de criação coletiva e/ou colaborativa torna-se efetiva desde o início do processo de criação até a produção de uma eventual apresentação. Tenho trabalhado desde 2017, com os estudantes do 9º ano da escola, uma atividade denominada **“produção artística”**. Como a área das artes que desenvolvo na escola é a dança, estas produções foram, conseqüentemente, criações coreográficas em sua maioria. No total, foram cinco coreografias criadas neste período e uma performance.

A cada ano, eu revia a produção do ano anterior e analisava o processo, fazendo uma autocrítica sobre o trabalho docente, revendo o que foi positivo e negativo nas construções. Também buscava reconhecer o que era significativo para os estudantes, não apenas como aprendizados em dança, mas aprendizados que contribuíssem para o protagonismo deles, para sua formação enquanto cidadãos críticos e seres humanos mais sensíveis, empáticos e responsáveis, que soubessem viver bem em sociedade e respeitassem o outro, principalmente.

Intuitivamente, percebi que havia outros aprendizados para além dos específicos em dança e/ou artes ao trabalhar com criação coreográfica, mas não sabia precisá-los. Havia a necessidade de investigar mais sobre a criação coreográfica na escola e seus desdobramentos. Segundo Apolline Torregrosa (2017, p. 304), “investigar é essencialmente iniciar uma relação



com o tema ou as temáticas emergentes a partir da observação, da análise, da participação ou da colaboração; diversas maneiras de abordar o estudo e situar-nos nele”.

Assim, cheguei ao PPGAC com a intenção de pesquisar sobre a criação coreográfica no ambiente escolar. Esse desejo pela pesquisa surgiu a partir da constante prática docente desenvolvendo criações coreográficas. Subjetivamente, eu desconfiava que as criações em dança realizadas em sala de aula carregavam um pouco de mim, um pouco desse híbrido que sou de docente e artista. Desconfiava também que o modo de ver a criação, como uma potência essencial para o aprendizado dos estudantes, precisava ser investigado, a fim de diagnosticar o que a arte da dança provoca nesses momentos de criação em jovens adolescentes.

Meu objetivo geral era criar e analisar a criação coreográfica como produção e construção de conhecimento em ambiente escolar. Havia objetivos específicos, tais como: observar os assuntos e questões corporais que emergem no cotidiano das aulas relacionadas com dança e juventude; identificar estratégias de ensino de que a pesquisadora-artista-docente lança mão para estimular o protagonismo discente; verificar a percepção dos estudantes sobre a produção de conhecimento desenvolvida através das aulas de dança e do processo de criação coreográfica; contribuir para a legitimação da figura da docente-artista (MARQUES, 2011), profissional que compreende as profissões de docente e artista como indissociáveis no processo de criação coreográfica.

Dessa forma, eu pretendia desenvolver uma obra coreográfica coletiva e/ou colaborativa concebida em ambiente escolar a partir do protagonismo de estudantes do ensino fundamental que tinham a dança na disciplina de Artes. Assim, a pesquisa foi iniciada na escola no começo do ano letivo de 2020. Porém, ela precisou ser readequada em virtude da pandemia da Covid-19<sup>8</sup>. Aliás, muitas atividades profissionais e pessoais precisaram ser readequadas. Atitudes foram repensadas. A vida foi transformada.

---

<sup>8</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 maio 2021.

2019

2º SEMESTRE

11/03/2020

Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia do novo Coronavírus, devido a rápida disseminação geográfica da COVID-19 e a falta de ação dos governos.

Fonte: Site UNASUS. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 13 de fev. de 2021.

Dois mil e vinte foi um ano de angústias e preocupações com o que acontecia no planeta e no meu pequeno mundo. No meu pequeno mundo, eu precisava cuidar dos meus pais idosos, estar na luta para garantir subsídios para artistas que estavam sem renda na pandemia, lidar com a ansiedade da espera pelo meu casamento, o qual foi adiado três vezes, entre outras situações. Esses sentimentos de angústia, ansiedade e imprevisibilidade acompanharam meus dias. E o tempo foi mostrando maneiras de lidar com cada situação fruto da pandemia, como a imprevisibilidade sobre a realização da pesquisa de mestrado.

A aflição por não saber nem como nem quando a pesquisa que vinha desenvolvendo sobre criação em dança com os estudantes da escola poderia ser feita era constante. Quando retornariam as aulas? De que modo aconteceriam? Poderíamos ter aulas práticas de dança? Quantos estudantes voltariam para a escola?

Um novo rumo para a pesquisa era necessário, afinal eu não sabia por quanto tempo a pandemia iria perdurar. Também não poderia esperar que as aulas retornassem exatamente do ponto em que haviam sido suspensas, tampouco que seriam iguais ao que eram antes da pandemia. Como adaptar a pesquisa cujo tema principal era a criação em dança nesta situação?

E surgiram dois caminhos possíveis: fazer um relato de experiência a partir de criações coreográficas desenvolvidas na escola em anos anteriores ou realizar uma criação em dança com os estudantes durante o período de aulas remotas. Diante de todo o exposto até aqui e da trajetória profissional que venho construindo ao longo desses anos, acredito que seja possível imaginar o quão difícil para mim seria abandonar a ideia de realizar uma criação com os discentes de 2020.

Decidi seguir com o objetivo de realizar uma criação em dança com os estudantes, compreendendo os desvios necessários em virtude do contexto, reconhecendo que adaptações seriam necessárias e aceitando que os resultados sobre participação dos estudantes poderiam não ser satisfatórios.

Percebi o uso do vídeo como uma ferramenta para criar com os estudantes nesse contexto de pandemia. Logo, a videodança, como uma forma de arte que une “procedimentos da esfera da dança, do vídeo e das tecnologias digitais e experimentais” (COSTA, 2011, p. 19), surgiu como uma possibilidade de produção artística representativa para o contexto de aulas remotas, para o



período de isolamento social e para o desafio de criar coletivamente. Porém, não havia como saber se essa criação aconteceria.

Inevitavelmente, novas questões emergiam à medida que a pesquisa ganhava novos contornos. **Que criações são possíveis com estudantes no contexto da pandemia? Como trabalhar com criação em dança com estudantes, em processo de criação colaborativa, à distância? Como as criações discentes inspirariam novas criações em dança por parte de outros estudantes ou da professora?** Assumi todas as questões como norteadoras para a pesquisa.

## 1.4 OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Analisar o processo de criação em videodança compartilhado entre docente e discentes com base na experiência de ensino remoto.

### Objetivos específicos

- Investigar estratégias metodológicas de ensino e criação em tempos de ensino virtual.
- Compreender como a materialidade de criações discentes inspiram a criação de uma videodança pela docente.
- Discutir a construção de conhecimento em ambiente escolar (presencial ou virtual) a partir desta criação.
- Estudar póéticas e técnicas relacionadas a produções em audiovisual, especialmente, videodanças.

## 1.5 JUSTIFICATIVA

Percebo a criação em dança como uma aliada no contexto educacional, pois ela pode ser um instrumento pedagógico de aproximação entre docente e discentes, entre discentes e a dança, entre a dança e as demandas contemporâneas. Através do envolvimento dos estudantes no processo de criação, é possível visibilizar suas opiniões e interesses, os quais são expressos através da dança e de diálogos inerentes ao processo criativo. Também é

possível trazer à tona assuntos relevantes à contemporaneidade, ao viver bem em sociedade, que podem ser silenciados em diferentes contextos (sociais, familiares, religiosos) nos quais os estudantes estejam inseridos.

Através da criação coletiva e/ou colaborativa, é possível também estimular o respeito e o convívio com a diversidade. Para Luciana Paludo (2015, p. 63), a coreografia, reconhecida como uma forma de criação em dança, é “um mecanismo de incitar o convívio com a pluralidade”. A pluralidade citada pela autora refere-se aos conhecimentos nos diferentes estilos de dança que os graduandos em dança apresentam. Já a pluralidade que percebo na escola é diferente, pois os estudantes nem sempre têm conhecimentos sobre dança, mas seus valores e conhecimentos geram pluralidades que interferem no modo como relacionam-se entre si e desenvolvem opiniões sobre assuntos.

Desse modo, compreendo a relevância desta pesquisa pelo reconhecimento das potencialidades da criação em dança na escola mesmo em um contexto adverso, como o ensino remoto em consequência de uma pandemia. Uma pesquisa sobre estratégias metodológicas de ensino e criação, observando as possibilidades de criação em dança e o modo de atuação de uma artista-docente nesse contexto pode contribuir para o campo de estudos sobre processos de criação em dança. Ademais, pode apresentar caminhos para práticas em sala de aula (presenciais ou virtuais) e novos modos de ver a docente-artista em atuação em ambiente escolar.

Por fim, ressalto que a videodança emergiu como uma possibilidade de criação quando as aulas presenciais estavam suspensas, sem previsão de retorno. Quando não havia perspectiva de criação em dança em ambiente escolar, a videodança representou “a emergência de uma nova possibilidade da dança existir.” (SANTANA, 2002. p. 25). Ivani Santana (2002) não mencionou essa frase para o atual contexto, mas poderia ser. Segundo Spanghero (2003, p.38), videodanças “são danças criadas para o corpo do vídeo e para o olho que se habituou a conviver com televisão, vídeo e cinema.” Esse olho habituado às telas corresponde à geração contemporânea que não apenas assiste, mas também grava vídeos – e disponibiliza na internet e compartilha informações através dele. Assim, investigar sobre o processo de criação de uma videodança concebida de forma compartilhada entre docente e discente pode contribuir para aproximar os estudantes da dança por uma via da qual eles gostam e com a qual se identificam bastante: a tecnologia, em especial o vídeo.

## 1.6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pesquisar sobre a interlocução entre o fazer docente/artístico e a criação com estudantes pareceu um salto no escuro em relação à escolha metodológica. Quando o contexto da pandemia da Covid-19 atravessou a pesquisa, e decidi manter o foco na criação em dança, percebi que seria preciso deixar a pesquisa fluir, respeitando o tempo necessário para sua execução, buscando encontrar uma metodologia adequada ao fazer, ao pesquisar, e compreendendo a complexidade que o contexto trazia à cena.

A complexidade não se opõe ao que engloba; inclui, destaca e reconhece seu valor e dialoga com ele. Ao usar determinados métodos, o pesquisador-artista planeja suas estratégias para melhorar esse diálogo com as circunstâncias e, assim, compreender as variáveis envolvidas. (PAREIRA, 2017, p. 354)

Ao longo do processo, emergiu a **pesquisa narrativa**, a qual valoriza “as experiências e as vivências das pessoas, levando-nos a outros modos de viver os processos de busca” (TORREGROSA, 2017, p. 303). Assim, adotei a escrita do texto em primeira pessoa, narrando os fatos, desafios, escolhas, angústias, prazeres, entre outras sensações que foram surgindo durante o percurso, acreditando que seria uma forma pertinente de compartilhar as experiências de docente e artista, entrelaçadas ou não.

A pesquisa narrativo-artística torna-se, assim, essencial para visibilizar a importância do cotidiano das ações docentes, como um corpo potente ao qual pertencemos e que estimula as possíveis transformações da educação a partir dos imaginários que nutrimos a cada momento. De maneira solitária nos conectamos com os outros em seus relatos, suas palavras, suas imagens, suas metáforas ou poesias, e cada pequena ação se torna mais ampla, com as histórias de cada um. (TORREGROSA, 2017, p. 316)

Ainda que a narração contemplasse os anseios sobre a escrita da pesquisa, era preciso encontrar outra abordagem metodológica que atendesse aspectos da criação, visto que haveria materialidades, frutos de resultado de propostas criativas. Havia um “lidar com o inesperado”, um “não saber” sobre a participação dos estudantes, sobre as materialidades artísticas que viriam nas entregas de atividades, sobre como seria feita a criação em dança, entre outras imprecisões, como a realização da pesquisa em si em um contexto pandêmico.

Assim encontrei a **A/r/tografia**, que é uma PEBA- **Pesquisa Educacional Baseada em Artes** (DIAS, 2013) instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC (DIAS, 2013). E como uma forma de PEBA, abordagem metodológica que “busca deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo” (DIAS, 2013, p. 23), a A/r/tografia lida com as dúvidas inerentes do fazer artístico.

A noção de A/r/tografia (originalmente A/r/tography, representando: a=artist/ r=research /t=teacher) tem relação com a compreensão de que há, em boa parte dos estudos educacionais baseados no pensamento artístico, uma conexão entre criar, lecionar e pesquisar que é intrínseca ao trabalho investigativo empreendido por arte educadores. (CORRÊA, 2018, p. 87)

A/r/tografia também é uma forma de investigação de **Pesquisa Baseada em Prática**, que abrange as práticas do artista, do educador e do pesquisador (IRWIN, 2013), “situada no entrelugar, onde a teoria-como-prática-como-processo-como-complicação intencionalmente altera a percepção e o conhecimento através da pesquisa viva” (IRWIN, RITA L.; SPRINGGAY, 2013, p. 139). Para Rita L. Irwin e Stephanie Springgay (2013), a pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa, em que a A/r/tografia abre o caminho para descrever e interpretar a complexidade da experiência entre os educadores, artistas e pesquisadores. Os atos de pesquisa “são formas teóricas, práticas e artísticas de criar significado através de formas recursivas, refletivas, responsivas, mas resistentes de compromisso” (IRWIN, RITA L.; SPRINGGAY, 2013, p. 147)

Rita L. Irwin (2013) fala sobre o trabalho reflexivo, recursivo, refletivo e responsável do a/r/tógrafo.

**Reflexivo**, ao repensar e rever o que aconteceu antes e o que pode advir; **recursivo** ao possibilitar que suas práticas espiralem por meio de uma evolução de ideias; **refletivo** ao questionar seus próprios preconceitos, suposições e crenças; **responsável** ao assumir o encargo de agir eticamente com seus participantes e colegas. (IRWIN, 2013, p. 30)

Além disso, percebi que a narrativa de fatos poderia deixar o texto confuso pelo excesso de informações, já que a realização da pesquisa transcorreu ao

longo de dois anos em que convivemos com a pandemia de Covid-19. Inúmeros fatos em decorrência dessa doença aconteceram e precisavam ser registrados, tanto pela documentação do que aconteceu nesse período quanto pela influência que tais acontecimentos provocaram nas escolhas de caminhos para realizar a criação.

Tenho como prática de estudos e de docência fazer desenhos, esquemas, mapas, tabelas, entre outros recursos gráficos que auxiliam a compreensão do que preciso aprender ou explicar. Logo, ao longo da minha escrita fui criando artifícios ilustrativos que facilitavam inclusive a minha orientação temporal no desenvolvimento da pesquisa. Então decidi fazer uso de arte gráfica durante a escrita da dissertação. E o encorajamento para tal ação veio após a banca de qualificação do mestrado, a qual sugeriu que eu investisse mais nos desenhos e esquemas.

Sendo assim a escrita da dissertação foi feita pela articulação entre diários de docência e criação em dança, escrita narrativa e imagens. Esta articulação contínua para a escrita evidenciou um pouco mais a escolha pela A/r/tografia como uma abordagem metodológica adequada a esta pesquisa, visto que apresenta características que contemplam a evolução do seu percurso. Segundo Josiane Corrêa (2018),

Pesquisadores a/r/tógrafos preocupam-se com a conexão entre a teorização acadêmica e diferentes formas de visualidade, o que inclui a elaboração, em algumas investigações a/r/tográficas, de um projeto gráfico para a apresentação textual da pesquisa [...] (CORRÊA, 2018, p. 88)

A tese de Josiane Corrêa, a qual utilizou-se da A/r/tografia como pressuposto metodológico, foi a inspiração para a realização da escrita dessa dissertação, a qual é permeada por trechos dos meus diários de aula e criação, fotos de acervo pessoal e de atividades dos estudantes, *prints* de tela da gravação, caixas informativas, balões de pensamentos, entre outros recursos gráficos.

Destaco que, apesar de realizar constantemente desenhos e esquemas, não sou uma artista gráfica e tampouco tenho habilidades para realizar ilustrações no computador, pois não domino programas e ferramentas. Sendo assim, a arte gráfica que acompanha a escrita dessa dissertação foi realizada por Lucas Dorneles Magnus, arquiteto e urbanista que realizou trabalhos como artista gráfico para companhias de dança e festivais de arte. Todas as ilustrações



foram concebidas após conversas a partir da observação dos meus rabiscos e rascunhos sobre a pesquisa.

Esta pesquisa partiu do meu cotidiano de professora/pesquisadora/artista, dessa forma participaram da pesquisa **estudantes do 9º ano da E.M.E.F. Dr. Paulo da Silva Couto - São Leopoldo/RS**, dos quais a maioria estudou, principalmente, a dança como linguagem artística na disciplina de Artes, do 6º ao 9º ano de forma ininterrupta.

Fazem parte da coleta de dados desta investigação pesquisas realizadas pela escola com a comunidade escolar, atividades entregues pelos estudantes, documentos entregues para a escola e secretaria municipal de educação (como plano de trabalho) diários de aula e diários de criação, assim como outros registros e materialidades de onde emergiram aspectos para análise e reflexão.

Destaco ainda que também fazem parte da metodologia desse estudo a descrição das estratégias de ensino e criação elaboradas para o ensino remoto, pois foi a partir dessas estratégias que os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa foram desenhados, por tratar-se de uma pesquisa narrativa em que adoto uma escrita que pretende contar o passo a passo da investigação. Por isso, as estratégias serão apresentadas mais adiante.

**CAPÍTULO II**  
**Diálogos com professoras, artistas,  
pesquisadoras**



*Não caminhar sozinha na crença de que a criação precisa estar presente nas práticas docentes. E este caminhar em grupo é contínuo, com número variados de integrantes que apresentam suas visões sobre os fatos. Esses integrantes modificam-se ao longo do percurso. Por vezes distanciam-se e ficam para trás e por vezes distanciam-se, mas retornam. Às vezes, sou eu que paro um pouco pelo caminho e acompanho de longe as modificações que o contexto apresenta. Outras vezes, sou eu que convido a caminhar comigo. O assunto do caminho? As possibilidades de criação em dança na escola.*

## 2.1 REVISÃO DE CONCEITOS

Desde 2017, além da LDB<sup>9</sup> e dos PCN<sup>10</sup>, outro documento nacional tem feito parte do planejamento de atividades curriculares elaboradas pelo corpo docente escolar: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este é um documento normativo que busca definir o “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na BNCC, as disciplinas que compreendem os currículos da educação básica estão separadas em áreas. As Artes ficaram inseridas na área de linguagens, a qual apresenta sete competências, dentre elas:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65)

Ao abordar especificamente a Arte como componente curricular, a BNCC propõe que as linguagens artísticas sejam desenvolvidas considerando seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Sobre a **criação**, aponta o seguinte:

[...] refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BRASIL, 2018, p. 194)

E sobre a Dança como linguagem artística, presente nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC apresenta o **processo de criação** como objeto de conhecimento, composto pelas quatro habilidades seguintes:

---

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 27 de mar. 2021.

<sup>10</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – é um material de 1998, elaborado para servir como ponto de partida para o trabalho docente, pois orienta sobre quais conteúdos devem ser trabalhados na escola, a fim de dar subsídio para as práticas dos educadores. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>. Acesso em: 27 de mar. 2021.

(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

(BRASIL, 2018, p. 208)

Evidencia-se, assim, que a criação é uma dinâmica relevante para todas as áreas das artes, reconhecida pelos documentos nacionais que guiam os currículos e ações educacionais em ambiente escolar. Portanto, a criação precisa estar presente em sala de aula. Mas o que seria a **criação em dança**?

Talvez, **coreografia** seja um dos conceitos mais relacionados à criação em dança, pois apresenta uma carga histórica nesse campo (PALUDO, 2015). Em 1700, foi a primeira vez que esta palavra surgiu impressa, na obra de Raoul-Auger Feuillet<sup>11</sup>; “Coreografia ou a arte de descrever a dança por caracteres, figuras e signos demonstrativos” (ALMEIDA, 2017, p. 31). Provavelmente, esse tenha sido um dos motivos pelos quais durante muitos anos o termo coreografia foi compreendido como a grafia da dança (PAVIS, 2008), manifestando uma ideia de modelo rígido e reproduzível. Porém, o conceito de coreografia não ficou estagnado no tempo. Segundo Paulo Sérgio Almeida (2017), poucas décadas depois da invenção da palavra coreografia, ela foi caindo em desuso para ressurgir ao longo do século XX, ressignificada e fluente, relacionada à composição. Ou seja, o conceito modificou-se ao longo dos anos e está em constante transformação.

Para William Forsythe (FORSYTHE apud. MORAES, 2019, p. 367), a palavra coreografia, assim como os processos que ela descreve, “é elusiva, ágil e enlouquecedoramente incontrolável. Reduzir coreografia a uma definição única é não compreender o mais crucial de seus mecanismos: resistir e reformar concepções anteriores de sua definição”.

---

<sup>11</sup> Foi bailarino, coreógrafo e mestre de dança, e ficou conhecido por publicar seu sistema de notação de dança. (ALMEIDA, 2017)



Maria José Fazenda (2012) diz o seguinte:

De geração para geração, o campo das técnicas da dança e das práticas da composição e os pensamentos implícitos são redescobertos e experimentados, e, frequentemente, é a partir da consciência do passado que as grandes rupturas estéticas e ideológicas se realizam e que o presente se constrói. (FAZENDA, 2012, p. 10)

Juliana M. R. de Moares (2019, p. 363), ao discorrer sobre a transformação do conceito de coreografia, afirma que atualmente a coreografia passou a ser entendida não somente como “sequências fixas de movimentos passíveis de repetição idêntica, mas como estrutura multidimensional que organiza corpos vivos e/ou não-vivos, além de experiências e pensamentos (de seres vivos e/ou de inteligência artificial)”. A coreografia passa a ser vista como uma “função estruturante, um agenciador sistêmico de elementos que se interconectam e afetam-se reciprocamente”. (MORAES, 2019, p. 374).

Para André Lepecki (LEPECKI apud. ALMEIDA, 2017, p. 78),

[...] a coreografia aciona uma pluralidade de domínios virtuais diversos – sociais, políticos, econômicos, linguísticos, somáticos, raciais, estéticos, de gênero – e os entrelaça a todos no seu muito particular plano de composição, sempre à beira do sumiço e sempre criando um porvir.

Justamente por dar conta de tantos aspectos, definir o que é coreografia não é uma tarefa simples, visto que ela pode apresentar múltiplas definições, dependendo do contexto. Para Luciana Paludo (2015), o conceito de coreografia, está relacionado aos valores estéticos presentes nas obras coreográficas. Segundo a autora:

Para além dos refinamentos progressivos, ao pensarmos a coreografia no campo da dança, vemos que ela emerge e se configura a partir de entendimentos estéticos vigentes em cada ambiente e situação artística; também por influência do que já foi construído em outras épocas e contextos. O entendimento de coreografia, no curso da história ocidental da dança, bem como a forma de se fazer coreografia, se modificou, se democratizou e se expandiu, mas isso não pode significar que as realizações em termos de coreografia hoje são melhores ou piores do que era apresentado no passado. (PALUDO, 2015, p. 29)

Consequentemente, o conceito de **coreógrafo** expandiu-se, pois a criação, que anteriormente era vista como uma atribuição sua, não é, necessariamente, mais a única e/ou exclusiva tarefa do coreógrafo. Segundo Paulo Almeida,

A emergência da *postmodern dance*, nos anos 1960, coloca novos problemas

para a compreensão da coreografia e, mais, ao estatuto do coreógrafo. O modelo moderno de autoria se perturba diante de uma dança que se afirma como o movimento qualquer de um corpo qualquer num espaço qualquer. O que se instaurou na geração pós-Cunningham foi um novo *modus pensandi* do corpo, do movimento, da cena e, necessariamente, da própria coreografia. (ALMEIDA, 2017, p. 59)

De acordo com Luciana Paludo,

Os bailarinos começaram a criar suas danças, para além de um autor denominado coreógrafo. Mas, esse fator não fez desaparecer os coreógrafos; o que ocorreu foi uma expansão, no sentido de que os bailarinos começaram a trabalhar uns com os outros e a realizar experimentos coreográficos. (PALUDO, 2015, p. 30)

Muitas vezes, o coreógrafo trabalha em colaboração com os bailarinos, com os diretores de cena, com os músicos, com encenadores etc. Esses processos colaborativos, segundo Patrice Pavis (2010), são característicos da cena contemporânea, em que um artista assume múltiplas funções.

Sendo assim, percebe-se que existem diversas possibilidades de conceituar coreografia e coreógrafo, em consonância a conceitos de dança, ou não, visto que na contemporaneidade dança e coreografia têm deixado de existir como sinônimos. São vistas como campos distintos, permeáveis, mas não idênticos (MORAES, 2019, p. 372).

Embora haja diversidade na conceituação, grande parte dos conceitos concorda que coreografia é uma arte, que pode ser observada e/ou desenvolvida em diferentes linguagens, dentre elas as artes visuais, o cinema e a tecnologia (MORAES, 2019), pois a coreografia

[...] escapa de sua vinculação à dança para nomear configurações de movimento as mais diversas, por vezes sequer referidas a um fazer humano; deixa de implicar uma autoria única e nomeável para, eventualmente, dissolver-se num fazer coletivo; enfim, parece reclamar por novas compreensões. (ALMEIDA, 2017, p. 31)

Todavia, como essa pesquisa discorre sobre dança, a conceituação que apresento aqui é desta área. Para Luciana Paludo (2015, p. 24), coreografia constitui-se como uma “arte de compor e criar organizações em dança”, e estas ações implicam um processo de criação. (PALUDO, 2015, p. 37).

Dessa forma, esses processos de criação, que podem resultar em coreografias, como equivalentes à criação em dança, podem ser desenvolvidos em ambiente escolar. Ter nítido um conceito de coreografia que se pretende adotar na escola talvez seja importante, mas confesso que adotar uma definição é quase tão difícil quanto definir dança, na minha opinião. **Eu costumo dizer aos estudantes que a coreografia é uma organização de ideias expressas pelo corpo, que é resultante de um processo de criação. E que não precisa ser composta apenas de movimentos dançantes.**

Pensando dessa maneira, tenho encontrado algumas pesquisas e pensamentos sobre o desenvolvimento de **coreografias na escola**. Maria Fonseca Falkembach (2012), por exemplo, sugere atividades lúdicas para iniciar um processo de composição coreográfica, ressaltando que devemos pensar a coreografia como um jogo, para que seja viva e não uma mera reprodução de movimentos. A autora sugere que a criação coreográfica seja feita a partir de improvisações, do uso de símbolos, da literatura e de um tema, que pode ser um tema gerador, que esteja sendo trabalhado na escola.

Isabel Marques (2011) ressalta que a escola tem o compromisso de ampliar conhecimentos e problematiza as coreografias que são elaboradas ou pensadas para os estudantes apenas sob o viés da memorização, de “decorar os movimentos” e repeti-los. Essas coreografias transmitidas, pensadas unilateralmente, produzem um conhecimento equivocado sobre a dança, de que fazer dança é apenas copiar e executar movimentos (MARQUES, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que a repetição/memorização de movimentos, muitas vezes, faz parte dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre dança. Não é raro que estudantes em idade escolar não tenham aulas de dança fora da escola, o que não impede que tenham seus conceitos sobre ela, seu imaginário de dança. (ALLEMAND; BONFIM, 2021) A dança várias vezes chega aos estudantes através de coreografias transmitidas pela mídia: televisão, vídeos, aplicativos. São coreografias que eles aprendem através da repetição e reproduzem-nas. E não estão dançando porque estão repetindo?

Meu primeiro contato com a dança foi através da repetição. Sei que isso trouxe algumas limitações para meu desenvolvimento na área, como dificuldades em extrapolar a frontalidade, movimentar-me além da métrica imposta pela música, explorar movimentos corporais em diferentes níveis, por exemplo. Todavia, memorizar coreografias aproximava-me da dança, pois era prazerosa a sensação de poder dançar.

Assim como aconteceu comigo, pode acontecer com os estudantes, e é necessário reconhecer que, mesmo limitado, há aprendizado em dança ao repetir sequências

coreográficas. Claro que esse reconhecimento não serve para limitar a prática docente sobre as criações coreográficas, no sentido de acomodar-se a desenvolver a dança na escola apenas na zona de conforto dos estudantes. Reconhecer o que e como os estudantes conhecem a dança potencializa a prática docente, pois amplia possibilidades de trabalho.

Andréa Souza (2015), que entrevistou professoras de dança que atuavam no currículo escolar, apresentou a fala de uma das entrevistadas, a qual contou que um estudante tinha decupado Michael Jackson e conseguia montar suas coreografias. Para Souza,

Reconhecer a cultura do aluno, os aprendizados que acontecem a partir da mídia e trazê-los para as aulas pode ser um caminho de aproximação com os sujeitos contemporâneos. O vínculo com o aluno parece interferir na qualidade do trabalho na disciplina Arte/Dança e na construção de um currículo mais flexível e mais permeável às experiências significativas que os alunos trazem de outras instâncias culturais a respeito da dança. (SOUZA, 2015, p. 176)

Outra autora, Maria Falkembach (2017), elucidou em sua tese a observação de práticas de dança propostas por professoras em aulas do currículo escolar. A autora observou que uma das docentes começou o trabalho de dança ensinando uma coreografia para os estudantes. Esta é uma prática comum nas aulas de dança, em que a professora apresenta uma sequência de movimentos em consonância a uma música para que seus discentes copiem, repitam e memorizem (FALKEMBACH, 2017). A professora observada explicou sua forma de trabalho argumentando que esse era o modo que seus estudantes conheciam por dança, mas que ela já estava desconstruindo isso.

De acordo com Larissa Bonfim e Débora Allemand (2021, p. 126), “é preciso fazer conexões para que a realidade dos(as) alunos(as) seja tratada como um contexto, para que a educação em dança e a partir da dança se torne potente e efetiva”. Por exemplo, ao refletirem sobre a relação da dança e uso do Tik Tok<sup>12</sup> por seus discentes, as autoras expressam que cabe aos professores ajudar na conscientização dos estudantes sobre o tipo de movimentação que estão fazendo e sobre “a forma como aprendem as coreografias, problematizando, articulando signos, criticando e transformando seus componentes e até mesmo seus contextos”. (BONFIM; ALLEMAND, 2021, p. 128)

Bonfim e Allemand (2021), assim como outras autoras que discorrem sobre

---

<sup>12</sup> Plataforma desenvolvida para o consumo e a criação de conteúdo criativo intimamente ligado à dança, através do qual é possível gravar e editar vídeo de 15 a 60 segundos. Esse é um dos apps mais utilizados pelos jovens em idade escolar. (BONFIM; ALLEMAND, 2021)

dança na escola, também criticam a cópia mecânica que só desenvolve corpos dóceis, silenciados e passivos, enquanto o que a dança na escola pretende seria educar corpos participantes e expressivos.

No entanto, compreende-se que o problema não está na cópia de movimentos, mas no uso dessa metodologia de ensinar a dança como única e/ou exclusiva, sem promover momentos de reflexão sobre modelos de dança midiáticos, comerciais, por exemplo. Reconhecer as formas que os estudantes conhecem a dança, reproduzir ou proporcionar momentos para reprodução de modelos pode ser uma ponte de aproximação com os discentes para ampliar o repertório de movimento deles, instigando novas criações coreográficas, as quais podem até mesmo vir a ser veiculadas ou mediadas por recursos tecnológicos.

Por falar na relação entre dança e recursos tecnológicos, além da coreografia, a **videodança** também é vista como criação em dança. Alessandra Kircher (2019, p. 28) afirma o seguinte.

É uma forma de arte contemporânea considerada híbrida, surgida da união entre a dança e o vídeo, onde ambas áreas atuam de maneira não hierarquizada, na qual as composições coreográficas são criadas especialmente para a tela do vídeo.

Para Suzana França da Costa (2011, p. 19), a videodança é “uma forma de arte recente com parentescos na videoarte, une procedimentos da esfera da dança, do vídeo e das tecnologias digitais e experimentais”. “Um híbrido de dança e vídeo que se mostra como um dos pontos de convergência da dança na cultura digital” (SANTANA, 2006, 34 apud BALDI; SILVA, 2018, p. 223).

Embora a videodança tenha estado bastante em evidência na contemporaneidade, esta linguagem artística, que emergiu da relação da imagem com a dança, tem Maya Deren<sup>13</sup> como uma pioneira no filme experimental explorando intensamente as possibilidades entre a câmera, a montagem e a movimentação do bailarino, na década de 1940 (SANTANA, 2020). Já na década de 1970, no contexto da dança pós-moderna,

---

<sup>13</sup> Ucraniana, radicada nos Estados Unidos desde seus cinco anos de idade, foi uma pioneira no filme experimental explorando intensamente as possibilidades entre a câmera, a montagem e a movimentação do bailarino. “Um dos grandes exemplos é *A study in choreography for camera* (1945) em que a articulação entre os campos é facilmente percebida como o aspecto principal de sua criação [...]” (SANTANA, 2020, p. 31).



Merce Cunningham<sup>14</sup> trouxe inovações para as relações da dança com a tecnologia (KIRCHER, 2019), exibindo a videodança como “nova estratégia de exploração estética do corpo em movimento, em sinergia com a dança pós-moderna americana” (MACHADO, 2011, p. 111).

Apesar de haver marcos temporais, Diego Machado (2011) ressalta que a relação entre a dança e tecnologia é anterior a eles, e cita as sapatilhas de ponta, técnicas de iluminação, máquinas de fazer voar e estruturas cênicas como exemplos do auxílio que a tecnologia prestou à dança para que fossem cumpridas as demandas estéticas e filosóficas da época. Tais exemplos remetem ao final do século XIX e vão ao encontro do pensamento e dos exemplos citados por Ivani Santana (2020) ao discorrer sobre as danças criadas por mediações tecnológicas, como vídeos da coreógrafa e bailarina Ruth St. Dennis, das irmãs Edna e Stella Leigh e a obra de Danse Serpentine, de Loïe Fuller. Para a autora,

[...] a dança como mediação tecnológica não é fruto da era digital, mas sim interesse de artistas que buscavam explorar não apenas passos de dança, mas a própria corporalidade e a relação do humano no mundo que habita, buscando assim encontrar outras percepções, tanto para quem faz, como para aqueles que assistem.(SANTANA, 2020, p. 32)

O fato é que a videodança é uma das produções da contemporaneidade que se encaixam nos fazeres do século XXI, visto que o acesso a equipamentos e materiais para esse fazer artístico estão muito mais ao alcance dos artistas em geral, pois já basta o uso da câmera do celular para que algo possa se experimentar e criar. (KIRCHER, 2019)

Desse modo, assim como a coreografia é uma possibilidade de criação em dança que pode ser observada na escola, a videodança também é. Pesquisas sobre experiências com **videodança em ambiente escolar** já foram publicadas, como as pesquisas realizadas por Susana França da Costa (2009; 2011), Neila C. Baldi e Oneide A. S. Santos (2018) e Ana Carolina Araújo (2019).

Susana França da Costa desenvolveu investigações sobre a criação de videodança com crianças e adolescentes da periferia de Porto Alegre, em atividades realizadas em projetos sociais no contraturno escolar. O uso das câmeras digitais, presentes nas criações de videodança, despertou o interesse dos “filhos da tecnocultura” (COSTA, 2009). Assim,

---

<sup>14</sup> Bailarino e coreógrafo norte americano “que transitou da dança moderna para a dança pós-moderna, trazendo inovações para as relações da dança com a tecnologia, onde Spanghero (2003) explica que ele adaptou e criou danças para as telas de cinema e vídeo” (KIRCHER, 2019, p. 15).

“a opção pela videodança surgiu da necessidade de chamar as crianças para a dança através do objeto de adoração delas, o computador [...] (COSTA, 2011, p. 16).

Em sua primeira pesquisa desenvolvida sobre videodança em ambiente educacional, Costa (2009) propôs tarefas de criação, as quais puderam ser filmadas e, posteriormente, editadas. As crianças fizeram parte apenas da etapa de captação de imagens. Já na pesquisa seguinte desenvolvida por Susana da Costa (2011), as crianças e jovens participantes puderam realizar todas as etapas de criação das videodanças (produção, captação e edição) que compuseram a pesquisa. Para a autora,

As imagens das crianças na videodança constituídas por elas próprias ganham dimensões de resistência aos estados cotidianos em que se encontram, de vulnerabilidade. Passam de vítimas para senhoras de suas horas, de suas linhas do tempo. As crianças que operam e editam as imagens de suas danças, agora elas têm vez e voz. Para contar suas histórias, para dançar suas danças, para brincar de mudar de cor. Não se contentam em ser apenas crianças em situação de vulnerabilidade. São crianças-devires também. (COSTA, 2011, p. 77)

Ainda de acordo com Susana da Costa (2009), educadores e educadoras precisam se apropriar das tecnologias digitais, atualizar-se constantemente, pois as tecnologias logo se tornam obsoletas, e preparar crianças e adolescentes para criar arte através de recursos tecnológicos. Ainda, segundo a autora, para fazer uso de novas tecnologias para criar dança, também é necessário fazer uma reflexão sobre o corpo em outras paisagens, o que possibilita nutrir criações de movimento e dança de crianças.(COSTA, 2011).

As pesquisadoras Neila C. Baldi e Oneide A. S. Santos (2018), ao relatar a experiência investigativa de criação de videodanças com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, apresentam uma forma alternativa de pensar/fazer dança na escola de modo que esteja em consonância com a chamada “cultura jovem”, com os gostos, características e modos de agir dos adolescentes contemporâneos, o que implica dizer que faz todo o sentido “esta dança” para a juventude dos dias de hoje”(BALDI; SILVA, 2018, p. 225). De acordo com as autoras,

Aproximar o(a) jovem, na escola, da dança no componente curricular Arte é também entender a sua produção cultural, uma vez que ele(a) não é apenas consumidor, é reconhecer a sua arte e dialogar com ela, sem negá-la e, a partir deste diálogo, expandir seu pensar/fazer dança que, no nosso caso, se deu em um processo formativo atrelado às novas tecnologias digitais propostas por este fazer artístico e pedagógico. (BALDI; SILVA, 2018, p. 232)

Para as pesquisadoras, é imediata a necessidade de “pensar uma dança plural,

tecnológica e que ultrapassa questões de espaços, tempos, estilos e modos de ser e fazer” (BALDI; SILVA, 2018, p. 238). O trabalho com videodançamentos na escola, além de proporcionar que pensem/façam dança de outras formas, permite que sejam também autores das próprias danças, em um processo formativo educativo (BALDI; SILVA, 2018).

Ana Carolina Araújo (2019), que lecionava Arte como componente curricular, motivada pela percepção da familiaridade que seus estudantes tinham com as ferramentas digitais, investigou o potencial do ensino de dança na construção de saberes sensíveis a partir da realização de videodanças com crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Utilizando a prática como metodologia, a autora realizou sua pesquisa com duas turmas de 5º ano, com estudantes entre 10 e 12 anos no decorrer de 20 encontros. O processo criativo dessa pesquisa tinha como ponto de partida quatro contos de Ítalo Calvino, presentes em “Marcovaldo ou as estações na cidade”, que resultou em uma série de 11 videodanças: “Aventuras de Marcovaldo”. Por tratar-se de um processo de criação a partir da literatura, a leitura de texto literário e criação de cenas a partir do texto foram atividades propostas dentre as planejadas para os encontros, as quais se relacionavam, em sua maior parte, como as linguagens da dança e do audiovisual.

Para a pesquisadora,

As experiências vividas durante o processo revelaram a importância da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e o campo tecnológico na escola, na perspectiva de um processo de construção de saberes pautado no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, objetivando contribuir para a formação de cidadãos que, plenamente, se movam no mundo de forma ética e autônoma. (ARAÚJO, 2019, p. 1)

Várias são as possibilidades de se criar em videodança (KIRCHER, 2019), assim como variadas são as possibilidades de levar esta arte para o ambiente escolar. As ideias apresentadas pelas pesquisadoras de experiências desenvolvidas em contexto educacional demonstram que há diálogo e interesse dos estudantes em processos criativos em que haja interlocução entre dança, vídeo/imagem e tecnologia.

Cabe ressaltar que a videodança, como forma de criação em dança na escola, pode ainda atender às habilidades previstas na unidade temática Artes Integradas da BNCC, em que a arte e tecnologia constituem-se como objeto de conhecimento para o qual objetiva-se que o estudante possa “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável”. (BRASIL, 2018, p. 210).

Portanto, após essa síntese de conceitos, arrisco-me a dizer que coreografia e videodança podem (e devem) fazer parte da dança na escola, pois abrem caminhos para novos entendimentos sobre dança, arte e educação, principalmente no que diz respeito à participação dos estudantes como criadores-intérpretes de suas obras. São criações em dança possíveis, que despertam o interesse dos jovens, estimulam o convívio entre eles, podem dialogar com as demandas da contemporaneidade e estão de acordo com as premissas para a área, presentes nos documentos oficiais norteadores da elaboração dos componentes curriculares escolares e demonstradas por profissionais e pesquisadores da área.

## 2.2 RELATOS DE CRIAÇÕES DURANTE O ENSINO REMOTO

*A caminhada em grupo para conversar sobre criação em dança na escola ocorria de forma muito agradável e prazerosa, pois encontrar os pares para trocar ideias sobre os fazeres artísticos-pedagógicos sempre é transformador. Porém, em 2020 precisamos nos distanciar. Houve um tempo em que paramos para pensar como poderíamos caminhar juntos novamente. Houve um tempo em que pensamos sobre quando isso seria possível. Sem muitas perspectivas de retorno aos encontros presenciais - mesmo que encontros anteriores tinham sido apenas imaginários, passamos a dialogar remotamente, mediados por telas. A pauta dos encontros era quase a mesma. Em vez de conversarmos sobre as possibilidades de criação em dança na escola, questionávamos que criações em dança na escola eram possíveis no contexto de ensino remoto.*

Se a pandemia do COVID-19 provocou mudanças de comportamento que afetaram todas as áreas da sociedade, com a escola não seria diferente. Ensino remoto emergencial, plataformas de ensino virtuais, aulas não presenciais passaram a fazer parte do cotidiano de professoras e estudantes. As estratégias adotadas pelas escolas foram diferentes, de acordo com as redes de educação às quais pertencem. A rede pública de educação encontrou diversos desafios para que o ensino remoto fizesse parte da realidade dos estudantes. Segundo Rosana Fachel de Medeiros,

São muitos os desafios que a modalidade de ensino à distância está interpondo à educação, especialmente para a pública. O primeiro deles é o impasse com as tecnologias digitais, pois nem todos os professores sentem-se confortáveis no mundo digital e nem todos os alunos possuem acesso aos aparatos tecnológicos. O outro impasse é a dificuldade para “alcançar” todos os estudantes, pois ainda que haja algum acesso às ferramentas digitais, existe uma série de outros fatores que dificulta ou mesmo impede muitos alunos de participarem das atividades remotas, como a falta de acesso à internet, por exemplo. Sabe-se que a pandemia escancarou as desigualdades educacionais do nosso país. (MEDEIROS, 2020, p. 974)

Para Isabel Marques (2020), o contexto evidencia uma exclusão digital vigente e a falta de políticas públicas para uma educação remota reforça a discriminação e as desigualdades sociais já existentes. Caroline Cavalcante Nascimento (2020) afirma que, mesmo com os esforços de secretarias e governos, notou-se o quanto a educação é frágil e os meios de acesso à informação extremamente desiguais. Para a autora, “a pandemia corroborou o que já era sabido de todos: o quão estamos em uma sociedade injusta e bem longe dos patamares de equidade no que tange à Educação” (NASCIMENTO, 2020, p. 31).

A professora Janaína Russeff (2021) reforça que a desigualdade escancarada na comparação entre ensino público e privado foi acentuada diante da inexistência de uma coordenação nacional para a educação durante a pandemia.

Com a ausência de uma coordenação nacional para dar uma resposta igualitária às redes de ensino e garantir a isonomia do acesso à educação, revelou-se um cenário preocupante em que as desigualdades da educação tornaram-se ainda mais visíveis e dramáticas. Enquanto as escolas particulares saíram na frente, implementando suas plataformas e metodologias, as escolas públicas sequer conseguiram resolver uma questão crucial: a acessibilidade. O resultado foi um verdadeiro “apagão” no ensino que evidenciou e ampliou as desigualdades entre o ensino público e privado em todo o País. (RUSSEFF, 2021, p. 13)

Desse modo, em diferentes momentos de 2020, as atividades escolares foram

retomadas. Ensino privado e público (federal, estadual, municipal) retornaram em momentos diferentes, oferecendo formas diferentes de interação. Palavras como remoto, híbrido, presencial, síncrono, assíncrono começaram a fazer parte do vocabulário de todos aqueles que faziam parte do contexto escolar. Ana Paula Reis (2021, p. 4) explicou o contexto da seguinte forma:

Antes, contudo, cabe explicar que o modelo híbrido de ensino compreende aulas assíncronas, síncronas e presenciais. Nas aulas assíncronas, os/as professores/as enviam para a turma atividades que podem ser feitas no momento em que for mais adequado para cada aluno/a, ou seja, o estudo ocorre sem a necessidade de uma interação em tempo real permitindo que o/a estudante acompanhe, independentemente, do horário ou local. De modo inverso, as síncronas são aulas que acontecem em tempo real, a partir do formato online por videoconferência e transmissões ao vivo, facilitando a interação entre educador/a e educandos/as. Por fim, o formato presencial é o tradicional, onde as aulas ocorrem na escola com a presença de professores/as e a turma.

Nesse cenário diverso em formas de atuação, houve muitos desafios referentes às propostas de ensino em Artes, em especial as linguagens presenciais, que lidam com efemeridade do momento – as artes da cena: dança e teatro. De acordo com a professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Monique Andries Nogueira (2021), os professores de Artes das linguagens Dança, Música e Teatro não eram os mais otimistas diante do contexto de ensino remoto na pandemia. As atividades do fazer artístico foram as mais prejudicadas nesse contexto, necessitando de modificações para o ensino remoto (NOGUEIRA, 2021). Segundo a autora,

É justamente a dimensão do fazer artístico que tem se mostrado insatisfatória, na fala de alguns profissionais do ensino de arte, no exercício do ensino remoto. Essa insatisfação tem sido percebida de diferentes maneiras. Pelos que lidam com o corpo, como material de expressão, como os professores/as da dança e do teatro, a dificuldade maior está no imobilismo frente à tela. Afirmam que os estudantes, principalmente os mais jovens, não conseguem realizar as atividades da forma esperada: frustrados com as reduções da tela, cansam-se com frequência, não percebem detalhes dos movimentos, mostram-se aborrecidos quando corrigidos. Além disso, há a impossibilidade de contar com espaços maiores, visto que grande parte dos/as estudantes, notadamente os/as das redes públicas, não contam com espaços mais amplos em suas residências. Diante disso, as atividades que envolvem movimento corporal ficam relegadas a pequenas mostras de produções individuais, por parte de poucos estudantes mais previamente envolvidos com essas linguagens, como aqueles que frequentam aulas de teatro ou escolas de dança em espaços extraescolares. (NOGUEIRA, 2021, p. 11)



Isto posto, relatarei algumas **propostas pedagógicas feitas por professoras de dança para disciplinas de Artes/Dança no currículo escolar**, independentemente do modelo de ensino remoto adotado (aulas síncronas ou assíncronas). Complemento com experiências compartilhadas por professores de **teatro**, pois compreendo que, por ser uma arte cênica também, eles possam ter enfrentado desafios semelhantes em relação ao corpo em movimento e o estado de criação.

Ressalto que não pretendo estabelecer comparações sobre como cada docente elaborou suas estratégias para esse período, afinal as experiências são condizentes a realidades tecnológicas específicas, em que as práticas foram adotadas para escolas e contextos específicos (JUNIOR, 2021). Não falarei das propostas realizadas por escolas particulares nem projetos, pois quero ressaltar as iniciativas de educadoras que estavam em situação semelhante à minha: professora de rede pública de ensino brasileira ministrando a disciplina Arte /Dança no currículo escolar.

Tais experiências compartilhadas aqui foram obtidas a partir da busca por artigos científicos publicados nos anos de 2020 e 2021, contexto de ensino remoto em virtude da pandemia de Covid-19, em revistas relacionadas a educação, artes cênicas e performances, tais como a Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Revista da FUNDARTE.

A professora Ana Paula Reis (2021) relatou sua experiência ministrando aulas em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Nessa rede de ensino, foi adotado o modelo híbrido com encontros síncronos semanais. A pesquisadora docente propôs atividades de criação e composição coreográfica em grupos compostos por estudantes que tinham acesso a gravação e edição – pelos que participavam das aulas síncronas e por aqueles que não se adequavam a nenhum dos casos.

Os/as alunos/as que tinham os recursos necessários para gravar e/ou editar deveriam ficar responsáveis por uma das funções que lhes coubesse. Àqueles/as que não tinham acesso aos dispositivos de gravação e edição precisavam desenvolver a tarefa de outra forma e, para isso, sugeri que escrevessem ou desenhassem a composição coreográfica, descrevendo ou representando os movimentos e as direções espaciais. (REIS, 2021, p. 10)

Dentre as atividades propostas ao longo de 2020, a autora da pesquisa destacou as seguintes. Para os estudantes do 6º ano, que não haviam tido muitas aulas de dança presenciais antes da pandemia, a pesquisadora-docente orientou que observassem ações e gestos do cotidiano e desenhassem, para que fosse criada futuramente uma coreografia a partir dos desenhos; já para os estudantes do 9º ano, foi proposto que escrevessem sobre elementos aos quais já estavam habituados, tais como peso, fluidez, direção espacial.

Dessa forma, quem não quisesse ou pudesse gravar suas criações poderia entregar suas ideias por escrito. A proposta de criação para essas turmas de 9º ano foi feita a partir de poemas escritos por outros colegas e entregues anteriormente.

A pesquisadora docente Ana Paula utiliza-se de um recurso que eu tenho chamado de retroalimentação artística: quando uma atividade artística feita pelos educandos, seja qual for a linguagem adotada, é o mote inspirador para outra criação artística feita por eles. Utilizo-me dessa estratégia também para propor atividades de criação no contexto pandêmico, que explicarei adiante.

Por fim a autora destaca uma atividade proposta aos estudantes do 7º ano, que deveriam escolher um de seus ancestrais e pedir que lhes contasse uma história. A autora considerou esta atividade como mais uma atividade de criação, mesmo que não fosse em dança.

Embora não houvesse uma obrigatoriedade de dançar para apresentar a história do ancestral escolhido, essa tarefa consistia em trabalhar novamente a criação e também estimular a imaginação dos alunos/as, através de modos distintos, que poderiam ser filmados e editados em formato de entrevista, captando o áudio e editando com imagens de objetos pessoais do narrador, escrevendo a história em formato de um roteiro – atividade que já tínhamos praticado no primeiro período letivo –, através de história em quadrinhos ou fotografias e também, obviamente, interpretando ou dançando a narrativa. (REIS, 2021, p. 12)

Mesmo que houvesse encontros síncronos, a autora optou por não desenvolver tantas atividades práticas, como o envio de gravações de exercícios práticos adaptados para fazer em casa, pois, para Reis,

O intuito é apenas reforçar a ideia de que as práticas nas aulas de dança podem ir além dos limites da reprodução coreográfica, e que, mesmo que essa seja uma alternativa válida, os propósitos e procedimentos podem estar alinhados a diferentes habilidades, que busquem explorar mais do potencial criativo do/a aluno/a do que simplesmente reproduzir determinados movimentos em frente à câmera. (REIS, 2021, p. 7)

Dessa forma, a pesquisadora docente procurou elaborar formas para que as turmas pudessem fazer suas práticas de dança

sem estar com a câmera ligada, ou com boa conexão da rede de internet, sem que precisassem de um espaço adequado para a prática, sem a exclusividade de que apenas os alunos que participavam das aulas síncronas pudessem praticar e, inclusive, sem a necessidade de que fosse eu a pessoa que teria que os auxiliar durante a execução das tarefas. (REIS, 2021, p. 8).

Já Taiana Souza Lemos, professora de teatro da rede pública de Salvador, publicou um relato de experiência a respeito de suas estratégias docentes para o ensino sem interação pela internet, em que a via de comunicação existente era através das tarefas impressas, as quais se configuraram como “tentativas de fazer existir a prática criativa em teatro, diante do impedimento da presença na escola” (LEMOS, 2021, p. 347). A professora relatou que elaborou dezenas de atividades e orientações teatrais impressas em preto e branco em folha A4 para seus estudantes do subúrbio ferroviário de Salvador e o que pretendia.

As tarefas e orientações organizadas convidam a/o estudante para movimentar o corpo, improvisar, interpretar, imaginar e fiscalizar. Essas noções teatrais permeiam a produção de atividades, indicando uma aproximação da experiência do jogo teatral. (LEMOS, 2021, p. 333)

A autora relatou que as tarefas impressas se colocaram como uma possibilidade de refletir sobre o fazer teatral sem a coletividade, e argumentou sobre o desafio de criar atividades colocando no papel conteúdos simbólicos e sensíveis do fazer teatral em processo de mão única, em que a professora não via, não tocava, nem escutava seus estudantes (LEMOS, 2021). A docente destacou algumas atividades em que praticamente todas seguiam um mesmo roteiro: pedir para que os alunos fizessem a proposta; mostrassem para alguém; contassem como foi a experiência de realizar a tarefa e expressassem o que achavam que tinham aprendido. Tudo isso era devolvido de forma escrita.

Outro docente que relatou sua experiência com ensino de Teatro, mas em um contexto em que a mediação da tecnologia e o uso da internet foram constantes, foi o professor Francisco de Paulo D’Ávila Junior (2021). Suas aulas foram elaboradas para os estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental de duas escolas do município de Sete Lagoas/MG onde foi introduzido o uso de aplicativos para o ensino de teatro. Dentro dos estudos do componente curricular Artes, foi criado o Avatar – Ambiente Virtual de Aprendizagem em Tecnologia e Arte, construído com base em diversas plataformas (*Google Classroom, Whatsapp e E-mail*), “desenvolvido com a intenção de propor estudos e criações em teatro, a partir da utilização de aplicativos e dispositivos tecnológicos” (JUNIOR, 2021, p. 14). O autor explicou que

Cada atividade proposta foi construída a partir das mecânicas e dinâmicas específicas que cada App proporcionava. Com o uso do *Google Docs*, por exemplo, a possibilidade de escrita interativa e simultânea possibilitou um exercício dramatúrgico colaborativo. Na investigação de figurinos dos personagens Romeu e Julieta, o Padlet foi utilizado pela possibilidade de criar um quadro esquemático, com base em imagens, textos e vídeos. Através do

App Speack Pic, que propõe a criação de deepfake, os estudantes utilizaram seus avatares e gravaram a sua voz no próprio aplicativo, para dar vida aos personagens Romeu e Julieta. Com essa metodologia, as aulas não foram uma adaptação ou uma forma de utilizar esses recursos inovadores apenas como suporte, mas sim atividades exclusivas e que dialogavam com as próprias ferramentas. (JUNIOR, 2021, p. 14–15)

O professor Francisco Junior (2021) explicou que tinha adotado como procedimento para cada atividade gravar vídeos demonstrativos em que ele mesmo acessava os aplicativos, explorava-os e explicava suas funcionalidades. Para o autor “as aulas de teatro foram repensadas, e os aplicativos passaram a agregar aspectos da própria experiência teatral”. (JUNIOR, 2021, p. 27)

Outro relato de experiência realizado por professoras de escola pública foram feitos pelas docentes Débora Allemand e Larissa Bonfim (2021), ambas professoras dos Colégio de Aplicação da UFRGS e UFPE, respectivamente. As pesquisadoras docentes, que recém tinham sido nomeadas, encontraram semelhanças no comportamento de seus estudantes e iniciaram uma pesquisa em conjunto. Segundos as autoras,

Identificar que uma grande parte do número de estudantes dos Colégios de Aplicação da UFPE e da UFRGS representa a geração *TikTok*, interessada em Dança através do estímulo das referências contidas na plataforma, gerou a necessidade de diálogo com essa mídia. Assim, nós, professoras de Dança de diferentes instituições, mas com indagações muito próximas, desenvolvemos a presente pesquisa conjuntamente, para análise dos princípios estéticos das produções em dança do *TikTok* e proposição criativa para as turmas de estudantes nas atividades pedagógicas remotas nas respectivas unidades acadêmicas. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 6)

Dessa forma, as autoras “mobilizadas pela potência do diálogo, em função da recente carreira nos CAPs e também em função do distanciamento social” (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 8), buscaram o universo de dança trazido pelo corpo discente e se propuseram a realizar verdadeiros Duetos com seus estudantes, objetivando a criação em Dança a partir das subjetividades e investigando os recursos da plataforma, entrando de corpo inteiro nesta tarefa:

[...] pensamos a educação em dança como Duetos, nos quais cada uma das partes, aprendentes e ensinantes, pode aprender com a outra, revelando a horizontalidade das relações. Nessa proposição, a interação tem condições de perpassar o lugar de transmissão (cópia), importante ao aprendizado da dança, mas levando principalmente em consideração as diversas possibilidades de diálogo da linguagem artística, constantemente criadas e recriadas nos processos de ensino-aprendizagem. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 13)

A pesquisadora docente Débora Souto Allemand (2021) relatou que, para os estudantes do Ensino Médio, etapa em que a Dança está inserida no currículo Cap UFRGS, os estudos dirigidos foram disponibilizados em PDF, através do site da escola, e de forma impressa, pois algumas famílias precisavam retirar as atividades na instituição em virtude da falta de acesso à internet ou a equipamentos. Logo, as atividades deveriam estar em formato A4, com três páginas no máximo, e, se houvesse *links*, deveriam servir para estudos complementares. Sendo assim, todo o necessário para a realização da atividade deveria constar no PDF, e a atividade poderia ser devolvida para a professora através de e-mail, *Whatsapp* ou perfil *Instagram* pessoais. Não estavam previstos encontros síncronos nessa instituição. A autora ressaltou que

[...] para realizar a atividade, não havia a necessidade de possuir o aplicativo *TikTok* instalado no celular, pois a resposta à tarefa poderia ser tanto em vídeo (produzido ou não no *TikTok*), como também através da descrição dos movimentos em texto ou áudio ou, ainda, através de um relato da experiência por escrito. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 17)

Apesar da limitação do ensino através de documentos em PDF, a pesquisadora docente percebeu o retorno empolgado, criativo e envolvido por parte dos estudantes com o uso do *TikTok* de forma extra oficial (ALLEMAND; BONFIM, 2021). E destacou uma proposta de criação em dança a partir de emojis, com base nos tutoriais do aplicativo *TikTok*, que relacionou o aplicativo com o ensino formal de Dança no Cap/UFRGS.

A situação no Cap/UFPE foi um pouco diferente. Com a intenção de conectar a comunidade com a escola durante o período de distanciamento social, foi criado um site específico – “Cap na Quarentena” (ALLEMAND; BONFIM, 2021) – em que todos os professores poderiam postar seus estudos dirigidos e propor atividades integradas, encontros síncronos pelo *Google Meet*<sup>15</sup>, os quais ocorriam por adesão dos estudantes, sem obrigatoriedade de participação.

Em 2020, houve seleção de estudantes para o Cap UFPE mediante provas de Português e Matemática e houve reserva de 50% das vagas para estudantes de escola pública. O contexto de ensino remoto demonstrou que a falta de acessibilidade tecnológica ocorreu em maior número entre os cotistas. Então, a Universidade distribuiu celulares e *tablets* aos estudantes, a fim de solucionar a situação de alguma forma.

---

<sup>15</sup> Plataforma do *Google* para realizar encontros virtuais, reuniões, videoconferências da *Google*. Este recurso é gratuito para usuários *Google*, porém algumas possibilidades, como gravar os encontros virtuais, só são oferecidas mediante assinaturas diferenciadas, que exigem pagamentos.

Diante do apoio de recursos tecnológicos, foi possível desenvolver um trabalho baseado em aulas síncronas e diversas atividades assíncronas, entre elas as propostas *tiktokers* com o uso do aplicativo de fato. Essa experiência com a plataforma foi vivenciada no formato de um projeto intitulado “#Dança para #GeraçãoTikTok” e aconteceu através das proposições assíncronas juntamente com outras atividades, ainda que alguns encontros síncronos tenham sido em parte dedicados a essa discussão. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 20)

Diferentemente do Cap UFRGS, no ano letivo de 2020, as aulas de dança do CAP UFPE eram obrigatórias apenas para os estudantes do 6º ano. Para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, eram ofertadas como Parte Diversificada (disciplinas eletivas). Apenas para estes estudantes foi feita a proposta com o *TikTok*.

Segundo a pesquisadora docente Larissa Bonfim,

Durante várias semanas, proposições de criação em dança com o *TikTok* foram sugeridas, elas eram de caráter obrigatório e parte da carga horária assíncrona do componente curricular. Foi possível observar um retorno bastante positivo das turmas e resultados criativos a partir das propostas. A investigação artística partiu da ferramenta dos Duetos e dos efeitos do aplicativo. As orientações para as atividades foram realizadas em formato de vídeo tutorial, um cuidado que se revelou um tanto excessivo, tendo em vista que a grande maioria das pessoas estudantes já tinha familiaridade com os recursos do *TikTok*. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 20)

Essa citação revela um contexto que nós professoras de dança já conhecíamos: os estudantes estão bastante familiarizados com os recursos tecnológicos de vídeo, principalmente aqueles relacionados a aplicativos e rede sociais. No entanto, tal familiaridade não correspondeu a participações efetivas através de vídeos e câmera nas tarefas enviadas e nas aulas síncronas nas instituições em que essas foram possíveis.

Essa situação expõe um paradoxo em relação ao contexto em que vivemos, em que somos professoras de estudantes que representam a geração *TikTok*, que faz e posta *selfies*<sup>16</sup>, que espera ansiosamente pelas curtidas em suas postagens nas redes sociais, mas que não fazem filmagens de si mesmos para a realização das tarefas, para mostrar que estão realizando exercícios, nem sequer abrem as câmeras durante as aulas. (ALLEMAND; BONFIM, 2021)

---

<sup>16</sup> Neologismo derivado do termo *self-portrait*, que significa autorretrato em inglês. *Selfie* é uma foto tirada de si mesmo por si mesmo com o intuito principal, mas não exclusivo, de compartilhar na internet, principalmente em redes sociais. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/selfie#>. Acesso em: 21 de abril de 2022.



Para Allemand e Bonfim,

Este aparente paradoxo apresenta a problemática com as câmeras e com a exposição de vídeos na internet enfrentada por docentes e discentes. A câmera nestes tempos remotos tornou-se para nós, professoras de Dança, uma espécie de substituta das tradicionais salas de dança com imensos espelhos. A nossa educação em dança foi aquela que, inicialmente extremamente vinculada ao espelho, procurou se distanciar e até negar essa prática, em um movimento de recusa também dos modos de ensino e produção em dança calcados no modelo exterior e na cópia. (ALLEMAND; BONFIM, 2021, p. 27–28)

Ambas as docentes Larissa Bonfim e Débora Allemand publicaram artigos sobre outras práticas de criação em Dança no período de ensino remoto, além da criação com o *TikTok*, a qual desenvolveram em conjunto.

A professora Débora Allemand relatou que, em 2020, em seguida que as aulas foram canceladas, o CAp UFRGS iniciou o ensino remoto assíncrono, com postagens quinzenais no site da escola de estudos dirigidos de cada componente curricular. A devolução das atividades realizadas era através do seu e-mail pessoal.

No total, ela teve 27 estudantes matriculados em sua disciplina, a qual integrava a parte diversificada, ou seja, era eletiva. A professora destacou uma de suas atividades pedagógicas assíncronas: uma prática de criação artística com objetivos de “proporcionar a compreensão de si na relação do corpo em movimento no espaço e ampliar as capacidades criativas e expressivas” (ALLEMAND, 2021, p. 2).

Essa atividade foi proposta primeiramente através de um texto, sem imagens, em arquivo PDF, o qual

[...] iniciava-se por reflexões mais objetivas, sobre o momento atual, de privação de convívio, de “ficar em casa” para a segurança do coletivo, e de outras, mais filosóficas, sobre a porta da casa como metáfora de proteção, e acerca do elemento arquitetônico chamado de “abertura”, compreendido como passagem para outra realidade, diferente daquela vivenciada em 2020. Em seguida, era feito o convite à criação e reprodução em dança de forma mais específica. (ALLEMAND, 2021, p. 8)

A autora explica ainda:

A proposição inicial indicava o aprendizado de uma sequência de movimentos a partir da reprodução/cópia de um vídeo gravado por mim, realizando uma criação autoral em contato com a porta. A outra parte da tarefa era a inserção

de movimentos criados individualmente por cada estudante da turma ao final da sequência. A ideia era que a criação de movimentos acontecesse no contato “com” a porta, ou seja, era preciso manter pelo menos uma parte do corpo encostada no elemento, para que a criação não ocorresse apenas em frente à porta e sim em diálogo com ela. (ALLEMAND, 2021, p. 8–9)

De acordo com Allemand, o retorno dessa primeira tarefa foi escasso e os vídeos que foram entregues demonstraram pouco envolvimento da turma. A professora considerou o fato de haver poucas indicações sobre como fazer a criação individual e um certo desconforto em copiar uma sequência de movimentos relacionados à dança contemporânea, com os quais os estudantes não estavam acostumados. A autora ressaltou que esse era o primeiro ano em que a dança estava sendo oferecida como componente curricular. Por fim, considerou também que os estudantes não tivessem conseguido assistir ao vídeo no *Youtube*, através do *link* indicado na tarefa por falta de acesso à internet ou equipamentos tecnológicos.

Tais possibilidades levaram a pesquisadora docente a propor o desdobramento dessa atividade em outro estudo dirigido.

Como forma de resolver o imaginável problema de acesso ao vídeo, foi feita a decomposição da sequência-base, movimento por movimento, através de imagens. E com relação à dificuldade de criação de uma sequência de movimentos autoral, foram trazidas novas indicações para a pesquisa artística, que agora precisaria abranger: (1) movimentos de abrir e fechar a porta; (2) movimentos onde o foco estivesse nas mãos, dedos e pés; (3) movimentos mais próximos ao chão (nível baixo) e movimentos com o corpo mais vertical (nível alto) e, por fim; (4) movimentos que trabalhassem com o equilíbrio de empurrar-se contra a porta (ficando mais próximo e se distanciando dela). (ALLEMAND, 2021, p. 12)

De acordo com a professora, após o envio da proposta de exercício de criação de forma mais detalhada, o retorno das atividades foi maior, o que lhe permitiu observar que a objetividade nas indicações das tarefas se refletiu tanto em uma compreensão melhor da proposição quanto na ampliação de possibilidades de criação artística. Mas a autora destacou que a apenas o envio do vídeo como foi solicitado não demonstrava como foi o processo de criação de cada estudante e, como enviaram suas atividades através de vídeo, a autora considerou que todos os estudantes tinham acesso à internet para realizar a visualização do vídeo que havia sido publicado.

Já a pesquisadora docente Larissa Bonfim (2021), para o ano de 2021, no qual ministrou aulas síncronas de uma hora para cada turma no Cap UFPE, propôs a criação

de videodanças nesse contexto de ensino remoto. Lembrando que grande parte das instituições de ensino mantiveram suas aulas em ensino remoto, com encontros síncronos ou não, visto que o contexto pandêmico perdurou em 2021.

No CAP UFPE, as aulas foram divididas em 1h de encontros síncronos, em que a professora poderia explicar os conteúdos sobre dança e a tarefa de videodança, e 1h de aula assíncrona, em que foi solicitado que os estudantes assistissem e escrevessem “resenhas críticas a respeito de videodanças e espetáculos gravados em vídeo” (BONFIM, 2021, p. 12). Para a autora, é necessário ter referência para que haja criação, e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre quais danças existem é uma necessidade. (BONFIM, 2021)

A criação da videodança com os estudantes partiu de uma pergunta:

Qual a conexão da sua dança com o chão? Essa foi a pergunta que orientou o processo de criação das videodanças dessa turma de estudantes da educação básica, com um contato tão recente com a linguagem da Dança. Chão-terra, chão-céu, chão que dá suporte à existência na Terra, conexões e desconexões. [...] As videodanças individuais foram compilados em um único trabalho, intitulado “Pés-raízes com asas”, que já pode ser assistido, mas permanece ainda não-listado aguardando por um momento oportuno para ser compartilhado com a comunidade escolar. (BONFIM, 2021, p. 13)

Possivelmente, a autora tenha proposto uma criação em videodança para seus discentes motivada pelo retorno positivo que havia recebido no anterior, visto que o trabalho com *TikTok* havia sido feito com estudantes do 9º ano do ensino fundamental em 2020, os quais poderiam ser seus discentes novamente em 2021, cursando o 1º ano do ensino médio. Outra possibilidade é que a escolha de desenvolver uma videodança no período de ensino remoto tenha emergido pela necessidade como artista-docente de dialogar com o contexto das criações artísticas na dança, o qual favoreceu as criações em videodança e demais relações entre dança e vídeo, como videoaulas, por exemplo.

De acordo com Daniel Aires e Fellipe Resende (2021), as produções em dança para contexto digital foram potencializadas, pois a impossibilidade de convivência presencial decorrente da pandemia provocou uma compulsória migração de produções em dança para o ciberespaço. Isso contrasta e desafia artistas da dança, pois, como afirma Fernanda Nicolini, “A arte, em especial a dança, precisa do encontro físico, dos desdobramentos sensorio-motores geradores de afetos e emoções” (NICOLLINI apud BALDI; SCHMIDT, 2021, p. 4). Migrar para o contexto remoto através de meios digitais não foi uma escolha, foi uma necessidade imposta a educadoras e artistas, devido ao momento. Neila Baldi e Samara Schmidt (2021, p. 2) afirmam que “em 2020, em alguma medida, todos(as)

nós, que vivíamos a Dança de forma presencial, passamos para o remoto, e produzimos outras danças possíveis, no contexto da pandemia da Covid-19”.

Aires e Resende (2021), em pesquisa realizada através de questionário digital enviado para artistas, gestores, propositores e docentes em dança, constaram que a maioria dos artistas que migraram seus fazeres em dança para contexto virtual e/ou digital não produzia materiais audiovisuais de dança para disponibilizar na internet. Para os autores (2021), mesmo que houvesse interesse poético anterior à pandemia pela veiculação de materiais nas redes, o que não era uma novidade, o contexto mundial provocou um deslocamento das práticas de dança do modo presencial para o virtual.

As autoras Neila Baldi e Samara Schmidt afirmam o seguinte:

Chegamos a 2020 com muito desenvolvimento na área da dança e tecnologias, com profissionais se dedicando à pesquisa estética nessa área. No entanto, a tecnologia não é acessível a todas as pessoas e, com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social, há uma verdadeira corrida para o on-line sem, necessariamente, preparo. Portanto, muito do que foi produzido no ano passado, na área da dança, ainda é uma investigação e não necessariamente se relaciona com as pesquisas que vinham sendo feitas relativas à Dança e tecnologias – dança telemática ou videodanças, por exemplo. (BALDI; SCHMIDT, 2021, p. 2)

Pensando não apenas o lado do artista, mas também do espectador, da relação entre artista e plateia no contexto das redes sociais, através de *lives* ou gravações de vídeos, de acordo com Daniel Aires e Fellipe Resende,

As produções audiovisuais em dança para as redes sociais não configuram uma situação exclusiva que se instaurou por conta do isolamento social frente à pandemia de COVID-19. Trata-se antes de um cenário que teve um aumento exponencial, não só no campo da dança, mas em outras áreas que lançaram mão de ferramentas digitais para assegurar níveis básicos em seu funcionamento e que, mesmo ganhando novos traços na relação com espectadores online, não contempla democraticamente todos os públicos. (RESENDE; AIRES, 2021, p. 13)

Traçando um paralelo entre o contexto das primeiras produções mediadas pela tecnologia e o contexto que estamos vivendo em virtude da pandemia, Santana (2020) afirma o seguinte:

Daquela proposição do final do século XIX, quando artistas e técnicos das áreas em questão estavam ainda encontrando formas de articulação entre as linguagens, podemos ver sua reverberação agora, no século XXI, quando o isolamento social provocou uma radical mudança nas artes das cenas cujo impedimento de atuação em teatros, espaços culturais e públicos forçou sua ida para o ambiente virtual da internet. (SANTANA, 2020, p. 29)

Isabel Marques (2020) expõe que a Covid-19 indica uma expansão do uso das tecnologias, que estão sendo incorporadas, aparentemente de modo definitivo, às práticas da dança devido ao fechamento de escolas, academias de dança, universidades e projetos sociais – aliadas ao fechamento dos teatros e locais de apresentação. De fato, o atual contexto favoreceu a disseminação de videodança, videoconfedança<sup>17</sup> (ALVES; WOSNIAK, 2020), videodanças<sup>18</sup> (BALDI; SILVA, 2018), entre outras criações e nomenclaturas possíveis, especialmente àquelas relacionadas a espaços educacionais.

Os relatos de experiências de algumas professoras de dança e teatro de escolas públicas que desenvolveram suas atividades no currículo escolar com estudantes dos anos finais demonstram o quanto o contexto pandêmico foi desafiador. Eu poderia dizer que as metodologias desenvolvidas para esse período foram embasadas em conhecimentos prévios das docentes e no que acreditavam ser importante para que seus estudantes pudessem estudar as linguagens artísticas. Críticas, comparações e reflexões certamente irão existir. Porém, o fato é que, mesmo em condições adversas, o ensino das artes na escola não deixou de existir. Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018) estiveram presentes da maneira mais adequada que cada docente pôde fazer, de acordo com o contexto educacional em que estava inserido.

---

<sup>17</sup> Neologismo feito a partir da união das palavras videoconferência e dança. Termo que integra o título da videodança Entretelas – uma videoconfedança, concebida, organizada e editada Erika Alves, co-criada com oito participantes (alunas e alunos), baseada nas suas relações com as “infinitas videoconferências atuais”. (ALVES; WOSNIAK, 2020, p. 84).

<sup>18</sup> Denominação criada pelas pesquisadoras Neila Cristina Baldi e Oneide Alessandro Silva Santos para se referirem aos experimentos em vídeo desenvolvidos a partir de registros de dança, documentários e videodança, que integraram uma investigação sobre a experiência do uso de tecnologias digitais em processos artísticos e pedagógicos em dança. (BALDI; SILVA, 2018)

**D**urante essa narrativa, tracei uma linha do tempo a fim de pontuar alguns momentos e colaborar com a sua compreensão. A partir do capítulo seguinte, ao longo dessa linha serão colocadas informações relativas a ações governamentais (federais e municipais), as quais interferiram, em minha análise, nas possibilidades de ensino ofertadas em 2020 e 2021. Neste sentido, diretrizes educacionais e informações referentes as vacinas contra Covid-19 são destacadas. Considero que a demora na aquisição das vacinas impactou diretamente na educação escolar, visto que retardou o retorno para as aulas presenciais. Na verdade, o atraso na compra das vacinas afetou toda a população, assim como outras ações do governo. No entanto, nesse traçado do tempo, não apresentarei as declarações irresponsáveis do presidente da República, suas falas xenofóbicas, seu preconceito com algumas vacinas, nem falarei do “desestímulo” do governo federal para que a população não se vacinasse. Não abordarei a lentidão em disponibilizar auxílios emergenciais para a população, nem a lentidão no repasse de recursos aos artistas tão impactados nesse período. Não destacarei a diminuição de investimentos em educação, reconhecendo que esse foi o período em que mais precisávamos. Não apresentarei notícias sobre os desvios de verba pública acontecidos nesse período, nem sobre a falta de oxigênio em alguns locais, entre tantos outros absurdos que aconteceram no período 2020 e 2021 em relação às políticas de prevenção e contenção da disseminação da Covid 19 em território brasileiro. Para quem tiver mais interesse em saber sobre o que aconteceu nesse período no Brasil sugiro que acessem os documentos e/ou vídeos relativos à CPI da Covid, que foi aberta justamente para averiguar responsabilidades do governo federal em suas ações em relação à pandemia. Aponto que houve aproximadamente 700.000 mortes por Covid-19 no país, desconsiderando os possíveis casos subnotificados.



**CAPÍTULO III**  
**Estratégias pedagógicas para Artes/  
Dança no ensino remoto**

Para Janaína Russeff (2021), as professoras foram protagonistas nesse período, em que, sem perceber, assumiram a condição de pesquisadoras, autoras e produtoras de saberes emergenciais. Dessa forma, vou relatar um pouco das minhas propostas educacionais para o ensino de Dança aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da E.M.E.F Doutor Paulo da Silva Couto.

Todavia, antes do meu relato se faz necessário apresentar a forma como o município de São Leopoldo tratou do contexto pandêmico no âmbito da educação, e como a escola em que atuo preparou-se para o ensino remoto.

### 3.1 SÃO LEOPOLDO E O ENSINO REMOTO

*Dezessete de março de 2020: esse foi o último dia que ministrei uma aula presencial de dança naquele fatídico ano. Quando saí da escola naquele dia, deixei tudo nos armários: materiais lúdicos, CDs, DVDs, livros, até alguns pertences pessoais. Fui para casa acreditando que voltaria para a escola em 15 dias. Lembro-me de dizer para os estudantes que achava que as aulas seriam interrompidas por causa da pandemia. E, de fato, foram dois dias depois. Mas orientei que seguissem tendo e estudando, porque em breve estaríamos de volta.*

*Não foi o que aconteceu.*

*Nova Petrópolis, 15 de janeiro de 2021*

O município de São Leopoldo suspendeu as aulas em 19 de março de 2020. Durante o período de suspensão, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de São Leopoldo ofereceu possibilidades de formação e qualificação para as professoras e atividades recreativas para os estudantes – sem caráter avaliativo, mas com o intuito de manter uma relação pedagógica e humana entre a escola e as famílias (SANTOS, 2020). Ademais, a SMED buscou estratégias para minimizar algumas desigualdades entre os estudantes da rede e ofertar as mesmas oportunidades de estudo para todos.

**MARÇO**  
O secretário municipal de Educação de São Leopoldo Ricardo da Luz reuniu as direções das escolas públicas e privadas do município para anunciar e preparar a suspensão das aulas, que seriam por 15 dias, podendo ser prorrogadas.

Fonte: Site da Prefeitura de São Leopoldo. Disponível em: <https://bit.ly/3NL8kQG>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

Em pronunciamento oficial, o presidente da República Jair Bolsonaro critica fechamento de escolas. **“O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas?”** (ver 2’35)

Fonte: Canal oficial do Palácio do Planalto. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VI\\_DYb-XaAE](https://www.youtube.com/watch?v=VI_DYb-XaAE). Acesso em: 10 de abr. 2022.

Havia a compreensão de que nem todos os estudantes teriam acesso à internet, nem estrutura para estudar em casa. Aproximadamente 20% da população de São Leopoldo não possui internet, de acordo com o prefeito da cidade, Ary Vanazzi (SANTOS, 2020). E onde existe esse acesso, por vezes, são casas numerosas, em que apenas uma ou duas pessoas têm aparelho celular, o qual precisa ser compartilhado com os filhos para que possam acessar os materiais de estudo, sem mencionar o fato de que tais aparelhos nem sempre comportam aplicativos para estudos; não há memória suficiente nem dados móveis.

Mesmo assim, reconhecendo tanto a necessidade de haver uma forma de ensino virtual para que o ano letivo não fosse perdido quanto as dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes, a rede municipal de educação de São Leopoldo fez um contrato com a *Gsuite for education*<sup>19</sup> e disponibilizou endereços de e-mail institucionais para professoras e estudantes da rede. Assim, nós poderíamos ter acesso à plataforma **Google Sala de Aula**<sup>20</sup> e fazer uso das mais diversas ferramentas que essa plataforma disponibiliza.

---

<sup>19</sup> É um serviço do *Google* que disponibiliza um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos, desenvolvidos e adaptados para escola e educação domiciliar. Fonte: <https://edu.google.com/products/workspace-for-education/education-fundamentals/>.

<sup>20</sup> Ferramenta do *G suite for education* para docentes criarem, organizarem e avaliarem suas tarefas.

MEC noticia medidas realizadas e em andamento para o período de pandemia, dentre elas a flexibilização dos dias letivos. “As escolas da educação básica e as instituições de ensino superior poderão distribuir a carga horária em um período diferente aos 200 dias letivos previstos em lei.”

Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3GCc5Wc>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

#### ABRIL

MEC emite o parecer CNE/CP nº 5/2020, sobre reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3wTRkSz>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

#### JUNHO

Brasil inicia testes com vacinas da Oxford contra a covid-19. O pedido a ANVISA foi feito pela empresa AstraZeneca do Brasil.

Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3NCmp2s>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

#### JULHO

Através do Parecer CNE/CP nº 11/2020, o **MEC publica Orientações Educacionais** para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <https://bit.ly/3wTRkSz>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

**Pfizer**, laboratório que desenvolveu uma das vacinas para Covid-19, disse que multinacional entrou em contato com o governo nacional brasileiro para negociar entrega de vacinas ainda em 2020.

Fonte: Viva Bem UOL. Disponível em: <https://bit.ly/3PM9AET>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

**São Paulo dá início aos testes da vacina Coronavac**, com voluntário selecionados entre profissionais da saúde. Esses testes correspondem a fase 3 de teste em humanos da vacina.

Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3wUNIQi>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Então, após cinco meses da suspensão das aulas presenciais, iniciou o ensino remoto para a rede pública municipal. Ficou estabelecido que **não haveria aulas síncronas**. Seriam disponibilizadas **atividades** para que os estudantes pudessem estudar em casa **a cada 15 dias**, através da plataforma. Do mesmo modo, também deveriam ser oferecidas **atividades impressas para aqueles sem acesso à internet**, e seus pais ou responsáveis deveriam buscar as atividades nas escolas e devolvê-las para correção em datas estabelecidas pela SMED, de acordo com os protocolos sanitários. Em ambas as situações, as atividades deveriam atender para os casos de estudantes com necessidades educativas especiais.

### 3.2 E.M.E.F. DOUTOR PAULO DA SILVA COUTO E O ENSINO REMOTO

A direção da escola fez uma pesquisa para saber quantos estudantes não teriam acesso à internet e para conhecer, daqueles que tinham acesso, qual tipo de internet disponibilizavam, móvel ou Wi-Fi. Também foi questionado se teriam computador em casa ou acessariam as atividades por aplicativo no celular.

A partir da pesquisa, foi possível constatar que o acesso à internet e a recursos tecnológicos era maior entre os adolescentes finalistas do que entre as crianças. Quanto maior a idade, maior era o acesso. Abaixo, apresento os dados obtidos apenas com os estudantes do 9º ano da escola, com os quais é possível perceber que a maioria possuía internet Wi-Fi e a forma de acessar a plataforma *Google* sala de aula seria através do *tablet* ou *smartphone*. Não foi questionado se este aparelho era próprio ou de um familiar responsável. Porém, embasada na observação a partir da convivência com esses estudantes, acredito que os estudantes de 9º ano, com 15 anos em média, tivessem o próprio aparelho.



Gráfico 1: Acesso à internet pelos estudantes do 9º ano da E.M.E.F. Dr. Paulo da Silva Couto.

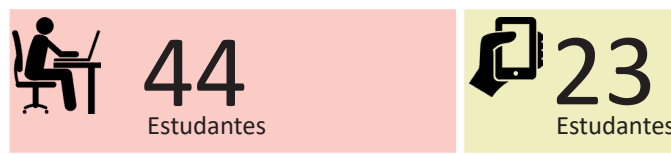
## AGOSTO

O Prefeito Ary Vanazzi anunciou, juntamente ao secretário municipal de Educação, Ricardo Fernandes da Luz, a diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Smed), Carla Escosteguy, a presidenta do CME/SL, Fabiane Bitelo e a presidenta do CEPROL, Andréia Nunes, que **as aulas retornariam de modo não presencial a partir de 19 de agosto de 2020**. Em *live* transmitida nas páginas da Rádio Prefeitura de São Leopoldo e da Prefeitura, foi apresentado o Plano de Ação, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

Fonte: Site da Prefeitura de São Leopoldo. Disponível em: <https://bit.ly/38ZVFKF>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

**Pfizer inicia testes de vacina** com voluntários no Brasil.

Fonte: G1. Disponível em: <http://glo.bo/3t3fCqT>. Acesso em: 29 de mar. 2022.



**Gráfico 2:** Disponibilidade de aparelho tecnológico pelos estudantes do 9º ano (considerando os 67 com banda larga).

É importante destacar que “ter um aparelho próprio de celular e internet wi-fi em casa” não quer dizer “ter um bom celular e qualidade de acesso à internet”, pois a conexão pode ser lenta e/ou insuficiente para o uso dos estudantes, e o celular pode ser defasado ou com pouca capacidade de armazenamento, por exemplo. É necessário perceber que “a limitação das telas e a capacidade de armazenamento, bem como as interfaces, comandos para edição e produção de textos, podem se configurar como dificuldades para os alunos realizarem as atividades educacionais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

De posse destas informações e do conhecimento sobre a plataforma que seria utilizada para o ensino remoto, algumas documentações, como plano de trabalho, foram solicitadas novamente, afinal o que havia sido planejado para cada disciplina precisava ser refeito, considerando o tempo de ano letivo e a forma como este aconteceria.

Ressalto que, desde que ingressei na escola em 2016, os conteúdos e temas que são desenvolvidos na disciplina de Artes, na área da Dança, foram escolhidos por mim, após estudar os documentos normativos (LDB, PCN e BNCC), apreciar as contribuições de autores, pesquisadores sobre dança na escola e contemplar as minhas experiências artísticas e docentes. Assim como relatado pela pesquisadora Josiane Corrêa (2018), em pesquisa feita com professoras durante a escrita da tese, considerei meu histórico profissional para elaborar os planos de ensino e trabalho que tenho utilizado na escola.

Desse modo, há uma aliança importante entre as experiências pregressas dos professores como artistas e as responsabilidades da docência considerando a realidade da Educação Básica. O histórico das profissionais relacionado a vivências artísticas, seja no período anterior à formação inicial, durante a formação inicial ou continuada, é decisivo nas abordagens apresentadas pelas professoras, pois, em sala de aula, elas assumem a direção de composições coreográficas e desempenham também outras atividades características do universo artístico, o que possibilita a expansão da criatividade, a manutenção dos seus saberes artísticos e o estudo dos componentes envolvidos em uma produção cênica. (CORRÊA, 2018, p. 236)

A partir das minhas observações e pesquisas, considerei que os estudantes de 9º ano teriam maior autonomia, maturidade e conhecimento em dança, pois já estariam

estudando esta arte desde o 6º ano, para realizar produções em dança durante o ano escolar. As aulas presenciais costumavam dividir-se em aulas práticas e teóricas. Desse modo, o plano de trabalho elaborado para o 9º ano tinha como tema central a produção artística, e alguns dos objetivos eram:

- Produzir uma apresentação de dança, considerando todos os aspectos envolvidos tanto na cena (figurino, cenário, maquiagem etc.) quanto fora dela (fotografia), divulgação, design gráfico etc.
- Conhecer outras profissões que estão relacionadas à dança: coreógrafo(a), ensaiador(a), diretor(a) cênico, *stand by* etc.
- Conhecer novas linguagens de arte, tais como: videodança, *flashmob*, performance, instalação.
- Buscar compreender a arte contemporânea de diferentes manifestações artísticas, em seus discursos, mensagens e formatos, compreendendo a poética e estética dessas manifestações.

Só que este plano de trabalho, concebido para um período letivo de 10 meses, foi refeito, adaptado para um cenário de aulas remotas assíncronas, para um período aproximado de quatro meses, com atividades enviadas quinzenalmente, considerando grupos de estudantes com e sem internet<sup>21</sup>. Busquei modificar o menos possível os objetivos e a temática, pois considero-os importantes no estudo de Artes no ensino fundamental. Então, foi necessário selecionar os conteúdos, metodologias e atividades mais adequadas para este tipo de ensino.

### **3.3 COMO PENSEI A DISCIPLINA DE ARTES NO ANO LETIVO DE 2020**

Nos primeiros dias após a suspensão das aulas, nós professoras, buscamos algumas alternativas para manter o contato com os estudantes, e seguir estimulando que estudassem. Algumas colegas disponibilizaram atividades que foram publicadas nas redes sociais da escola. Outras criaram blogs. Eu resolvi enviar sugestões de vídeos de dança e videodanças por e-mail.

Lembro que, nas primeiras semanas de aula daquele ano, eu havia decidido levar os estudantes ao EVAM<sup>22</sup> para que “aprendessem” a utilizar o e-mail, pois alguns não

---

<sup>21</sup> O plano de trabalho para o 9º ano, adaptado aos quatro meses de ensino remoto assíncrono, está disponível no Apêndice C.

<sup>22</sup> Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídia. É como é chamada a sala de informática nas escolas municipais de São Leopoldo.



tinham, e muitos não compreendiam que a conta de suas redes sociais era um e-mail, nem que era possível enviar mensagens e trabalhos através dele. Dessa forma, considerei que trocar e-mails com eles sobre dança durante o período de suspensão das aulas presenciais seria bom, afinal estava adequado ao que eu mesma tinha proposto em aula, dado que meu objetivo inicial era que aprendessem a enviar suas pesquisas de dança sem a necessidade de imprimi-las.

O fato é que alguns responderam meus primeiros e-mails enviados em 2020, principalmente aqueles que, assim como eu, achavam que o tempo em casa seria breve. Porém, no início de abril, aproximadamente 15 dias após a suspensão das aulas, chegou uma instrução da SMED solicitando que não fosse realizado o envio de materiais ou atividades para os estudantes.

O contato com estudantes não foi suspenso, mas foi aos poucos sendo prejudicado. Acredito que, por não saber quando as aulas retornariam, muitos ficaram desestimulados – assim como nós, professoras. Esse desânimo se refletiu no contato entre docentes e discentes, que cada vez mais foi ficando menor.

Durante os cinco meses de aulas suspensas, assisti a palestras virtuais, participei das formações promovidas pela SMED, assisti a *lives* sobre arte e fiz cursos sobre uso da tecnologia na educação. Criei expectativas sobre como seria quando retornasse às aulas remotas.

Foi preciso encontrar estratégias de desenvolver a disciplina nesse contexto. E uma maneira que encontrei de planejá-la foi separando atividades de ensino e criação. Não que uma proposta de criação não seja uma estratégia de ensino. Todavia, para o contexto em que estava sendo colocado, eu tinha percebido que o prazo de realização das tarefas influenciaria em como poderiam ser desenvolvidos conceitos e habilidades em Artes, tais como fruição, reflexão e criação.

Atividades de fruição e reflexão em que os estudantes poderiam aprender sobre arte e realizar uma tarefa para ser entregue em 15 dias pareciam mais adequadas ao momento. Porém, como já mencionei anteriormente, considero essencial que as aulas de Artes contemplem a criação, e criar demanda tempo. Eu, como artista, não gosto de prazos rígidos para realizar minhas criações. E não queria que os estudantes criassem qualquer coisa só para marcar a atividade como realizada. O planejamento dessa forma pode ter sido consequência de um pensamento que me acompanha desde o início da minha vida profissional: ser artista-docente. Como afirma Lislaine Cansi (2021, p. 12), o artista-professor é o “sujeito que transita por entre os dois territórios da arte, o território da poética e o território do ensino”.

Sobretudo havia um detalhe: o objeto de pesquisa do mestrado era a criação em dança. E, na sala de aula presencial, quando todos os alunos participavam das criações, o processo era harmônico: todos participavam, mas nada era imposto. Se alguém não quisesse participar dançando, poderia participar de outro modo, colaborando com as produções dos colegas. Se não quisesse participar de forma nenhuma, poderia ser apenas um observador do processo e contribuir com sugestões, críticas etc. Se ainda assim não quisesse participar, outra atividade era planejada para aquele estudante. Ou seja, ele não era obrigado. É válido mencionar que alguns estudantes não podiam dançar em virtude de suas religiões, as quais permitiam que a dança fosse feita apenas em louvor.

Nos três anos em que propus que as turmas realizassem a atividade de produção artística, nunca tive um estudante que se recusasse a participar. Acredito que isso nunca tenha acontecido pelo sentimento de convite a participação e não de convocação. Eu não queria que, devido ao contexto, as criações mudassem de status e fossem obrigatórias, apenas por interesse próprio de realizar a pesquisa de mestrado. Queria que eles se sentissem convidados a participar da pesquisa, não que se sentissem obrigados a criar.

Sendo assim, compartilho o que fiz, a forma como pensei as estratégias de ensino: escolhas relativas aos conteúdos, metodologias e atividades adotadas, através das quais as participações dos estudantes seriam verificadas e avaliadas. Em seguida, compartilho as estratégias de criação, propostas criativas relacionadas à pesquisa, as quais antecipo que não eram obrigatórias.

### **3.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

#### **3.4.1 - 1ª estratégia de ensino – Seleção de conteúdos.**

Ser professor é inventar um jeito de ensinar o que te ensinaram, sem deixar de ensinar o que nunca foi ensinado. É uma tarefa difícil, configurando-se como um ofício extremamente movediço. Um fazer profissional que tem, como principal premissa, a relação com o outro. Assim como o artista é dependente do espectador, o professor é do aluno. Assim como o espectador, hoje, é cada vez mais intimado a construir a cena com o artista, o educando também o faz, na configuração do planejamento, da prática e da reflexão docente. (CORRÊA, 2018, p. 262)

Como o calendário letivo tinha um tempo reduzido, selecionei os **conteúdos que tinham maior relação com o corpo, com a dança e com as tecnologias**. Estes conteúdos foram divididos em duas unidades, e foram distribuídas de três a cinco atividades para cada unidade. Conteúdos e unidades podem ser observados a seguir:

**Quadro 1:** Conteúdos selecionados para utilização em sala de aula.

Unidade 1	Unidade 2
Teatro e releituras de textos dramáticos	Dança – vocabulário e estilos de dança
Performance e Happening	Laban – ações e fatores de movimento
A arte na Atualidade/ Novas linguagens/ Arte com tecnologia	Coreografia
Hibridismo nas artes – mistura de diferentes formas de arte para compor uma manifestação artística	Videodança
Proposta Criativa	Produção Artística
	Arte Naïf*
	Música popular e erudita brasileira*

\*Tais conteúdos foram minha “carta na manga” para estudantes que, por problemas de acesso à internet, motivos religiosos, necessidades educativas especiais, ou qualquer outra razão que surgisse, não pudessem estudar ou realizar atividades dos outros conteúdos previstos.

### 3.4.2 - 2ª estratégia de ensino – Uso do livro didático

As atividades poderiam ser enviadas para os estudantes de duas formas: através da plataforma Google sala de aula ou de forma impressa entregues na escola. Para envio de atividades pela plataforma, não havia limitação de recursos, pois compreendia-se (talvez equivocadamente) que os estudantes tinham acesso à internet e a outros recursos tecnológicos. Então, poderiam ser enviados vídeos, podcasts, formulários, questionários virtuais, etc. E as devoluções das atividades também poderiam ocorrer de diversas formas: fotografias, vídeos, áudios etc.

Para os estudantes que buscariam as atividades impressas, houve limitações. Foi solicitado que as atividades tivessem, no máximo, três páginas, e que os estudantes pudessem devolvê-las de forma impressa também. Compreendia-se que eles não tinham acesso à internet e/ou recursos tecnológicos para realização das atividades. Logo, vídeos e/ou *links* não poderiam ser pré-requisitos para elas.

**A intenção de propiciar aos estudantes a mesma qualidade de recursos didáticos**, independentemente da forma que recebessem as atividades, **fez com que eu escolhesse utilizar o livro didático de artes como recurso** (anexo C). Eu, particularmente, gosto de trabalhar com o livro didático, pois considero que este é bom material de apoio. De fato, neste ano, foi um recurso essencial para as minhas aulas.

Havia número suficiente de livros de 2019 para que todos os estudantes do 9º ano pudessem levá-los para casa, e os conteúdos selecionados para este período estavam contemplados pelo livro. Assim, as atividades previam leituras, interpretações, pesquisas, respostas para questões, criações artísticas, entre outras tarefas elaboradas por mim a partir de

textos, imagens contidas no livro didático<sup>23</sup>. Houve exceções, como a apresentação da videodança como manifestação artística, pois esta temática específica não estava prevista no livro.

### 3.4.3 - 3ª estratégia de ensino – Atividades obrigatórias e eletivas

Apesar de considerar a criação e a produção artística importantes para a disciplina de Artes, solicitar entregas de atividades criativas já na primeira quinzena pareceu precipitado demais para mim. Eu sabia que os estudantes estavam sem ritmo de estudos, pois estavam sem aulas havia quatro meses. Além disso, criações poderiam demandar mais tempo do que o previsto pelo calendário escolar de entrega das atividades remotas.

Sendo assim, decidi por **enviar atividades obrigatórias e eletivas para os estudantes. As atividades obrigatórias correspondiam às tarefas de compreensão dos conteúdos previstos, e suas devoluções eram quinzenais. As atividades eletivas correspondiam às propostas criativas e produções artísticas, e suas devoluções poderiam ocorrer em um prazo mais estendido, sendo entregues em data acordada com eles.** Os temas das atividades eletivas estavam relacionados aos temas das atividades obrigatórias. Era sugerido que os estudantes realizassem todas as atividades eletivas. Se não fosse possível, que escolhessem no mínimo uma atividade para realizar e entregar na data combinada. No total, os estudantes receberam oito atividades obrigatórias e sete atividades eletivas. A última atividade obrigatória originalmente foi elaborada como eletiva, mas precisou ter seu status alterado. Elucidarei sobre essa situação específica mais adiante.

Para cada unidade desenvolvida, foi estabelecida uma data de entrega da atividade eletiva. **As atividades de criação, as quais compõem o objeto de estudo desta pesquisa, foram denominadas “produção artística 1, 2, 3 e 4”.** A disponibilização de todas as atividades (obrigatórias e eletivas) pode ser conferida no quadro abaixo.

**Quadro 2:** Organização da disponibilização das atividades obrigatórias e eletivas para os estudantes do 9º ano.

QUINZENA	ATIVIDADES / CONTEÚDOS
<b>UNIDADE 1</b>	
1ª	A palavra na cena, linguagem verbal e não verbal e experiências com teatro. Releituras de obras de arte – que possibilidades a arte oferece? Proposta criativa nº 1 – Leitura do monólogo de Hamlet e realização de releitura em qualquer linguagem artística dessa obra

<sup>23</sup> FERRARI, Solange dos S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F. et. al. Por toda Parte: Arte, Ensino Fundamental, 9º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

QUINZENA	ATIVIDADES / CONTEÚDOS
2ª	A língua do corpo – Estudos sobre Performance Art. Exemplos de performance e happening e relatos de experiências estéticas.
	Proposta Criativa nº 2 – Escrever uma proposta ou realizar uma Performance ou Happening
3ª	Recombinando diferentes linguagens – estudos de possibilidades.
	Proposta Criativa nº 3 – Criar uma “look” para participar de um desfile de arte
<b>UNIDADE 2</b>	
4ª	Dança – Linguagem e vocabulário da dança.
	<b>Produção artística – proposta nº 1</b> – Apreciar a performance “Seja forte, seja feliz, escolha viver” e fazer uma nova criação, inspirados nessa performance.
5ª	Estudos sobre o Movimento – Ação física e ação corporal. Fatores de movimento Laban.
	<b>Produção artística – proposta nº 2</b> – Apreciar a coreografia “Deixa pra lá” e fazer uma nova criação, inspirados nessa coreografia.
6ª	Coreografia e Pesquisa sobre personalidades da dança.
	<b>Produção artística – proposta nº 3</b> – Apreciar a coreografia “Imagens” e fazer uma nova criação, inspirados nessa coreografia.
7ª	Videodança – Estudos e exemplos de videodança.
	<b>Produção artística – proposta nº 4</b> – Apreciar a coreografia “De toda a cor” e fazer uma nova criação, inspirados nessa coreografia.
8ª	Escolher uma proposta de produção artística para realizar.
<input checked="" type="checkbox"/> <b>Atividades obrigatórias</b> <input type="checkbox"/> <b>Atividades eletivas</b>	

### 3.5 ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO

Nas aulas presenciais, os momentos de criação estavam diretamente relacionados às práticas relativas aos conteúdos previstos para cada ano, e todos os estudantes participavam das propostas criativas. No formato de aulas remotas, seria necessário encontrar formas de seguir estimulando os estudantes a realizarem suas criações. Tomei a decisão de não abandonar as propostas criativas, pois acredito no potencial delas para construir conhecimento em artes.

### 3.5.1 - 1ª estratégia de criação – Estímulo para produção artística

Durante o período de isolamento social, resolvi abrir o baú das criações coreográficas realizadas com estudantes. Revi as criações e reli memoriais que tinha feito para cada criação, composto por trechos de diários de criação, imagens e vídeos. Logo, pude reavaliar os processos anteriores, nos quais eu havia atuado como coreógrafa e/ou diretora, e fazia provocações aos estudantes, propunha estímulos criativos e contribuía, através do compartilhamento de experiência, para a montagem que seria levada a cena pelos estudantes intérpretes-criadores. Christine Delory-Momberger (2017) afirma o seguinte:

Qual a posição do docente em tudo isso? Ele faz parte do grupo e como tal ele **participa** do fazer juntos, não como uma autoridade que detém o poder e que o impõe, mas como uma pessoa que compartilha seus conhecimentos, propõe leituras, inicia atividades, sem reduzir a dinâmica de grupo, e zela para o despertar das ideias, para expressão de cada um. (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 182)

Percebi que reencontrar este material sobre as criações fez bem para mim. Fez com que eu sentisse saudade, obviamente, mas trouxe aquela sensação boa de estar acompanhada, algo muito difícil em tempos de isolamento social. Esta sensação provocou entusiasmo, vontade de voltar à cena. E refleti se assistir às produções de anos anteriores não seria tão estimulante criativamente para os estudantes de 2020 quanto assistir a vídeos de dança de grupos consagrados.

Presencialmente, as turmas costumavam assistir aos vídeos das produções do ano anterior. Neste momento, era apresentado o processo de criação: exercícios propostos, temas sugeridos, e havia uma roda de conversa para que as turmas compartilhassem suas sensações e opiniões após apreciar as composições de outros estudantes. De certa forma, esses compartilhamentos de composições coreográficas despertavam expectativas e interesse nos estudantes. Será que, virtualmente, seria possível provocar estas sensações?

Então, percebi que tinha encontrado um **estímulo para criação artística** das turmas de 2020: **as criações realizadas em anos anteriores**. A primeira etapa para realizar estas propostas de criação consistiu em escolher quais criações seriam utilizadas como recursos, fontes de inspiração para uma nova produção artística: **uma videodança**.

Faço um aparte no texto para relacionar as demandas relativas ao uso de tecnologias que surgiram durante a pandemia para as profissões artista e docente.

Considerarei a videodança como uma criação coerente e possível nesses tempos de



pandemia. Pelo menos, como artista da dança, esta foi a única experiência de criação artística em dança com a qual tive contato em 2020, quando a companhia de dança de que faço parte foi contemplada por um edital de criação.

Em virtude disso, precisei não apenas conceber formas de dançar em casa, mas estudar, participar de *workshops*, assistir a *lives* sobre a criação e execução de videodança. Esta necessidade de aprender com urgência sobre o uso das tecnologias e plataformas digitais foi compartilhada entre muitos artistas. Isabel Marques (2020) discorre sobre essa ânsia/necessidade que se abateu sobre os artistas, de gravar suas produções e compartilhá-las na internet.

Refiro-me à quantidade enorme de profissionais que tiveram que se realfabetizar rápida e eficazmente para dominar plataformas, gravações em vídeo, apresentação diante das câmeras etc. no afã de consolidarem produtos vendáveis nessa nova situação de mercado – tanto para abrirem outros flancos de trabalho quanto para se manterem onde já trabalhavam (nas academias de dança, escolas formais, ONGs, projetos governamentais etc.). (MARQUES, 2020, p. 180)

Minha experiência de concepção e produção de uma videodança em casa aconteceu no intervalo de tempo entre a suspensão das aulas presenciais e o início das aulas através de ensino remoto – mesmo período em que precisei estudar, assistir a *lives*, fazer cursos *on line* sobre o uso do vídeo, tecnologia e plataformas digitais como possibilidade imposta ao sistema educacional, já que aulas presenciais estavam suspensas. A autora Caroline Cavalcante Nascimento (2020) escreve o seguinte:

Diante disso, está sendo demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, utilizar do modo possível diversas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então ignorado. O aclamado discurso da necessidade de inserção da tecnologia na educação, da importância do professor se atualizar e reconstruir modos de operar didaticamente com as novas ferramentas e da necessidade de instrumentalizar o professor para tal tarefa, agora veio com força total. Não há mais tempo para o debate! Educadores, pais e alunos foram obrigados a se reinventar e encontrar um modo de continuar estudando em casa, com o uso das redes e recursos disponíveis. E ao professor, o grande desafio: aprender da noite pro dia a ser *youtuber*, editor de vídeos, utilizador de plataformas, telecomunicador, técnico de informática, dentre outras habilidades. Aqueles que estavam resistindo a se mexer e inovar nos modos de educar, agora tiveram que “na marra” dar conta dessa nova demanda e necessidade de sobrevivência. (NASCIMENTO, 2020, p. 30)

Vejo que foram atribuídas as mesmas demandas para artistas e professoras na pandemia: atualizar-se, reinventar-se, aprender a lidar com as tecnologias, descobrir

plataformas digitais, interagir com as redes sociais como meio de distribuição e compartilhamento de experiências profissionais, entre outras ações. Obviamente, para profissionais de outras áreas, também houve solicitações como estas. Porém, como artista-docente, percebo que a avalanche de solicitações aconteceu de ambas as áreas de atuação – arte e educação – com a mesma urgência. Talvez, o contexto de estudos e atualizações em que estava submersa tenha contribuído para a escolha da criação de uma videodança com os estudantes.

Após este aparte, retomo o desenvolvimento do texto para abordar os critérios de escolha que embasaram a seleção de quais coreografias, realizadas em anos anteriores, seriam disponibilizadas para apreciação dos estudantes. E seriam apresentadas como estímulo de criação da videodança.

### 3.5.1.1 - Critérios para escolhas das coreografias

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2018, p. 193)

Penso que uma peça ou uma coreografia não se encerra no momento da encenação, que a estreia marca o princípio de um novo processo que é influenciado pela recepção da plateia. Como disseram Marques e Brazil (2014, p. 94) “finalizar um produto não precisa ser sinônimo de acabar, de terminar, de cristalizar – a finalização e o contato com o público poderiam ser vistos como estar pronto para iniciar um novo e extraordinário processo de transformação”.

Porém, ao abordar uma apresentação cênica na escola, esta situação modifica-se um pouco. Os processos criativos muitas vezes têm apenas uma chance para ser apresentados, devido ao calendário escolar, à pré-disposição dos estudantes e até mesmo ao ano que estão cursando. Por exemplo, os finalistas de ensino fundamental trocam de escola, na maioria das vezes.

Ao tecer uma crítica sobre a escola que, de modo geral, costuma reconhecer apenas os produtos artísticos (não os processos), Isabel Marques (2014) declara que “o produto acaba sendo experimentado e vivido pelos estudantes como algo realmente fechado

e hermético, a primeira e última chance de se realizar o trabalho em sua completude, partilhado com a comunidade escolar” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 95). Para a autora, essa visão que valoriza o produto pode comprometer a escolha da metodologia utilizada durante o processo de criação.

Compreendo a crítica; no entanto, vejo na apresentação a oportunidade de os estudantes sentirem aquele frio na barriga, de lidar com nervosismo e com a timidez, enfrentar o desconhecido, viver a sensação do artista. Isso pode ser um determinante para a escolha profissional dos discentes. Pode ser que gostem, que queiram repetir, que queiram isso para a sua vida – algo semelhante ao que aconteceu comigo. Foram as experiências artísticas em ambientes educacionais, tão marcantes, que despertaram meu interesse para escolher a arte como profissão.

Sendo assim, preciso ressaltar que o momento de apresentar a produção coreográfica criada em ambiente escolar toma outra dimensão, pois pode ser um momento único. A apresentação é o momento em que um artista realiza a exposição de sua arte para apreciação de outros, e vejo este momento como crucial. De fato, lembro de ouvir de uma estudante em sala de aula: por que ensaiar tanto se não vamos mostrar para ninguém?

No empenho de levar minhas coreografias a diferentes lugares, percebi também que cada escolha de movimento sinaliza um **pertencimento**. Assim, passei a compreender que a coreografia implicava, sim, o meu corpo que estava ali, a dançar, mas, isso só faria sentido no momento em que esse corpo e essa organização entrassem em relação com as pessoas e os **lugares** nos quais eu conseguisse mostrar o que havia composto. Ou seja, a coreografia precisaria disso, de ser apresentada, para existir. (PALUDO, 2015, p. 18)

Dessa forma, **o primeiro critério foi que as coreografias tivessem sido apresentadas à plateia exterior à escola**, visto que foram as apresentações em que os estudantes saíram de sua zona de conforto, a de apresentar apenas para seus colegas. Esse contexto assemelha-se ao fazer artístico profissional, no qual a plateia também é composta por desconhecidos. Assim foram selecionadas as coreografias apresentadas no Festival Estudantil de Artes de São Leopoldo<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Festival, cujo objetivo é fomentar a cultura e estimular o protagonismo artístico dos estudantes, teve quatro edições até dezembro de 2021. Em 2018 e 2019, o evento foi realizado durante quatro dias no Centro de Eventos do Município, e suas programações contavam com exposições de trabalhos artísticos, nas suas mais variadas áreas, desenvolvidos pelos estudantes da educação infantil ao ensino fundamental da rede pública municipal de São Leopoldo. Em 2020 e 2021, em virtude da pandemia, a 3ª e 4ª edições do festival aconteceram de forma virtual, através do canal de *Youtube* TV SMED São Leopoldo, em que foram apresentados vídeos de atividades desenvolvidas em Artes pelos estudantes da rede durante o período de ensino remoto.

Este festival, além de oportunizar momentos de fruição e apresentação de produções artísticas realizadas pelas escolas, também propiciou que os estudantes tivessem em um contato prático com os elementos que fazem parte das artes cênicas. O festival dispunha de palco italiano, iluminação, sonorização e projetor. Dessa forma, os estudantes puderam exercitar as tarefas de iluminador, sonoplasta, editor de imagens e contrarregra, além de ensaiador, fotógrafo e cinegrafista. O espaço também propiciou que, ensaiado em sala muitas vezes, compreendessem questões relacionadas a comportamento e posicionamento cênico, tais como: concentrar-se antes de subir no palco, saber como se comportar nas coxias, respeitar os artistas que vinham antes e depois, viver a experiência coletivamente.

Pensar na coletividade faz parte do processo. Talvez, pelas minhas experiências profissionais e políticas, aprecio bastante as criações coletivas ou colaborativas como modo de criação, pois fico com um sentimento de pertencimento à obra, que não é só minha ou só de alguém, mas é de todos. Além disso, trata-se de uma boa prática para exercer observação e escuta do outro, e para lidar com ego e vaidade, sentimentos presentes na vivência e convivência com artistas.

Concordo com Christine Delory-Momberger (2017) quando considera o ato de criação compartilhado com um ato político, uma vontade de ultrapassar um limite. A autora argumenta que a criação compartilhada “provoca um deslocamento identitário que pode ter efeitos duráveis, para além de um dispositivo de criação compartilhada, cada um guardando no coração e na memória esse momento de criação que mobilizou parte de si mesmo até então mudas”. (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 176).

Sendo assim, o segundo critério adotado para seleção das coreografias foi que estas fossem **resultado de criação colaborativa, criadas a partir de práticas propostas em sala de aula**. Contudo, nem só as práticas de sala de aula fazem parte de processos de criação coreográfica, pois os temas, os discursos vêm à tona também. A autora Laurence Louppe (2012, p. 35) afirma o seguinte.

A obra coreográfica já não deve ser analisada como simples objeto. Deve ser considerada, pelo contrário, uma leitura do mundo em si, uma estrutura de informação deliberada, um instrumento de esclarecimento sobre a consciência contemporânea. Por vezes, até uma arma de combate contra a injustiça ou os estereótipos, a manifestação de uma consciência que se opõe a eles e que está empenhada num protesto, senão numa denúncia.

Pelas minhas observações obtidas no cotidiano da docência, para jovens estudantes, criar em dança faz mais sentido se puderem trazer suas ideias para a composição e levá-las

à cena. Delory-Momberger (2017), em seu relato de experiência, destaca a criação de um espaço-juntos, “onde cada um vai poder pousar, com sua existência, sua história, suas experiências, suas dúvidas, suas vontades, seus projetos” (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 182). É nesse espaço-juntos que estudantes podem dialogar sobre o que lhes interessa e sobre temáticas importantes para contemporaneidade. Afinal, observo que nem todos os temas de interesse juvenil e assuntos urgentes para a sociedade são discutidos nos ambientes familiar, social, religioso nos quais estão inseridos.

Logo, criações artísticas podem revelar opiniões, posicionamentos, atitudes perante temáticas emergentes para a juventude e para a sociedade. Sendo assim, o terceiro critério para seleção de coreografias foi que estas **apresentassem temas propostos pelos estudantes**.

Dentre as criações desenvolvidas com estudantes desde o meu ingresso como professora de artes na E.M.E.F Dr. Paulo da Silva Couto, três coreografias e uma performance atendiam aos três critérios estabelecidos. São elas: **Performance Femicídio (2019), Imagens (2019), Deixa pra lá (2018) e De toda a cor (2018)**. As temáticas envolvidas nestas criações foram: relacionamento abusivo, violência doméstica, depressão, feminicídio, padrões de beleza, machismo, solidão, divisão de trabalho entre homens e mulheres, traição, influência das redes sociais, sororidade e respeito à diversidade. Os resumos dos processos de criação de cada uma delas são apresentados no Apêndice A, a fim de não interromper o fluxo de apresentação das estratégias de criação.

Então, após a seleção das coreografias, foi necessário editar os vídeos para que pudessem ser disponibilizados aos estudantes. Assim, respeitando a orientação de envio de atividades estabelecida pela SMED, a cada 15 dias os estudantes poderiam assistir às produções realizadas pelas turmas de anos anteriores, disponibilizadas como vídeo não listado no canal do *Youtube* da professora. Os estudantes foram convidados a assistir e enviar vídeos de suas criações em dança, inspiradas nas criações passadas.

### 3.5.2 - 2ª estratégia – Criação em qualquer linguagem artística

*Antes da interrupção das aulas, eu havia ministrado apenas três semanas de aulas... Vi os estudantes apenas em três aulas (uma para conhecer a turma, uma aula teórica e uma prática). Não veria mais os estudantes até o final do ano. Agora só espero o momento de entregar os atestados de conclusão do ensino fundamental. E sem abraço.*

*Uruguiana, 25 de outubro de 2020*

Neste período, foi realizado um encontro virtual com estudantes. A intenção era promover conversas, aproximá-los da escola, fortalecer vínculos e tirar dúvidas sobre os conteúdos. A adesão foi muito baixa, apenas 20 participaram de um total de 67 estudantes que tinham internet. Alguns colegas justificaram a ausência de outros, dizendo que eles estavam trabalhando ou que dependiam de que algum familiar emprestasse o celular para participarem. Mesmo assim, sabendo que os estudantes conversavam bastante entre si em seus grupos de *Whatsapp*, **foi possível explicar como seria realizada a produção artística de 2020 pelas turmas do 9º ano – uma videodança a partir das criações realizadas por eles.** Os estudantes gostaram da ideia e propuseram-se a replicar as explicações aos demais que não estavam presentes na reunião. Compreenderam também que esta proposta fazia parte da pesquisa em desenvolvimento para o mestrado e que seria mais uma atividade eletiva, pois também faria parte da análise desta pesquisa perceber quantos estudantes participariam, qual seria a coreografia que despertou maior interesse, qual o perfil dos estudantes que mais participaram da pesquisa, entre outros dados que poderiam ser analisados.

Durante esta reunião virtual, constatei o que outras professoras da escola já haviam relatado: que a maior parte dos estudantes permanecia com as câmeras fechadas. Conversei com estudantes sobre isso e uns disseram que não tinham esse recurso disponível, outros disseram que a conexão piorava, e outros relataram que não queriam se expor aos demais colegas. Cabe ressaltar que essa indisposição para aparecer diante dos colegas em reuniões não significa timidez e não quer dizer que não gostem da exposição na internet, pois são usuários de redes sociais e aplicativos em que expõem a própria imagem, como já mencionado nessa dissertação. Para além do comportamento paradoxal da juventude que não se mostra nas aulas, mas sim na internet, Ana Paula Reis (2021) problematiza outras situações em relação à indisponibilidade de uso da câmera.

## OUTUBRO DE 2020

ANVISA começa a 1ª análise dados da vacina contra Covid-19 no Brasil. O imunizante submetido para análise foi AstraZeneca em parceria com a Universidade de Oxford.

Fonte: G1. Disponível em: <http://glo.bo/3N1GmQm>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA publicou os passos obrigatórios para que uma vacina pudesse ser comercializada e disponibilizada no Brasil.

Fonte: Site do Governo Federal. Disponível em: <https://bit.ly/3NJvzdQ>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Bolsonaro diz que o Brasil não comprará vacina chinesa e que pandemia já está indo embora.

**“Com a China, lamentavelmente, já existe um descrédito muito grande por parte da população, até porque, como muitos dizem, esse vírus teria nascido por lá”.**

“Tem caído o número, ou seja, a sinalização no Brasil é de que a pandemia praticamente está indo embora. Pode, quando aparecer a vacina daqui há um ano, dois, ou três, não ser necessário essa vacinação em massa porque outras doenças, até outros tipos de gripe, talvez, lá na frente, esteja até levando a óbito mais gente”.

Fonte: Correio Braziliense. Disponível em: <https://bit.ly/3wVuYfC>. Acesso em: 29 de mar. 2022.



A câmera, por sinal, é outro desafio a ser trabalhado. Muitos alunos/as que participavam das aulas síncronas desativavam a câmera nas aulas, principalmente durante as práticas, e o que, para algumas pessoas, a resposta para isso possa ser a timidez, que é compreensível e bastante comum para alguns estudantes nas aulas de Arte, na verdade é, também, por não quererem expor para os colegas a intimidade do lar, e para que os pais ou responsáveis não lhes vejam dançando, pois seriam alvo de preconceito, principalmente no que se refere aos meninos. Essas questões foram analisadas a partir do relato de alguns alunos, e é preciso que o/a professor/a tenha consciência de que esses também são fatores que atravessam as aulas. (REIS, 2021, p. 7)

Devido à baixa adesão de participantes na reunião e ciente de que vários estudantes não tinham recursos tecnológicos a sua disposição, foi necessário **ampliar as possibilidades de entrega de suas criações**, além de vídeos de criações em dança, e **aceitar que as criações pudessem ser em diversas linguagens artísticas**. Assim, inspirados pelas criações anteriores, as suas produções artísticas poderiam ser realizadas em desenhos, pinturas, músicas, poemas, reflexões, fotografias etc. E poderiam ser entregues pela plataforma Google sala de aula, por *Whatsapp* ou fisicamente na escola, em datas estabelecidas.

### **3.5.3 - 3ª estratégia – “Vou participar com vocês!”**

Reconhecendo que se expor através de vídeos poderia ser complicado para os estudantes (internet limitada, falta de câmeras e timidez/discição), mas ciente de que eles poderiam ter sugestões de movimentações corporais, propus a eles que **eu participaria deste desafio da criação em 2020. Eu enviaria vídeos nos quais faria a mesma proposta de atividades enviada a eles; assistiria aos vídeos das criações anteriores e produziria em vídeo uma criação a partir das movimentações, temáticas, músicas, ou qualquer outro aspecto que provocasse a minha criação**.

Diferentemente dos estudantes, que poderiam criar em qualquer linguagem artística, eu criaria apenas em dança e minhas criações também seriam disponibilizadas em minha página do *Youtube* como vídeo não listado, uma semana depois que o vídeo das produções dos anos anteriores fossem disponibilizados. Tentei, dessa forma, não influenciar a criação individual de cada um dos estudantes. Além disso, para atender aqueles que não teriam recursos para vídeo ou até mesmo uma boa internet para envio de suas ideias, disponibilizei-me para que os estudantes enviassem sugestões para as minhas criações.

Sendo assim, ao final do ano, eu teria criações dos estudantes, criações em dança realizadas por mim e mais sugestões para criação de uma videodança, utilizando toda a materialidade construída. Expliquei para os estudantes que a construção/edição dessa

videodança seria realizada por mim, e que apresentaria o resultado para eles e para os estudantes do 9º ano de 2021.

A fim de evitar confusões, combinei com os estudantes as postagens dos vídeos das coreografias também seria feita na aba ATIVIDADES das turmas no Google Sala de Aula, com os nomes **“Produção artística 1, 2, 3 e 4”**, e não teria a data de entrega definida no dia da postagem. Os meus vídeos realizando as atividades seriam postados na aba MATERIAL das turmas no Google Sala de Aula, pois ele seria um material de estudo e não haveria entrega relacionada aos vídeos da professora.

Desde o início, a intenção era que estas produções artísticas que resultariam em materialidades para a criação da videodança fossem atividades eletivas, e isso havia sido combinado com eles. Porém, no final do ano, após uma reunião de professoras, foi solicitado pela supervisão pedagógica que fossem disponibilizadas apenas atividades com data de entrega definida para 15 dias subsequentes, pois os estudantes estavam entregando apenas as atividades que tinham data de entrega determinada e fossem obrigatórias. Nessa altura do ano (meados de novembro), já havíamos percebido que os estudantes estavam deixando de participar das aulas e realizar as atividades.

Dessa forma, a data de entrega das atividades de criação foi definida para o último dia possível do calendário escolar e foi considerada como obrigatória, correspondente à última proposta de atividades do ano, sendo solicitado que escolhessem no mínimo uma das propostas de produções artísticas para realizar. Esta alteração de status da atividade (de eletiva para obrigatória e com data definida para entrega) aconteceu faltando 21 dias para a finalização do ano escolar de 2020.

*Poéticas — modos de fazer*

*Modos de fazer do corpo*

*Que corpo?*

*Para qual cena?*

*Para esta?*

*Então é um corpo para o vídeo. Corpo virtuoso? Um corpo possível para o vídeo! Um corpo possível (em casa) para o vídeo.*

*E, para quem?*

*Todos! O vídeo pode democratizar o acesso.*

*Será? Será que muitos vão assistir? E o julgamento?*

*Minha técnica — popular — quase nunca é vista como virtuosa. E daí?*

*Nunca quis ter um corpo balético, contemporanesco, hegemônico.*

*Sempre quis um corpo disposto.*

*Então, ótimo! Hora de enfrentar o desafio de dançar para a câmera.*

*Medo!*

*Logo eu, tão acostumada a dizer para meus alunos: se joguem, enfrentem seus medos, encarem o desafio, acreditem em vocês.*

*Eu sou do palco, não da tela.*

*Hora de ultrapassar meus limites. Vou dançar para o vídeo, para que todos vejam, inclusive os alunos.*

*A pesquisa está sendo revista. A pesquisadora-artista-docente está em período de descobertas.*

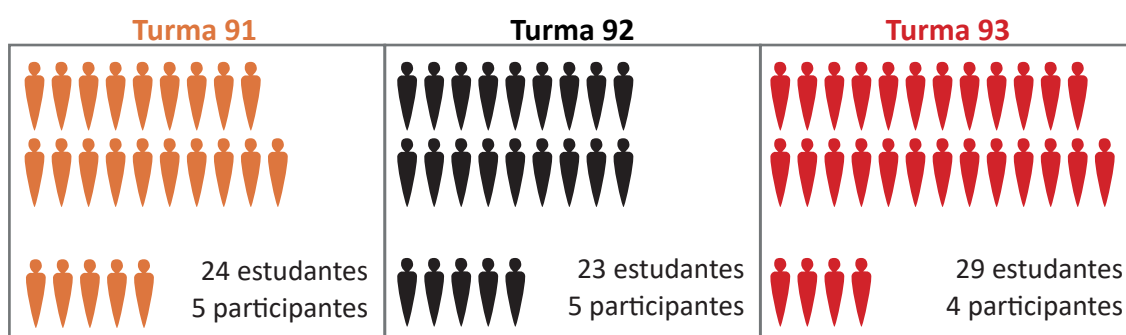
*Porto Alegre, 15 de outubro de 2020*

**CAPÍTULO IV**  
**Participação estudantil**

As propostas de criações artísticas foram feitas para três turmas de 9º ano, o que totalizava 76 estudantes. Mesmo sabendo que eram turmas com perfis diferentes, o que certamente interferiria na participação nas atividades, resolvi fazer a mesma proposta para todas as turmas.

Ao final do ano de 2020, no prazo para recebimento das criações que faziam parte da composição da videodança, foram recebidos **23 trabalhos, enviados por 14 estudantes**. Sendo assim, abaixo apresento dados relativos a essas participações.

#### 4.1 PARTICIPAÇÃO POR TURMAS

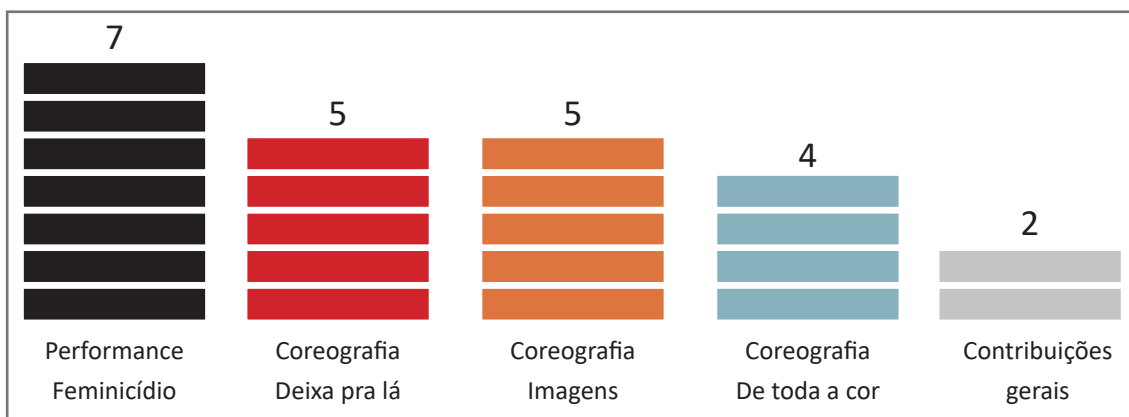


**Gráfico 3:** Participação dos estudantes, discriminada por turmas.

As turmas 91 e 92, turmas do turno da manhã, tinham 23 e 24 estudantes respectivamente. A turma 93, única turma do turno da tarde, tinha 29 estudantes. Analisando a participação dos estudantes, é possível perceber que o envolvimento das turmas da manhã foi idêntico e proporcionalmente maior do que a participação da turma da tarde, apesar de a diferença ser muito pequena.

Esta pequena diferença entre as participações pode ser atribuída ao fato de que **as turmas da manhã tiveram aulas de Artes regularmente nos quatro anos finais do ensino fundamental**. Foram aulas de dança, com atividades práticas, as quais foram interrompidas apenas em 2020 em virtude da pandemia. Já a turma da tarde não teve a mesma regularidade. Até outubro de 2019, não havia docente de Artes ocupando esta vaga na escola. Na verdade, estas aulas de Artes desde 2016 vinham sendo ministradas por diversas professoras substitutas, pedagogas em sua maioria, ou professoras de Artes de outras escolas, que cumpriam extensão de carga horária e, na maioria das vezes, essas professoras não cumpriam um ano inteiro nessa função. Eu mesma fiz extensão de carga horária com os estudantes da tarde em 2017 e 2019 por um trimestre em cada ano, o que fez com que conhecesse alguns alunos dessa turma. Com a turma 93, o ano de 2020 seria o primeiro em que teriam aulas de Artes /Dança durante todo o ano letivo.

## 4.2 COREOGRAFIAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

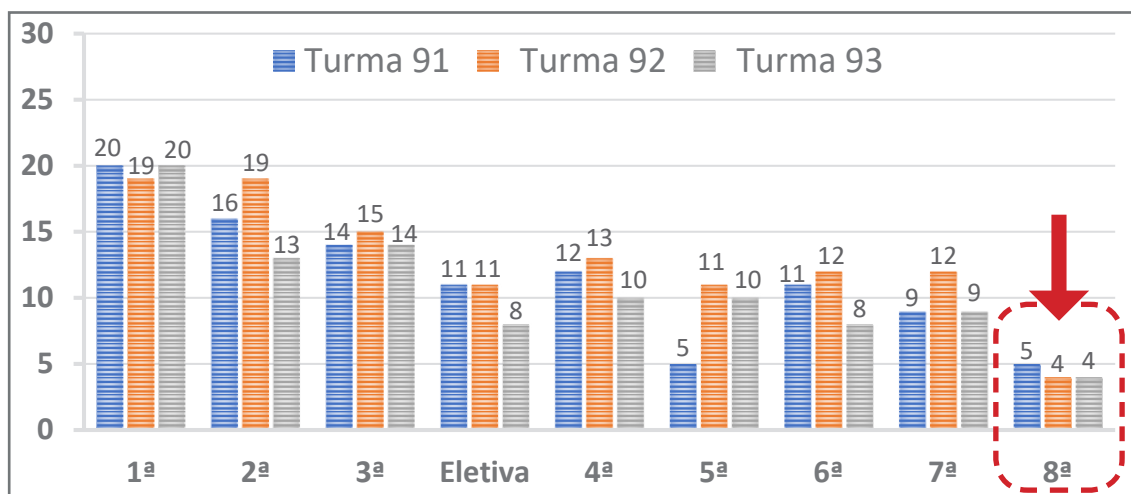


**Gráfico 4:** Participações discriminadas por coreografia, entregues pelos 14 estudantes envolvidos.

Sobre as atividades realizadas classificadas por escolha das coreografias sugeridas, é possível afirmar que não houve diferença no número de atividades entregues. Porém, cabe mencionar que, das 23 criações entregues, duas não estavam relacionadas apenas às coreografias enviadas como estímulos criativos, pois foram sugestões amplas para a realização da videodança, relativas à temática da criação.

## 4.3 PARTICIPAÇÃO GERAL

Em números totais, a adesão às propostas de criação foi baixa: aproximadamente 20% dos estudantes participaram. A seguir, apresento um gráfico que demonstra a participação nas atividades de Artes, distribuídas quinzenalmente. Relembro que, após a última atividade obrigatória, deveria existir uma eletiva, correspondente às criações artísticas que fariam parte da videodança, como foi feito após o envio da 3ª atividade obrigatória. Todavia, devido à orientação da supervisão, a escolha de uma proposta de criação, última atividade do ano letivo, foi colocada como atividade obrigatória.



**Gráfico 5:** Participação dos estudantes de 9º ano na disciplina de Artes durante o período de aulas remotas de 2020.



Inicialmente, os números referentes à criação frustraram minhas expectativas. Eu estava acostumada com a motivação que acontecia nas aulas presenciais, em que a energia da criação contagiava praticamente a todos os estudantes e a turma acabava se envolvendo na criação. Gostaria de que este fenômeno tivesse acontecido no ensino remoto e os estudantes encontrassem motivação para uma criação em dança.

Busquei encontrar razões para justificar a baixa adesão à atividade de criação, pois eu estava motivada pelo que faziam presencialmente e achei que remotamente seria do mesmo jeito. Uma sensação de responsabilidade pela pouca participação estudantil se abateu sobre mim, e eu precisei compreender que muitos poderiam ser os fatores que contribuíram para que poucos estudantes tenham participado. Segundo os pesquisadores Sidmar Oliveira, Odália Silva e Marcos Silva,

[...] é essencial analisar o cenário atual por todos os ângulos e considerar três questões que se conectam quando falamos de ensino remoto: o acesso à internet; a qualidade dos artefatos tecnológicos de alunos e professores; e o domínio e formação para o uso desses artefatos. (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29)

A falta da presença pode ter contribuído para a pequena adesão. Lembrando que a presença seria representada pelas aulas virtuais, pelo contato síncrono (MILLER; LASZLO, 2020), pois, no contexto de pandemia, a presença física foi impossível. Além disso, em São Leopoldo não foram previstas aulas síncronas em 2020.

A pesquisadora Maria Lucia Pupo (2021), que investigou proposições em artes cênicas feitas para crianças e jovens em aulas virtuais por licenciandos em Artes Cênicas da USP, relata sobre a importância da presença do professor.

Conscientes da lacuna provocada pela ausência do olhar do docente, assim como pela ausência da instância do coletivo dos colegas, os alunos não se viam em condições de realizar sozinhos as tarefas sugeridas, o que implicaria um grau de autonomia ainda não conquistado por eles. Passar tarefas como criar uma cena de um minuto consigo mesmo como protagonista, inventar uma história e gravá-la, desenhar personagens de uma futura cena careciam de sentido, não apenas pela manipulação ainda incipiente dos recursos por muitas crianças e jovens, mas principalmente pela ausência de relação com o professor e com os colegas. (PUPO, 2021, p. 6)

Por mais que se compreenda que as aulas virtuais síncronas correspondiam, na medida do possível, ao ensino presencial, em que as orientações, dúvidas e a aula em si aconteciam em tempo real, ainda assim não havia a presença concreta de outros corpos,

seus volumes, seus calores, odores (PUPO, 2021). Como escreveram as professoras Neila Baldi e Samara Schmidt (2021, p. 15), na presencialidade colegas e afetos “são importantes fatores que nos atravessam e que interferem em nossas criações, investigações e aprendizados”. De fato, não era o ensino presencial, e o retorno das atividades de criação não ocorreu como acontecia nas aulas na escola, nem como eu gostaria que acontecesse no ensino remoto.

Eu também poderia considerar que foi apenas desinteresse pela atividade de criação, a qual era eletiva inicialmente. Talvez, a mudança para uma atividade obrigatória no final do ano tenha causado desconforto e desmotivado os estudantes. Porém, analisando a participação deles ao longo dos quatro meses, conforme demonstrado no gráfico nº 5 em que tiveram ensino remoto, é possível perceber que a participação foi diminuindo, independentemente dos status das atividades, se obrigatórias ou eletivas.

Outra informação importante a ser destacada é o fato de que, no final do ano, antes da data da entrega da última atividade, os estudantes já estavam cientes de que não seriam reprovados. Nós, professoras, tentamos “disfarçar” essa determinação desde o início do período de aulas remotas. Todavia, no final do ano, ficou insustentável manter essa informação. Os estudantes perguntavam muitas vezes, pois vários tinham atividades atrasadas para entregar e começaram a escolher quais atividades fazer. Além disso, houve uma reunião de pais, em que foi dito para eles que seus filhos receberiam um boletim de finalização diferente do que costumava ser entregue. Em vez das definições “aprovado” ou “reprovado”, haveria a frase “progressão continuada”. Ou seja, ninguém reprovaria, e os estudantes, mesmo que intrigados, sabiam disso.

A “não reprovação” foi uma recomendação federal e foi mencionada em pesquisas sobre as aulas de artes durante o contexto pandêmico. O relato a seguir corresponde à resposta de um questionário elaborado para professores de Artes Visuais atuantes em ensino básico e ensino superior brasileiro, sobre como seus estudantes tinham respondido às atividades pedagógicas de artes durante a pandemia.

#### DEZEMBRO

MEC autoriza **ensino remoto no país até o fim da pandemia**. O ensino remoto estava autorizado até dezembro de 2021. A permissão, do Conselho Nacional da Educação (CNE), é válida para todas as redes de ensino, em caráter excepcional. A resolução regulamenta a lei 14.040 e não recomenda reprovação em 2020. Fonte: Correio Braziliense. Disponível em: <https://bit.ly/3IVzF6Q>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

22/12/20

**Fim do ano letivo no município de São Leopoldo.**

Poucos foram os que deram devolutivas das atividades, ainda mais tendo aquela fala de que ninguém iria reprovar, tendo, por isso, o abandono de muitos. Os que respondiam estão sempre de forma simples, até porque somos orientados a passar pouca coisa, principalmente agora que estamos com o ensino híbrido e pouco será nosso tempo de correção. (Questionário respondido por professor 37, em 19/03/2021). (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021, p. 106)

É necessário ponderar que, além das dificuldades relativas ao acesso à internet e tecnologias, alguns estudantes tiveram dificuldades em compreender como a plataforma funcionava para envio de suas atividades. Lembro de ensinar, com tutoriais criados por mim a partir de *prints* de tela, como deveriam adicionar uma nova conta de e-mail no celular para acessar o Google sala de aula. Lembro de explicar como deveriam fazer as devoluções de atividades, que muitas vezes vinham sem anexo. Também lembro de explicar-lhes inúmeras vezes como responder ao formulário Google, que a confirmação chegava por e-mail e que deveriam marcar a atividade como concluída na plataforma para que eu pudesse devolver as correções.

Nós, professoras, fizemos cursos de capacitação de uso da plataforma; os estudantes, não. Essa situação gerou maior carga de trabalho para nós, pois, além de pensar nas atividades para o ensino remoto, atender as dúvidas de cada estudante e corrigir suas atividades, foi preciso ensiná-los a usar todos os recursos da plataforma. As dificuldades surgiam a cada vez que tentávamos uma estratégia de ensino nova com eles. Eles não sabiam bem como utilizar os recursos, e essas dificuldades, que nem sempre eram superadas após nossas explicações, poderiam desestimulá-los. Além de potencializar sensações de culpa e sobrecarga.

Janaína Russeff (2021) que entrevistou professores de Teatro de ensino público e privado do estado do Rio de Janeiro, apresentou alguns relatos de educadores sobre essa sobrecarga ocorrida no período de ensino remoto:

J3: A sobrecarga vem da situação pandêmica e dessa nova relação entre professor e aluno nesse mundo virtual que é muito um mistério ainda, com recursos que não usava frequentemente, muitos que nunca usei, mas consegui aprender, e outros que ainda não sei utilizar. Na escola pública a situação ainda é pior porque não vejo um retorno concreto dos alunos, ficando, às vezes, a critério alheio o que funciona ou o que não funciona.

K3: A necessidade de ocupar diversas funções para além do planejamento e execução das propostas de aula (como atendimento familiar, edição de vídeo, mobilização do espaço da casa para produzir material de aula, postagem de conteúdo, verificação dos diferentes meios de comunicação diariamente). Somado a tais condições de trabalho, criar uma dinâmica de horários de trabalho no espaço da casa se mostrou, inicialmente, algo complexo.

G5: Pelas condições impostas pela pandemia: serviços domésticos, cuidados com filho, questões psicológicas, tudo isso somado ao trabalho remoto (reuniões, produção de contato com os alunos). (RUSSEFF, 2021, p. 25)

Ademais, estudos domiciliares requerem organização pessoal, disciplina, acompanhamento familiar e, no entanto, a quantidade e a qualidade do apoio dado aos estudantes para que mantivessem seus estudos domiciliares poderia variar criticamente pelo contexto familiar (NASCIMENTO, 2020). Eu sabia que alguns estudantes do 9º ano da escola Paulo Couto precisaram trabalhar para contribuir com o sustento da família. Outros, cuidar de seus irmãos que antes ficavam na escola enquanto seus responsáveis saíam para trabalhar. Logo, nem todos tiveram contextos favoráveis para estudar em casa.

Ao ler relatos de experiências e pesquisas a partir de entrevistas com outras professoras de Artes do ensino básico sobre a participação dos estudantes nas atividades remotas, percebi que eu não estava sozinha em relação aos sentimentos de angústia, frustração, culpa e solidão. As dificuldades foram semelhantes e os sentimentos também, os quais referem-se não apenas ao pouco retorno dos estudantes, mas também quanto à efetividade das aulas de Artes.

Alguns professores de Teatro do estado do Rio de Janeiro responderam à pesquisadora Janaína Russeff (2021) sobre o sentimento em relação à efetividade de suas aulas da seguinte forma:

A1: Impossível fazer teatro sozinho.

B1: Virou de ponta cabeça, pois esses conceitos são justamente [os que] não temos agora, pode até ser aula de algum tipo de Arte, mas não é Teatro.

D: Totalmente. Posso dizer que o teatro em sua essência foi abstraído.

H4: Nem sei descrever... Os alunos leem apenas, se fazem algo prático o fazem sozinhos, seguindo as minhas instruções como estivessem entendendo; então, de verdade, não são aulas de teatro ou mesmo de arte. É outra coisa.

I3: Não temos o contato físico e a escuta não é imediata

J3: Na escola pública impactou totalmente, me sinto triste e de luto.

L6: Totalmente impactado de forma negativa. O não poder olhar nos olhos anula tudo o que acreditamos que seja teatro feito de verdade. O olho no olho que comunica tudo o que precisamos é inexistente aqui. Os alunos que entram nas aulas desligam suas câmeras, estão em um ambiente com muitas outras interferências externas, não se conectam. O trabalho simplesmente não flui. (RUSSEFF, 2021, p. 28)

Até mesmo educadores de disciplinas de Arte que ministraram aulas síncronas, mostraram-se insatisfeitos e questionaram suas práticas docentes. De acordo com Nogueira,

É justamente a dimensão do fazer artístico que tem se mostrado insatisfatória, na fala de alguns profissionais do ensino de arte, no exercício do ensino remoto. Essa insatisfação tem sido percebida de diferentes maneiras. Pelos que lidam com o corpo, como material de expressão, como os professores/as da dança e do teatro, a dificuldade maior está no imobilismo frente à tela. Afirmam que os estudantes, principalmente os mais jovens, não conseguem realizar as atividades da forma esperada: frustrados com as reduções da tela, cansam-se com frequência, não percebem detalhes dos movimentos, mostram-se aborrecidos quando corrigidos. Além disso, há a impossibilidade de contar com espaços maiores, visto que grande parte dos/as estudantes, notadamente os/as das redes públicas, não contam com espaços mais amplos em suas residências. Diante disso, as atividades que envolvem movimento corporal ficam relegadas a pequenas mostras de produções individuais, por parte de poucos estudantes mais previamente envolvidos com essas linguagens, como aqueles que frequentam aulas de teatro ou escolas de dança em espaços extraescolares. (NOGUEIRA, 2021, p. 11)

Sintetizando, a ausência de docentes e de colegas para realizar as atividades de criação, a mudança do status de atividade eletiva para atividade obrigatória, a ciência da não reprovação no final do ano, a escassez de recursos tecnológicos, as dificuldades de acesso à internet e no uso da plataforma Google sala de aula, a falta de disciplina para estudos domiciliares, a necessidade de auxiliar a família (financeiramente ou não), são alguns fatores que podem ter comprometido a participação dos estudantes nas propostas de criação ofertadas ao 9º ano que culminaria na produção de uma videodança.

A percepção desses fatores, que não têm relação direta com as proposições de criação, aliviou os sentimentos negativos já mencionados (angústia, culpa, solidão e, principalmente, frustração), mas eles não desapareceram. Eu compreendia o contexto desfavorável, mas sentia-me frustrada ainda assim, talvez por estar submersa em um sistema repleto de tendências neoliberais<sup>25</sup>, que precariza a educação, fragmenta e desqualifica a formação docente (OLIVEIRA; SILVA; PERINI, 2021), desvaloriza o educador e trata a escola como uma empresa em que a produção e o “tarefismo” se tornam permanentes (CANSI, 2021). Contudo, sobre essa sensação de frustração, Apolline Torregrosa (2017, p. 312) escreve que “a própria educação se situa, com frequência, em ideais não cumpridos, em desejos abortados nos quais os docentes necessitam recriar-se permanentemente, dia após dia, num perpétuo recomeço”. Então, por que não recomeçar?

---

<sup>25</sup> [...] o neoliberalismo se apresenta no debate educacional como grande defensor da “racionalização”, do melhor aproveitamento de recursos, da busca de maior qualidade, eficiência e eficácia da escola. Esses proclamados elogios à racionalidade, às ações baseadas em evidências científicas, à valorização de técnicos e especialistas, etc., acabam por ocultar os nexos entre os movimentos no sentido da privatização das escolas (ou mesmo sua substituição pelo ensino domiciliar), a aplicação à escola da gestão em moldes empresariais, a disseminação do ensino a distância e da utilização das “novas tecnologias” como substitutos da aula presencial, entre outras ações [...] (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 724)

Pensei. Ponderei o contexto. E refleti sobre o sentido de criar uma videodança, mesmo com poucos participantes. Foi quando lembrei de algo muito simples: **esta é uma pesquisa mais voltada à análise qualitativa**. Era hora de olhar para as materialidades que foram entregues, compreender que o número de participantes é importante, porém, mais importante do que saber quantos foram os participantes, é saber **quem são os participantes** e ver o que fizeram, se puderam criar e/ou dar contribuições para uma criação nesse contexto muito adverso. Olhar para “o que foi feito e por quem” também é uma forma de enfrentar o sistema que se preocupa mais com “quantos fizeram”. Sendo assim, a criação da videodança seguiu seu curso, **valorizando as participações daqueles que puderam engajar-se nessa criação, sem esquecer daqueles que ficaram pelo caminho nessa trajetória criativa**. Apresento um pensamento de Marques e Brazil (2014) para elucidar meu posicionamento em partir para a criação.

Fazer não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se não para um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se a outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. Esses são alguns valores presentes no fazer/fruir/pensar da arte e que podem e devem estar presentes no ensino de Arte. Ensinar Arte não pode se desvincular do fazer/pensar arte. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 36)

#### 4.4 QUEM FORAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de apresentar quem foram os participantes dessa pesquisa, ressalto que os estudantes e seus responsáveis foram consultados sobre a utilização de nomes (ainda que sejam apelidos) e de suas atividades. Logo, Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndices D e E) foram disponibilizados aos envolvidos na criação ao longo dessa pesquisa.



Acho que o **Alexandre** tinha um grande carinho pela disciplina de Arte. Suas criações demonstravam sensibilidade e criticidade. Participava das aulas de dança e opinava bastante nas propostas de criação para a turma.

**Amanda P** costumava chegar às aulas pronta para descontrair, pois não havia atividade em que seu riso não estivesse presente. Gostava muito das aulas de dança e lembro-me bem do seu envolvimento em especial com atividades envolvendo danças urbanas.







**Amanda S** não gostava muito de dança. Parecia tímida e expressava-se mais através das artes visuais, principalmente do desenho. Costumava entregar os trabalhos de pesquisa em Artes no prazo combinado. Do mesmo modo, comportou-se no ensino remoto, entregando as atividades solicitadas nas datas estabelecidas. Geralmente, eram desenhos.

**Camile** era uma estudante muito cativante, mas que demonstrava uma preguiça engraçada para fazer as atividades. Uma estudante empoderada e com boas relações de amizade na turma, era animada nas aulas, fazia tudo, mas demorava bastante para começar. Era participativa nas aulas de Dança e expressava-se muito bem também através de artes visuais. Entregava trabalhos criativos e críticos para a disciplina de Arte.



Confesso que foi uma grande surpresa receber as atividades da **Dani** em vídeo, pois ela parecia muito tímida em aula. No entanto, ela foi uma das poucas estudantes que gravou um vídeo em que aparece dançando. Disse que ficou tocada pela coreografia assistida (Deixa pra lá). Suas atividades entregues demonstravam grande sensibilidade e subjetividade.

Durante 6º e 7º anos, o **Davi** participou de todas as aulas práticas de dança e parecia muito alegre. Apenas quando ele estava no 8º ano eu soube que ele não poderia dançar em virtude da sua religião. Desta forma, combinei com ele que participasse como pudesse. E assim ele fez: nunca faltava as aulas, mas percebi que foi ficando tímido conforme foi crescendo. Contribuía com as criações em grupo por apresentar uma visão diferente dos demais. Destacou-se bastante quando estudamos sobre Teatro.





**Fran** destacava-se muito nas expressões em artes visuais. Sua religião não permitia que dançasse nas aulas. No entanto, nunca deixou de realizar qualquer proposta artística, para as quais nós buscávamos uma adaptação. Sempre apresentava uma boa argumentação para suas opiniões.

**Gabi** já tinha uma intimidade com a dança, pois dançava em uma invernada artística de um CTG próximo da escola. Destacava-se muito nas atividades de criação artística, em que apresentava aos colegas sugestões de movimentos. Visivelmente, gostava das aulas de dança. Em 2020, foi uma das estudantes que entregou todas as atividades propostas, incluindo as eletivas de produção artística.



Nas aulas presenciais de Dança, o **João** participava dos processos de criação, só não gostava de apresentar. No período de ensino remoto, ele entregou algumas atividades de Artes. Demonstrava certa insatisfação em estudar durante o ensino remoto.

Lembro do dia que pedi que as turmas criassem um roteiro de cena, o qual seria desenvolvida na aula seguinte. A **Manu** foi muito além: entregou um esquete teatral, com diálogos muito bem elaborados. Eu adorava ler suas respostas para as atividades. Ela parecia muito tímida, mesmo assim foi a estudante que entregou um vídeo em que deixou seu rosto bem evidente, no qual criticava padrões de beleza impostos pela mídia e tentava demonstrar que o importante era sentir-se bem. Seu vídeo inspirou outras criações, as quais fazem parte da videodança contemplada nessa pesquisa.





**Maria** demonstrava muita dedicação aos seus estudos. Suas tarefas sempre eram entregues em dia. Às vezes adia a entrega das atividades para ter mais confiança na elaboração dos seus trabalhos. Gostava muito das aulas de dança, principalmente aquelas dedicadas à criação, em que sempre tinha ideias para provocar o grupo.

**Nico** parecia envolver-se muito com as aulas, com a escola, com os colegas. Mediava conflitos como ninguém. Seus trabalhos desenvolvidos – em qualquer linguagem artística – eram intensos e sensíveis, e suas participações nas aulas eram categóricas e precisas. Entregou todas as atividades solicitadas em Artes no ensino remoto, realizando produções artísticas críticas e bem elaboradas.



A **Rafa** foi uma das estudantes com quem mais mantive contato durante o período de ensino remoto, pois, devido à baixa visão, muitas explicações e atendimentos foram feitos por áudios de Whatsapp. Essa situação aproximou a gente. Ela sempre gostou das aulas de artes e de dançar. Ela apresentava para mim seus artistas favoritos e conversávamos sobre a rotina do confinamento.

O **Rafael** dizia que seu forte não era dançar, mas se entregava para todos os desafios de criação e movimento. Se a proposta fosse um solo, ele faria. E, se fosse em grupo, ele participava de cada detalhe da criação.



Esses estudantes foram aqueles que conseguiram participar da criação da videodança, pois enviaram suas produções artísticas provocadas pelas criações coreográficas de anos anteriores. Por outro lado, estudantes muito participativos em aula, sequer entregaram uma atividade no período de ensino remoto – nem para Arte nem para nenhuma disciplina. Outros entregavam material muito aquém do que nós professoras estávamos acostumados a receber. Sem contar aqueles que desconfiávamos que outras pessoas faziam a atividade por eles.

Infelizmente, por mais que fosse feita busca ativa desses estudantes, nós, professoras, não saberemos o que aconteceu com cada um deles durante os quatro meses de ensino remoto assíncrono de 2020. Não saberemos se não fizeram as atividades propostas porque não entenderam, não conseguiram, não puderam ou não quiseram.

Sobre a participação na videodança, senti falta das contribuições de muitos, principalmente porque eram meus estudantes desde o 6º ano. Onde estavam as Rayssas, Biancas, Carolines, Evilyns, Alanas, Jéssicas e os Isaques, Nathans, Victors, Thalissons, Leonardos e Fábios? Certamente estavam nos meus pensamentos, e assim como os participantes da videodança, permaneceram durante todo o processo de criação e feitura do mestrado. Sendo assim, marco suas presenças nessa narrativa.

#### 4.5 QUE MATERIALIDADE OS ESTUDANTES ENTREGARAM

Após o encerramento do ano letivo de 2020, comecei a analisar e refletir sobre as 23 criações estudantis que foram entregues para a tarefa de produção artística que culminaria na videodança: quais linguagens artísticas foram utilizadas para fazer os envios, por qual meio foram enviadas e quaisquer outras categorias de análise que surgissem a partir da observação das criações feitas. Ressalto que considereirei todos os retornos



JANEIRO DE 2021

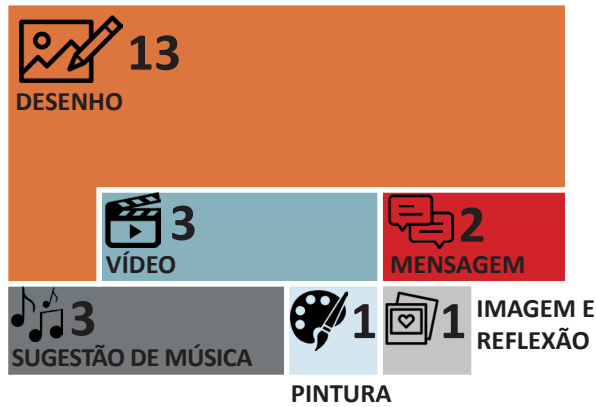
Pfizer diz que ofereceu 70 milhões de doses da vacina para o governo brasileiro em agosto de 2020. Caso o governo tivesse aceitado a proposta, as doses teriam sido entregues em dezembro de 2020.

Fonte: CNN Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3wP0COg>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

ANVISA autoriza por unanimidade o uso emergencial das **vacinas Coronavac e de Oxford contra Covid-19**. Pedidos foram feitos por Butantan e Fiocruz e são referentes a 8 milhões de doses importadas.

Fonte: G1. Disponível em: <http://glo.bo/3NcMPbe>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

recebidos para essa atividade, inclusive aqueles que não continham uma criação artística em si, mas eram sugestões para a criação da videodança, pois esta opção foi dada aos estudantes também. Abaixo, apresento o gráfico sobre as linguagens artísticas que expressaram as criações estudantis.



**Gráfico 6:** Linguagens artísticas escolhidas pelos estudantes para realizarem suas criações.

**Primeira pessoa é vacinada contra covid-19 no Brasil.** Foi a enfermeira Mônica Calazans, que recebeu o imunizante Coronavac, o qual foi produzido pelo Instituto Butantan em parceria com o laboratório chinês Sinovac, o qual desenvolveu a vacina.

Fonte: CNN Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3GtINJh>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Após duas edições anteriores, o Ministério da Saúde brasileiro publica explicações sobre o Plano Nacional de Operacionalização de Vacinação contra a Covid-19(PNO), com orientações aos estados e municípios sobre as populações que devem receber as doses antes de acordo com a oferta de vacinas. De acordo com o PNO, os **profissionais da educação seriam o 17º grupo prioritário.**

Fonte: Site do Governo Federal. Disponível em: <https://bit.ly/3MYDVOA>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Como pode ser percebido, o desenho foi a principal linguagem artística escolhida pelos estudantes para realizarem suas criações. É interessante notar que, apesar de terem estudado dança na disciplina de Arte por quatro anos, as artes visuais ainda se sobressaíram em comparação com outras linguagens da arte. Talvez por ser uma prática muito adotada da educação infantil até o 5º ano ou por ser uma linguagem artística em que artista não precisa estar em evidência ou por ser legal e os estudantes gostarem de desenhar ou por não haver meios de gravar nem espaço disponível para tal ação. O fato é que a videodança, nessa situação seria criada a partir de desenhos em sua maioria.

Houve três possibilidades para entregar as produções artísticas: Google sala de aula, *Whatsapp* e escrita como resposta à atividade impressa disponibilizada na escola. Entregar atividades impressas foi a alternativa encontrada para alcançar os estudantes sem acesso à internet e/ou sem recursos tecnológicos. Relembro que, dentre os estudantes do 9º ano, apenas nove estudantes encontravam-se sem internet banda larga ou internet móvel. E, a fim de oferecer a mesma qualidade de recursos para estudantes com e sem internet, todos receberam o livro didático.

A temática videodança especificamente não estava presente no livro do 9º ano. Havia arte e tecnologias e dança. Então, assim como para os estudantes que acompanhavam as postagens das atividades pela plataforma, foi enviado um texto sobre videodança e *links* de vídeos.



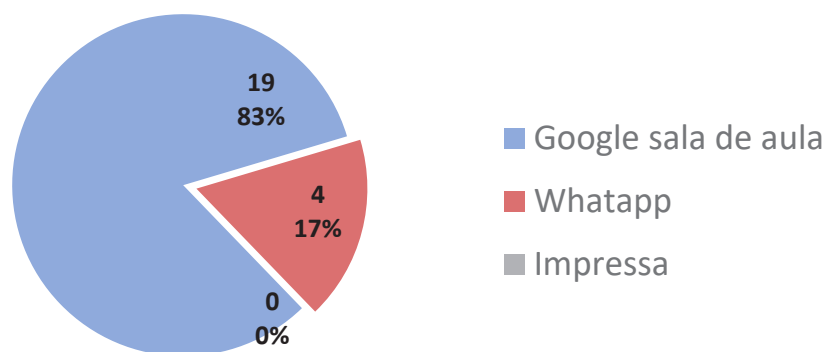
*- Opa! Mas os estudantes não tinham internet.  
Como poderiam assistir os vídeos?  
Não sei.*

Pensei que, em algum momento, algum dia, algum amigo ou parente poderia emprestar sua rede para que assistissem. O fato é que achei melhor ofertar possibilidade de acesso do que limitá-los mais ainda de conhecer um pouco mais sobre o conteúdo.

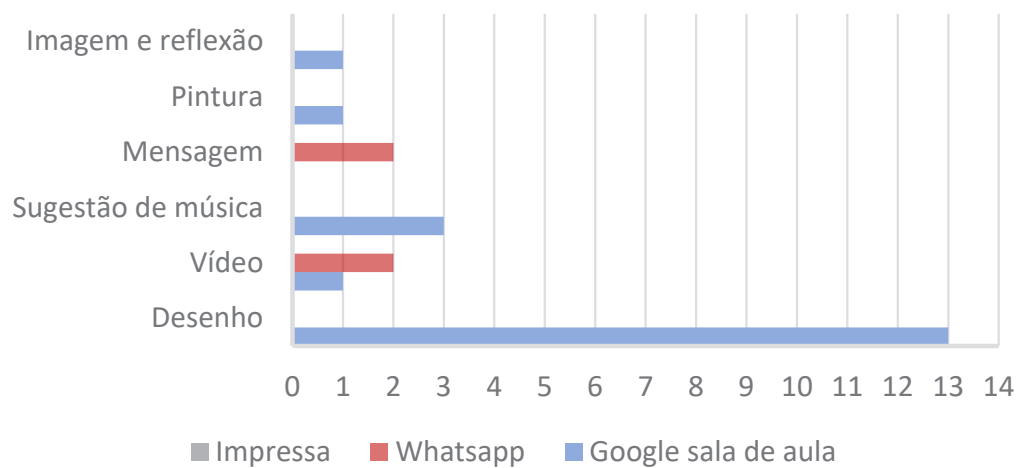
No entanto, essa situação acendeu um sinal de alerta: de que as coreografias realizadas por anos anteriores, as quais seriam mote de criação da videodança, poderiam não ser vistas por alguns estudantes. Então, disponibilizei, em forma de texto e imagens (Apêndice B), aspectos referentes aos processos de criação das coreografias, e pedi que escolhessem, no mínimo, uma delas para realizar sua criação artística.

Infelizmente nenhum estudante que recebeu a atividade sobre a produção da videodança de forma impressa realizou entrega da sua criação. Lembro que poderiam entregar em qualquer linguagem artística, não apenas em dança com o envio de vídeos. Poderiam ter feito desenhos, poemas ou até mesmo dado sugestões para a criação, como outros estudantes fizeram.

Considero que errei na escolha de sugerir que fizessem a partir das coreografias feitas por outros anos. Eu tentei adaptar a proposta feitas aos estudantes que estavam acompanhando pelo Google sala de aula, para que todos tivessem o mesmo estímulo criativo. Porém, não eram estudantes que tinham as mesmas condições, logo, eles poderiam ter recebido uma tarefa diferente: inspirar-se em uma dança que tivessem assistido, em qualquer tempo, por qualquer meio (escola, internet, televisão), pois talvez assim a participação deles fosse maior. Infelizmente, não tive essa perspicácia no momento de pensar a atividade de criação para eles. E os resultados, conforme os gráficos a seguir (gráfico 7 e 8), demonstram que essa atividade de criação alcançou apenas os estudantes que, de alguma forma, tinham acesso à internet e/ou recursos tecnológicos.



**Gráfico 7:** Meio utilizado pelos estudantes para o envio das suas criações.



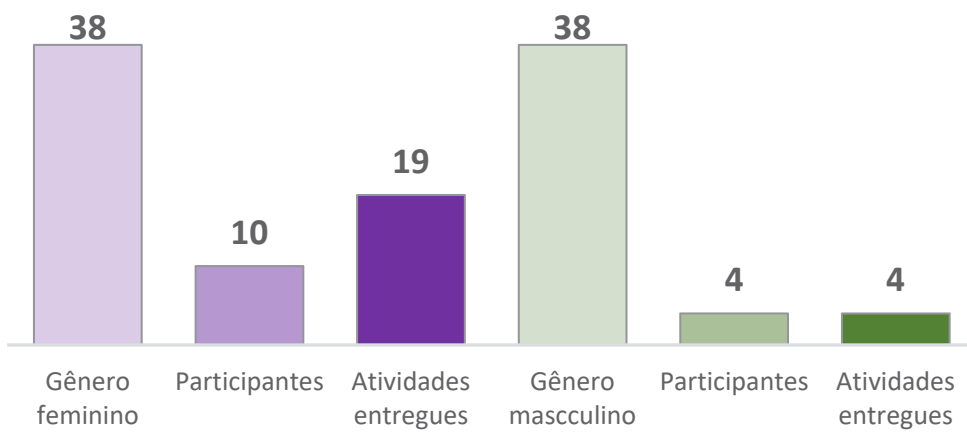
**Gráfico 8:** Detalhamento do gráfico 7, com discriminação por linguagem artística.

Como pode ser observado no gráfico 8, das quatro atividades entregues pelo *Whatsapp*, duas foram mensagens com sugestões para videodança e outras duas foram vídeos. Sobre as mensagens sugestivas para a videodança, uma sugestão veio em forma de texto e a outra em áudio. A mensagem em áudio veio da Rafa, estudante que tem necessidades educativas especiais (NEE), para quem a maior parte das atividades foi enviada de forma impressa, com aumento do tamanho da fonte, e as explicações, e até mesmo leituras e pequenos textos, foram enviados através de gravações de áudio por *Whatsapp*.

Sobre a entrega dos vídeos realizadas por *Whatsapp*, eu posso destacar dois motivos para essa situação. O primeiro motivo é a praticidade e o segundo está relacionado ao suporte que o *Google* sala de aula oferece para o envio, pois o upload dos vídeos demora para ser feito no aplicativo e por vezes o vídeo pode ficar sem áudio. Assim sendo, o *Whatsapp* foi um recurso de auxílio para as atividades, porém há de se pensar em ter número de telefone específico para atender os estudantes e um aparelho de celular exclusivo também. Foram muitas conversas e mensagens, o que favoreceu a manutenção de vínculos, mas exigiu capacidade de armazenamento do aparelho. Destaco que, para atendimento aos estudantes em ensino remoto, obtive um número de telefone exclusivo e reutilizei um aparelho de celular antigo.

Por fim, uma observação que faço referente às atividades entregues pelos estudantes refere-se à participação por identificação de gênero.

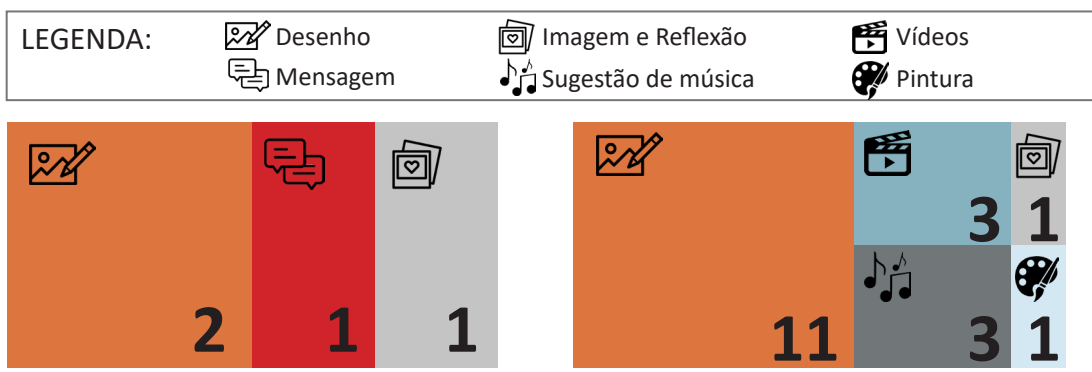




**Gráfico 9:** Participação estudantil, de acordo com identificações de gênero.

Ao observar apenas o número de participações nas atividades de criação – 14 estudantes –, foi possível perceber uma diferença considerável no número de entregas entre meninas e meninos. As materialidades e contribuições realizadas pelos estudantes são base para criação de uma videodança. Posso afirmar que tenho maior participação feminina do que masculina na criação da videodança.

Fazendo uma análise subjetiva das atividades entregues, é possível afirmar que houve maior dedicação a essa tarefa criativa, se comparadas às atividades entregues pelos meninos. A maioria das entregas delas vinham com mensagens ou pequenos textos de argumentação sobre os temas das coreografias. Além disso, as atividades entregues pelas meninas apresentaram maior diversidade de linguagens artísticas, conforme pode ser visto nos gráficos 10 e 11.



**Gráfico 10:** Atividades entregues por estudantes identificados com gênero masculino.

**Gráfico 11:** Atividades entregues por estudantes identificados com gênero feminino.

Acredito que a distinção entre as atividades entregues por meninos e meninas, tanto em número quanto em diversidade linguística, pode ser atribuída a diversos aspectos, dentre eles o preconceito que ainda pode existir de que “dança é coisa de mulher”, assim como o capricho, a dedicação, a sensibilidade, tão presentes nas artes, também seriam características femininas. Ainda vivemos em sociedade machista e patriarcal, e a escola reflete essa sociedade.

Pensando sob essa ótica, temas abordados pelas coreografias podem ter despertado maior interesse nas meninas, e elas, nesse sentido, sentiram-se mais convidadas a participar, expressando suas ideias sobre os temas. Lembrando que as coreografias abordavam: feminicídio, violência contra a mulher, machismo, sororidade, desigualdade de gênero nas profissões, padrões de beleza e respeito às diferenças.

Tais temáticas remetem ao pensamento de Marques (2011), o qual indica que, para que a sala de aula não seja um espaço acrítico e de fuga, questões como o sexismo, a homofobia, a lipofobia, entre outros, poderiam ser trabalhadas para lançar pontes entre mundos (realidade e sala de aula). Marques (2020, p. 170) afirma que “urge repensarmos as salas de aula de dança como lugares que desconstruam privilégios e atuem explicitamente dentro de uma perspectiva antissexista, antirracista, não heteronormativa e com bases não capitalistas”.

Nas aulas de dança presenciais, eu costumava dizer que mais importante do que dançarem bem uma técnica, uma coreografia, era expressarem suas ideias através do corpo em movimento, compreendendo a dança como modo de expressão. Sendo assim, mais importante do que a forma como fizeram suas criações, eram as ideias contidas em suas a criações. No entanto, nessa pesquisa eu abordo a forma também, pois ela é importante já que compõe a criação de uma videodança.

#### 4.6 VOU DAR CORPO ÀS IDEIAS DELES

Nessa altura da trajetória, eu já sabia quem havia feito as atividades, por qual meio havia entregado e em que linguagem artística. O que fazer com essas informações? Como realizar a criação colaborativa com esses estudantes participantes?

A vacinação mal tinha começado no país. Encontros ainda não estavam liberados. Logo, reunir-me com 14 estudantes não parecia ser adequado naquele momento.

Eu poderia apenas reunir as atividades dos estudantes em um vídeo, como um compilado das atividades entregues. E seria suficiente para representar o que foi feito em dança, em 2020. Porém os estudantes que participaram dessa atividade eletiva tinham o conhecimento desde o

FEVEREIRO DE 2021

16/02/22

Durante *live* pelo Facebook na página da Rádio Prefeitura de São Leopoldo, foi **anunciado o retorno às aulas de modo virtual**.

Fonte: Página do *Facebook* da Prefeitura de São Leopoldo. Disponível em: <https://bit.ly/3wV9iIq>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Vacina da **Pfizer** contra a Covid-19 é a primeira a obter registro definitivo no Brasil, emitido pela ANVISA.

Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3z62zc1>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

o princípio que a intenção era realizar uma criação em dança, mais precisamente em videodança, pois a maioria estava presente no único encontro assíncrono que tivemos, em outubro de 2020. De certa forma, senti-me um pouco desonesta com eles ao pensar nessa possibilidade e um pouco infeliz com essa resolução possível. Considerei coerente manter a proposição inicial, tanto pela pesquisa em desenvolvimento quanto pelo desenvolvimento de um processo artístico-pedagógico que também poderia ser um recurso didático para as aulas de Artes/Dança.

Então, tive a ideia de participar mais efetivamente da criação da videodança, dando corpo às propostas estudantis vindas através de suas criações entregues. Durante o ensino remoto em 2020, já tinha ocorrido uma etapa criativa em que fiquei à disposição dos estudantes para expressar as ideias deles. Essa tinha sido minha terceira estratégia de criação para atender aqueles que não teriam recursos para vídeo ou até mesmo uma boa internet para envio de suas ideias. Então, eu já tinha ficado exposta nesse sentido.

Mas dessa vez a situação era diferente. Os 14 estudantes que entregaram as atividades tinham internet (todos entregaram por essa via), tinham recursos tecnológicos, pois enviaram fotos. Logo, compreendi que a exposição dançando para o vídeo poderia ser um limitador. Talvez houvesse um engajamento maior se outra pessoa incorporasse suas ideias. Resolvi arriscar!

Assim, disponibilizei-me como artista da dança para dar corpo às ideias dos estudantes. **Eu seria a protagonista de uma videodança inspirada nas atividades entregues pelos estudantes do 9º ano da E.M.E.F Doutor Paulo da Silva Couto, no ano de 2020, os quais estudaram dança no componente curricular Arte através de ensino remoto assíncrono.**

**CAPÍTULO V**  
**Luz, câmera, ação!**

Variadas são as formas de se criar uma videodança (KIRCHER, 2019) e, para descrever o processo de criação desta videodança, vou inspirar-me em Alessandra Kircher (2019) e utilizar termos comuns nas produções audiovisuais: Pré-produção, Produção e Pós-produção.

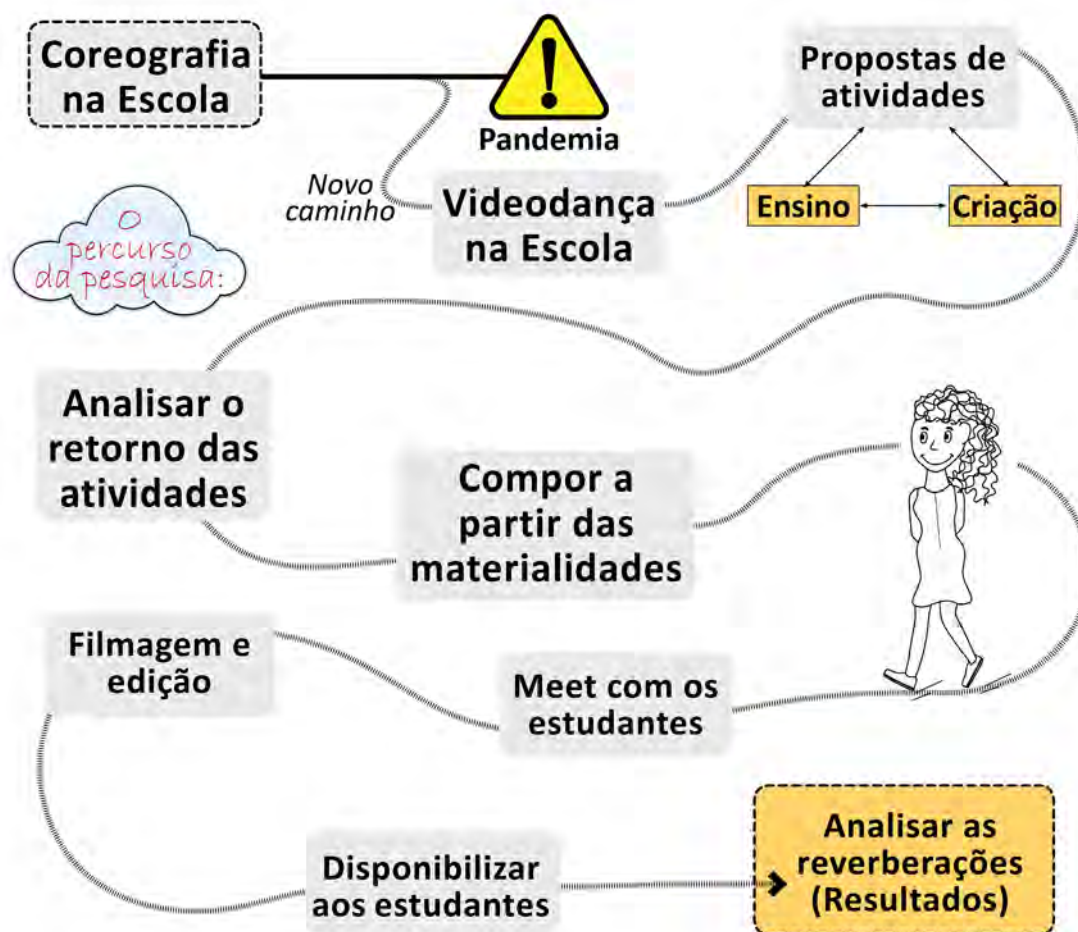


Imagem 31: Síntese do caminho percorrido durante a pesquisa.

## 5.1 PRÉ-PRODUÇÃO

### 5.1.1 - Encontros virtuais

Mesmo que em 2021 a SMED de São Leopoldo tivesse permitido que houvesse encontros síncronos, os jovens criadores/propositores não eram mais meus educandos, pois haviam concluído o ensino fundamental. Logo, faziam parte da pesquisa apenas se desejassem, mesmo desvinculados da escola. Nós ainda convivíamos com o isolamento social, portanto era necessário encontrar estratégias para criar um espaço-juntos, onde cada um poderia pousar, “com sua existência, sua história, suas experiências, suas dúvidas, suas vontades, seus projetos” (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 182).

Sendo assim, os 14 criadores/propositores das 23 materialidades foram convidados a seguir fazendo parte da pesquisa e do processo de criação, participando de um grupo de *Whatsapp*, no qual poderíamos conversar, compartilhar ideias sobre a videodança e combinar encontros virtuais. Minha intenção inicial com o grupo, além de manter o vínculo com esses jovens e estimulá-los a participar mais ativamente, aparecendo no vídeo, já que éramos apenas 15 pessoas. Porém, alguns deles reforçaram que colaborariam com a criação, mas não queriam aparecer no vídeo. Dessa forma, algumas ideias para a videodança seriam propostas por mim e compartilhadas com eles e vice-versa. Segundo Christine Delory-Momberger (2017), a posição do docente nas criações compartilhadas é de fazer parte do grupo e participar do fazer juntos, não como uma autoridade detentora de poder, mas como alguém que “compartilha seus conhecimentos, propõe leituras, inicia atividades, sem reduzir a dinâmica de grupo, e zela para o despertar das ideias, para expressão de cada um” (ibid, p. 182).

Constatee a necessidade de rever as atividades entregues pelos estudantes não mais como materialidades, mas como **inspirações** para uma nova criação. Inspirações que precisavam considerar outros aspectos relativos à produção de videodança que iam além da simples intenção de dar corpo para as ideias dos estudantes, que consideravam o conhecimento adquirido através da minha trajetória artística para que desafios relativos à criação e produção de videodança pudessem ser antecipadamente previstos e até mesmo evitados. Não haveria razões para não compartilhar essas experiências práticas com os estudantes, se estávamos em diálogo durante todo o processo de criação. E posso afirmar que não houve desconforto de minha parte em apresentar sugestões e proposições embasadas em experiências artísticas prévias. E, pela recepção dos estudantes durante os encontros, notei que foram bastante compreensivos sobre as perspectivas e impedimentos referentes à gravação da videodança, os quais relatarei ao longo dessa narrativa.

MARÇO 2021

1º de março  
Início das aulas virtuais em São Leopoldo

ABRIL 2021

08/04/2021

São Leopoldo apresentou o **aplicativo Educa São Leo**. A ferramenta permitia o acesso gratuito a internet para as aulas da rede municipal de ensino através do tráfego patrocinado junto às operadoras de telefonia celular. O recurso possibilitaria a inclusão digital, democratização e acesso ao conhecimento e a escolaridade formal para todos os lares da nossa rede municipal de ensino.

Fonte: Facebook da Prefeitura de São Leopoldo. Disponível em: <https://bit.ly/3z5osbk>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

13/04/2021

**CPI da Covid** é criada pelo Senado. Comissão parlamentar de inquérito investigará ações e omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia e o colapso da saúde no estado do Amazonas no começo do ano.

Fonte: Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/13/senado-cria-cpi-da-covid>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

QUALIFICAÇÃO DO MESTRADO

No total, antes da gravação **foram realizados dois encontros virtuais** (ver imagem 32) e algumas conversas individuais por *Whatsapp*, antes e após os encontros, dependendo do que foi proposto durante a videochamada. Nesses encontros virtuais, os estudantes puderam ver as produções que outros colegas haviam feito e foi possível conversar sobre as possibilidades emergentes de cada criação, já que algumas eram bastante objetivas enquanto sugestões, outras suscitavam possibilidades.

### 5.1.2 - Como cada materialidade inspirou a criação

#### TEMÁTICA 1 DA VIDEODANÇA

Acredito que essa tenha sido a primeira definição para a criação. A seguir, transcrevo o áudio enviado pela Rafa com sugestão de tema, o qual foi reproduzido aos estudantes que aprovaram a ideia: falar sobre a pandemia.



“O assunto, eu acho que poderia ser como é que a gente está se sentindo agora no período que a gente tá com o coronavírus, sabe. Eu acho que a gente poderia pensar numa coreografia sobre o que a gente está sentindo em relação ao coronavírus. Eu acho isso”.

#### CENÁRIO

A ideia de falar sobre a pandemia combinou com outra sugestão de estudante enviada por mensagem (imagem 33), dessa vez pelo Rafael. O estudante sugeriu o seguinte cenário:

#### MAIO 2021

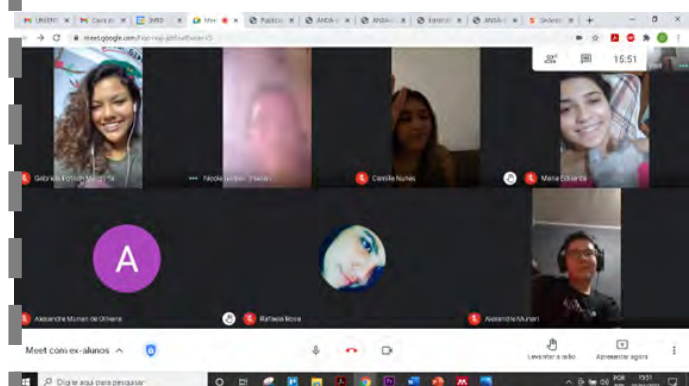
O prefeito de São Leopoldo, Ary Vanazzi, **anunciou a vacinação de professores e demais trabalhadores da educação**. De acordo com o cronograma municipal, os primeiros vacinados foram os professores da educação infantil, no dia 15 de maio de 2021.

Disponível em: <https://bit.ly/3wXUPHy>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

28/05/22

Governo do Rio Grande do Sul **anunciou vacinação** contra a Covid-19 para os profissionais da educação básica.

Disponível em: <http://glo.bo/3Gwn7vU>. Acesso em: 29 de mar. 2022.



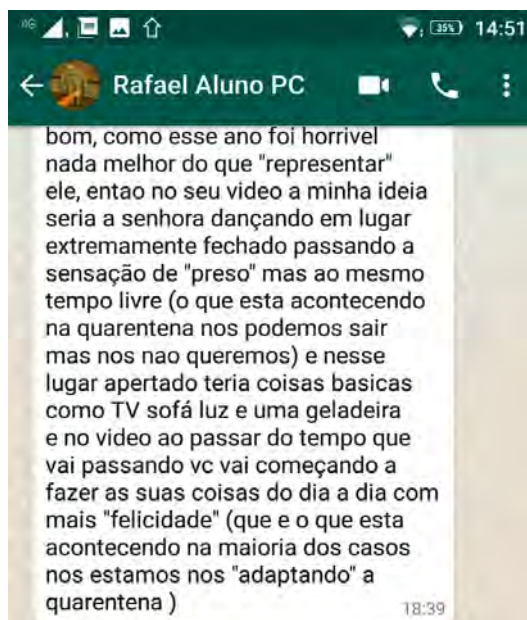
**Imagem 32:** Print de tela de um encontro virtual com estudantes.



“Bom, como esse ano foi horrível nada melhor do que “representar” ele. Então, no seu vídeo a minha ideia seria a senhora dançando em lugar extremamente fechado passando a sensação de estar “preso” mas ao mesmo tempo livre (o que está acontecendo na quarentena nós podemos sair mas nós não queremos) e nesse lugar apertado teria coisas básicas como TV, sofá, luz e uma geladeira e no vídeo ao passar do tempo que vai passando você vai começando a fazer suas coisas do dia a dia com mais “felicidade” (que é o que está acontecendo na maioria dos casos, nós estamos nos “adaptando” à quarentena)”



**Imagem 33:** Mensagem enviada pelo Rafael, com sugestão para a criação da videodança.



Coincidentemente, eu tinha como conseguir uma locação<sup>26</sup> semelhante ao espaço sugerido pelo Rafael. Por conhecer o espaço onde a gravação aconteceria, a criação de algumas células coreográficas poderia ser feita a distância, imaginada e ensaiada entre as quatro paredes da minha casa e, posteriormente, ajustada para o ambiente onde seria filmada.

## CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

Observando o tema sugerido pela Rafa e a sugestão de cenário feita pelo Rafael, lembrei do desenho feito pela Gabi (imagem 34), o qual mostra uma moça dentro de um círculo. Rememorei a sensação de confinamento imposta pela pandemia, em que repetia a rotina diária, como se andasse sem sair do lugar. Disse aos estudantes que esse seria meu mote de criação: andar em círculos. Mostrei a imagem e disse que poderiam enviar vídeos inspirados nessa proposta também.

<sup>26</sup> Linguagem utilizada no audiovisual para nomear os locais escolhidos para realizar gravações.



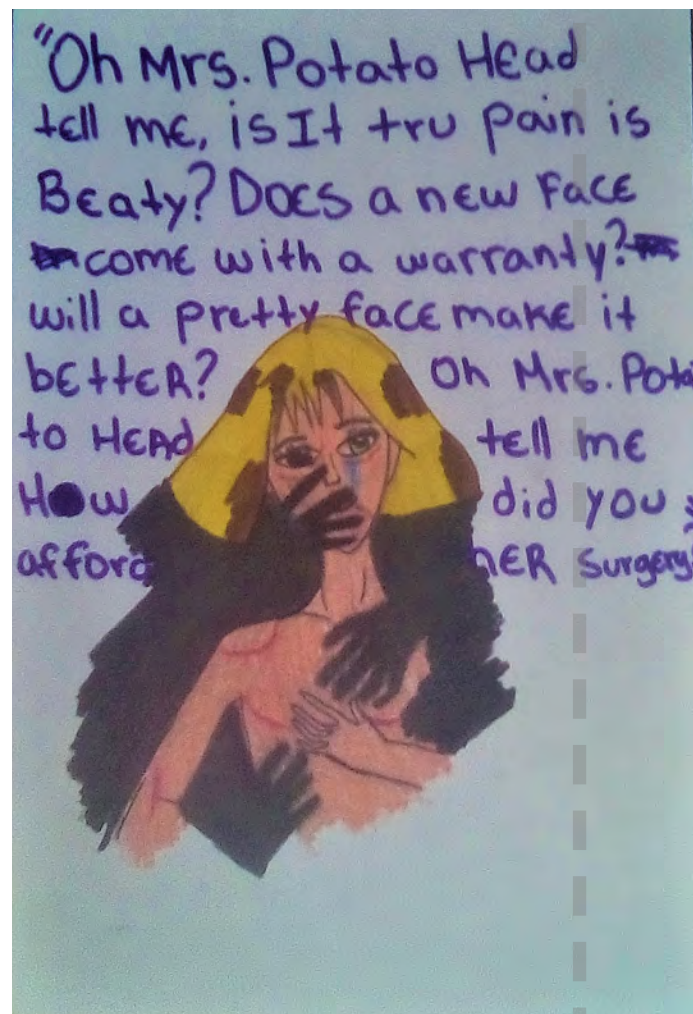
**Imagem 34:** Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 1.



**Imagem 35:** Foto da pintura realizada por Nico a partir da proposição criativa 3.

Outra criação em artes visuais fez parte das sugestões para movimentações. Nico enviou o seguinte desenho (imagem 35), e os estudantes presentes no segundo encontro sugeriram que movimentos de mãos que passassem pelo corpo poderiam estar presentes.

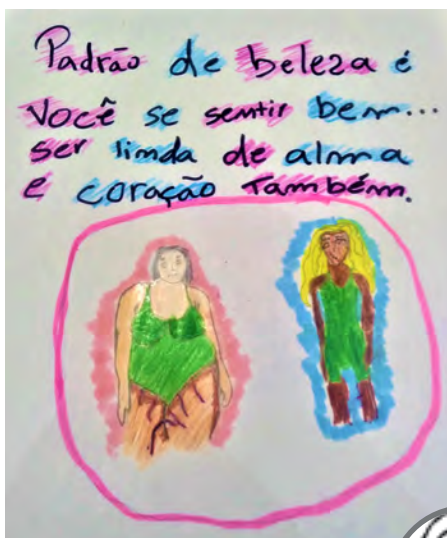
Uma observação sobre ambas as criações em artes visuais supracitadas é que trechos de músicas estão contidos nas duas criações. Gabi escreveu a tradução de um trecho da música "Rise Up", de Andra Day, e Nico escreveu um trecho da música "Mrs Potato Head", de Melanie Martinez.



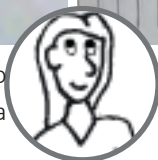
Aliás, ao enviar essa pintura, Nico enviou o *link* do videoclipe de Mrs. Potato Head. Disse que, ao assistir a coreografia "Imagens", tinha lembrado do videoclipe da música, o qual mostra uma moça que vai modificando sua aparência para agradar um homem. No final do videoclipe, a moça está irreconhecível após tantas modificações.

## TEMÁTICA 2 DA VIDEODANÇA

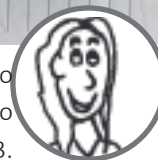
Quando mencionei o videoclipe aos estudantes presentes no segundo encontro, eles apontaram que muitas foram as atividades entregues sob essa temática, sobre padrões de beleza. E, de fato, essa temática apareceu com maior evidência nas coreografias “Deixa pra lá” e “Imagens” e provocou grande número de participações, como as criações entregues pela Gabi, Amanda P. e pelo Alexandre (imagens 36, 37 e 38). Foram as coreografias que mais despertaram interesse nos estudantes, pois apenas cinco dentre os 14 estudantes que participaram não fizeram criações referentes a elas.



**Imagem 36:** Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 3.



**Imagem 37:** Foto do desenho realizado pela Amanda P. a partir da proposição criativa 3.



“O padrão é como uma flor artificial ela tem que ser “perfeita”, mas deveríamos ser como flores normais, pois uma hora vai ter alguém que vai dar valor que vai nos “regar”, então não deveríamos ligar para algo artificial e sim para o natural”



**Imagem 38:** Imagem e reflexão enviados pelo Alexandre a partir da proposição criativa 3.

Por essa razão, os estudantes consideraram importante que, além do isolamento provocado pela pandemia, a temática sobre padrões de beleza poderia presente na

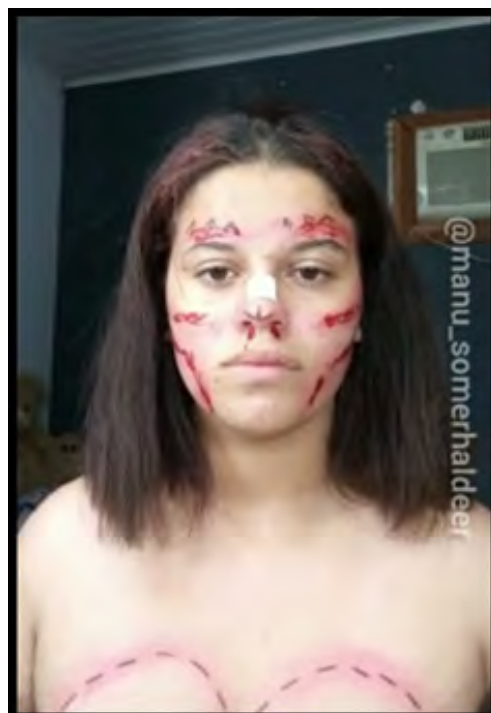


videodança. Recordei-me, então, da criação realizada pela Manu (ver imagem 39). A estudante havia feito um vídeo em que aparecia como era, como deveria ser “segundo os padrões de beleza impostos pela mídia” e, novamente, voltava a ser como era, mostrando-se feliz com sua aparência. Esse vídeo foi realizado como *challenge*<sup>27</sup>, através do aplicativo *Tik Tok*, inspirado em outro que foi *trend*<sup>28</sup> em 2020, cujo final ressaltava a pessoa maquiada, diferente do cotidiano.

Então, pedi autorização para Manu para que compartilhasse seu vídeo com os colegas através do *Whatsapp*, para que outras colegas pudessem fazer *challenges* como o dela. Ela aceitou e enviei seu vídeo para seus colegas.



**Imagem 39:** Print de vídeo realizado pela Manu a partir da proposição criativa 3.



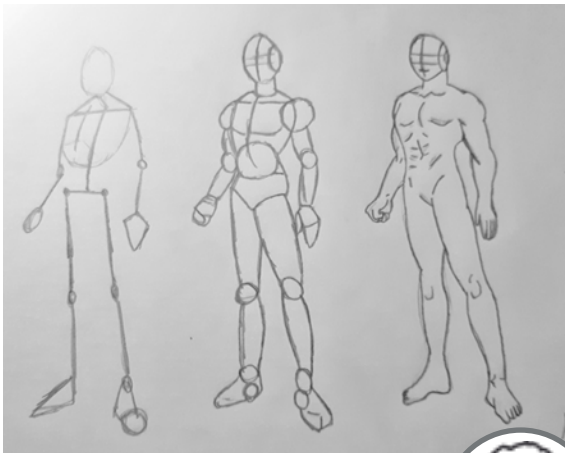
## ELEMENTOS CÊNICOS

Outras criações realizadas pelos estudantes despertaram lembranças que suscitaram o uso de alguns elementos cênicos para a videodança, como os desenhos seguintes feitos por Amanda e Nico (imagens 40 e 41):

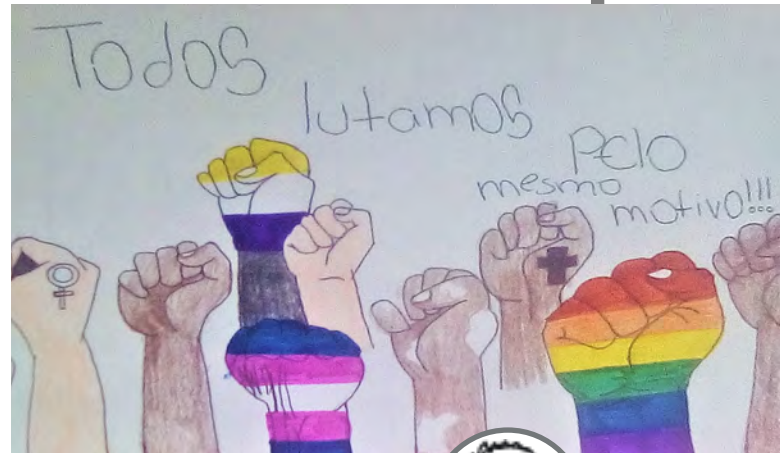
---

<sup>27</sup> Tradução do inglês para desafio. Nas redes sociais, consiste em realizar desafios em vídeo, que mostrem transformações surpreendentes e/ou ações que podem ser replicadas, e postar em suas páginas pessoais, principalmente no *TikTok* e no *Instagram*.

<sup>28</sup> Tradução do inglês para moda, tendência. Nas redes sociais, *trend* significa algo que está em alta.



**Imagem 40:** Foto do desenho realizado pela Amanda S. a partir da proposição criativa 4.



**Imagem 41:** Foto do desenho realizado por Nico a partir da proposição criativa 4.



Os estudantes lembraram de uma calça com as cores do arco-íris, que usei em aula e emprestei para Nico usar em uma encenação teatral. Sugeriram que a calça fosse utilizada como elemento cênico, mas que não fosse utilizada como figurino. Do mesmo modo, eu lembrei de um bonequinho articulado utilizado para desenhar corpos. Ambos objetos estão na imagem 42, ao lado.



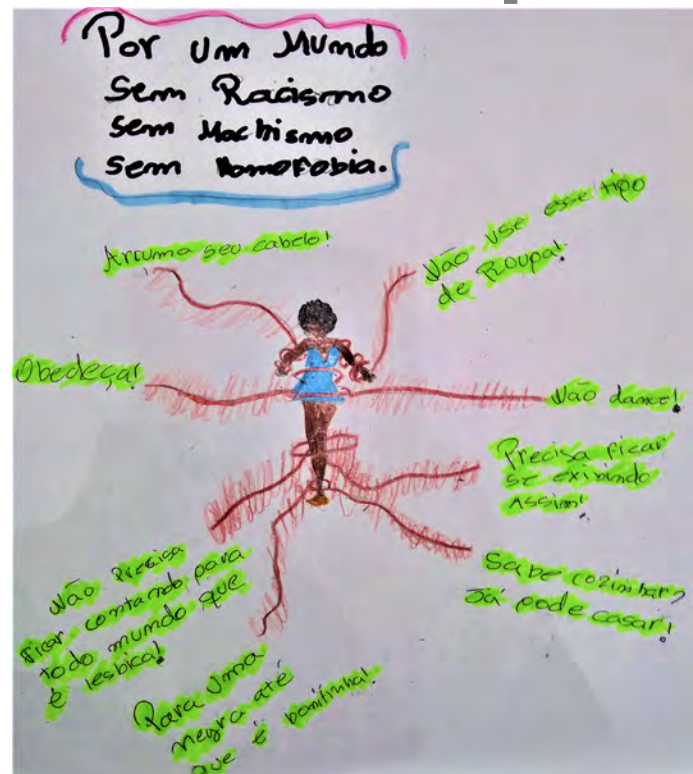
**Imagem 42:** Objetos cênicos.

## FIGURINO

O desenho escolhido como inspiração para o figurino foi a criação enviada pela Gabi, conforme imagem 43, ao lado.



**Imagem 43:** Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 2.



A princípio, fiquei desconfortável com a possibilidade de usar um vestido curto como figurino, pois o público-alvo desta videodança seriam meus estudantes, que são adolescentes, no início da puberdade, fase da descoberta da sexualidade. Logo, a professora deles usando um vestido curto poderia ser mais falado do que a produção artística. Também não posso desconsiderar que, de alguns anos para cá, existe um cerceamento sobre as práticas docentes, como se a todo instante estivéssemos sendo vigiadas sobre nossa conduta em sala de aula, sobre o que falamos, como agimos, que conteúdos são abordados e de que modo. Na escola em que atuo, já houve casos de pais e mães questionarem por que tal assunto foi abordado em sala de aula em determinada disciplina. Posso dizer que não é uma campanha aberta (embora tenha havido tentativa)<sup>29</sup>, mas vigiar e, até mesmo, denunciar professoras é uma prática incentivada pelo atual governo brasileiro.

Porém, ao discutir sobre isso com os estudantes propositores das inspirações da videodança e reler as frases escritas em torno do desenho, compreendi que não estava incomodada em usar o vestido, mas sim em como seria julgada. E isso é algo recorrente no cotidiano feminino, como o ato de cuidar a roupa pensando nos assédios possíveis. Portanto, usar o vestido curto na videodança é demonstrar resistência ao cotidiano imposto, é mais uma vez mostrar que o assédio é responsabilidade do assediador e não da vítima. É empoderar-se como artista-docente dentro da escola, e, caso algo fosse dito, seria uma oportunidade de abordar esse assunto de forma abrangente em minhas aulas e com a comunidade escolar.

Este não é um processo artístico como os demais de que já fiz parte. Criar com os estudantes é lembrar constantemente que ser artista e ser docente são profissões que escolhi trilhar concomitantemente. Uma não se sobrepõe à outra, mas ambas trazem responsabilidades. E, de acordo com Isabel Marques (2014, p. 235) artista-docente “é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”. Dessa forma, procurei um vestido curto que tivesse relação principalmente com a cor do vestido do desenho (ver imagem 44).

---

<sup>29</sup> Anúncio da ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos Damares Alves, sobre canal para denunciar práticas pedagógicas, realizado em novembro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3a8nmRZ>. Acesso em: 15 mai. 2022.

**Imagem 44:** Figurino escolhido a partir da proposta estudantil.



## TRILHA SONORA

Por fim, comentei com os estudantes sobre as músicas sugeridas por eles, que foram: “Rise up”, de Andra Day, “Acordei Gostosa”, de Jojo Maronttinni, e “Mrs Potato Head”, de Melanie Martinez. Comentei que todas são músicas contemporâneas e sem direitos autorais livres. Sendo assim, a videodança não poderia ser disponibilizada para eles através canais de *Youtube* ou redes sociais (nem mesmo pela página da escola). Logo, seria necessário escolher outra música para a videodança. Todavia, as três ideias sugeridas estariam presentes no processo de criação, pois células coreográficas poderiam ser feitas para essas músicas, que seriam modificadas na edição.

E essas foram as resoluções dos dois encontros, em que escolhemos, comentamos e discutimos como essas criações realizadas por eles estariam presentes na videodança.

*Mas não eram 23 criações?  
Foram comentadas apenas 15. E as outras?*

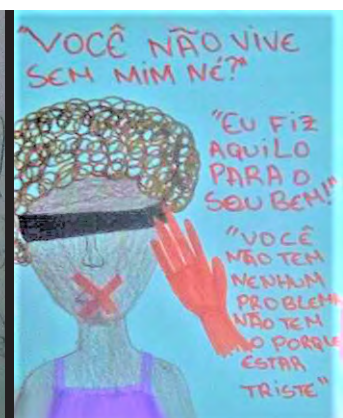
Os encontros virtuais delinearão os assuntos que seriam expressos na videodança, e conversamos sobre a necessidade de manter um foco nas temáticas da videodança. Dessa forma, houve criações que não puderam fazer parte (imagem 45, 46 e 47), mesmo que abordassem temáticas relevantes. E outras inspirações ficaram como “cartas na manga” para o momento da criação ou da edição.



**Imagem 45:** Foto do desenho realizado pelo Davi a partir da proposição criativa 2.



**Imagem 46 e 47:** Fotos dos desenhos realizados por Nico a partir das proposições criativas 1 e 2.





## 5.2 PRODUÇÃO

### 5.2.1 - Inspirações e conhecimentos prévios em videodança

Antes de iniciar a narrativa sobre a gravação da videodança, preciso contar um pouco sobre meus conhecimentos prévios em relação a essa arte, que experiências eu tive, que cursos realizei e algumas referências que busquei assistir para essa pesquisa de criação. Ainda, adianto que o contexto pandêmico contribuiu efetivamente para essas vivências de estudo e criação.

Assim como a rotina de docentes modificou-se com a pandemia, em que tivemos que aprender muito e rapidamente sobre o uso das tecnologias na educação, a rotina de artistas também precisou de uma atualização emergencial. Inúmeras vezes foi veiculado pela mídia que o setor artístico cultural foi o primeiro a parar e seria o último a retornar. Realmente, isso aconteceu. Logo, leituras, pesquisas, estudos foram necessários para que artistas continuassem trabalhando.

Logo que o isolamento social começou, a GEDA Cia de Dança Contemporânea<sup>30</sup>, a qual integro desde 2011, foi contemplada por um edital emergencial. O projeto contemplado intitulou-se “Solidão/Espera”. Neste projeto, cada bailarino da companhia foi convidado a criar uma videodança e gravá-la em um cômodo da sua casa, inspirados nas obras de Edward Hopper<sup>31</sup>.

Para fazer parte de tal projeto, percebi que precisava saber mais sobre como fazer uma videodança. Iniciei meus estudos lendo sobre o assunto e assistindo a videodanças, principalmente as inscritas no Festival Dança em Foco<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Dirigida por Maria Waleska van Helden, a Geda Cia de dança contemporânea atua há 39 anos no estado do Rio Grande do Sul. Algumas produções da companhia podem ser apreciadas por seu canal de *Youtube*: GEDA Cia de Dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCK7m1OpdeTiz31Rxl8xoYA>.

<sup>31</sup> Pintor realista norte-americano do início do século 20. Reconhecido por apresentar um realismo interpretativo, refletindo o próprio temperamento em paisagens urbanas vazias, figuras isoladas. Fonte: <https://www.edwardhopper.net/>. Acesso em: 28 de set. 2020.

<sup>32</sup> Festival Internacional de vídeo e dança. Este é o primeiro festival do Brasil dedicado à videodança, e sua primeira edição foi em 2003.

JUNHO 2021

07/06/21- Clarissa:

**“Recebi a primeira dose da vacina  
contra a Covid-19”**

Apenas 10 dias após o governo do estado do Rio Grande do Sul liberar a vacinação contra a covid-19 para profissionais da educação básica, **a categoria apresentou altíssima adesão à campanha**, indicaram os dados da Secretaria Estadual da Saúde. Até aquela data, dos 147.252 trabalhadores da educação, 88,1% já recebeu a primeira dose.

Fonte: Gaúcha ZH. Disponível em: <https://bit.ly/3wUtdfb>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Eu conhecia este festival desde 2010, quando houve uma edição do Dança em Foco em Porto Alegre, e tive a oportunidade de participar de um *workshop* promovido pelo festival. Foi meu primeiro contato com a videodança. Desde 2018, o festival tem realizado suas edições online, o que permitiu maior apreciação das criações. A partir desse festival, também conheci outros artistas e *videomakers*, como Fernando Muniz<sup>33</sup>, com quem fiz um *workshop*, em 2020.

Nesse *workshop* aprendi algumas etapas necessárias na criação da videodança, tais como concepção, criação, gravação e edição. Aprendi o que compreende cada etapa, dicas sobre enquadramentos, efeitos, trilhas sonoras, e assisti a vídeos de colegas da dança que estavam na mesma situação em que eu estava “aprendendo a fazer fazendo” naquele momento.

Dessa forma, fui criadora-intérprete e produtora de uma videodança, intitulada Solidão/Espera - Passado para dois<sup>34</sup>, pela GEDA Cia de Dança Contemporânea. Assim como as demais criações da companhia, tanto as criações coreográficas, as performances, quanto as videodanças do projeto são experiências em que o espaço é um determinante para a criação.

Gravei **“Passado para dois”** com o uso do meu celular e dois tripés, tive o auxílio do meu esposo para filmar na sala da minha casa. Todavia, apesar de ter considerado essa videodança “uma boa produção”, principalmente por ter sido a primeira, eu sabia que faltavam mais recursos, principalmente relacionados à câmera, como posicionamentos, relações e interações possíveis.

Desse modo, em 2021 resolvi fazer um curso de cinema, com duração de um semestre. Esse curso, além de apresentar possibilidades de gravações, trouxe-me o desafio de desenvolver uma maior intimidade com a câmera. Sendo assim, eu estudava sobre cinema, estava em frente às câmeras e pensava na gravação da videodança.

Além disso, percebendo que a maior parte das inspirações eram fruto de criações femininas, instigadas por temáticas que afetam bastante o cotidiano das mulheres, resolvi assistir com maior atenção a videodanças realizadas por mulheres, principalmente as

---

<sup>33</sup> Fernando Muniz é produtor audiovisual e bailarino, diretor da “MOOV.art – Arte em movimento”, tem em sua carreira muitos trabalhos em videodança pelo estado do Rio Grande do Sul. Para conhecer mais, acesse: <https://www.moovart.com.br/moovart>.

<sup>34</sup> Videodança disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDfHlidMO9c>. Acesso em 15 de junho de 2021.

pioneiras da interlocução entre dança e vídeo. Logo, assisti a Loïe Fuller<sup>35</sup>, Maya Deren<sup>36</sup>, que não produziram como videodanças, mas suas experimentações ampliaram as possibilidades de dançar conectadas à linguagem cinematográfica (ARRIECHE, 2020). Assisti também a Anne Teresa de Keersmaeker<sup>37</sup>, Analivia Cordeiro<sup>38</sup>, ao filme Pina 3D<sup>39</sup>, e à videodança Encontros, concebida, gravada e editada por Alessandra Kircher, bailarina e *videomaker* que é uma das referências dessa pesquisa, pois sua dissertação discorre sobre o processo de criação da referida videodança.

### 5.2.2 - Criação

Após os encontros virtuais e combinações iniciais, comecei a produção desta videodança procurando um novo espaço para realizar as gravações. Até o início de 2021, eu poderia utilizar um apartamento emprestado para fazer a filmagem. Todavia, na metade daquele ano, o apartamento foi alugado. Por isso, busquei em um site de locações por temporada uma hospedagem com características similares às descritas pelo Rafael. Encontrei um (imagem 48), expliquei à anfitriã o motivo da locação e pedi autorização para fazer gravações lá com objetivos artísticos e educacionais. Após sua autorização, eu fiz a reserva de uma diária.

---

<sup>35</sup> Dançarina norte-americana (1862-1928), Loïe Fuller é reconhecida como uma das pioneiras na relação entre dança e tecnologia, em especial à iluminação e ao vídeo. “Serpentine Dance” (1896) foi um trabalho que impressionou os simbolistas e os futuristas, que ficaram tocados com a relação cinética e a luminosidade de seu trabalho (ARRIECHE, 2020). Segundo Spanghero (2003), Loïe Fuller foi a primeira bailarina a ser filmada e demarcou seu lugar na criação de imagens em movimento.

<sup>36</sup> Ucraniana, radicada nos Estados Unidos desde seus cinco anos de idade, Maya Deren foi uma pioneira no filme experimental, explorando intensamente as possibilidades entre a câmera, a montagem e a movimentação do bailarino. “Um dos grandes exemplos é A study in choreography for camera (1945) em que a articulação entre os campos é facilmente percebida como o aspecto principal de sua criação [...]” (SANTANA, 2020, p. 31).

<sup>37</sup> Considerada uma das maiores criadoras da dança contemporânea mundial, Anne Teresa De Keersmaeker é belga e nasceu em 1960. Fundou a Companhia Rosas em 1983, pela qual assinou dezenas de espetáculos (ALMEIDA, 2017). Uma de suas principais obras é a videodança Rosas dants Rosas, dirigida por Thierry De Mey (1956, Bruxelas), compositor de música e realizador de cinema, focado em filmes de dança (GIANORDOLI, 2019).

<sup>38</sup> Analívia Cordeiro (1954) produziu a primeira obra de videodança de que se tem registro no país, inovando no cenário da dança com as tecnologias. Sua obra M3x3 (1973) é a realização dos primórdios da concepção brasileira sobre as ramificações possíveis da videoarte (LIMA, 2019). Para participar de um Festival de Edimburgo, na Escócia, essa obra foi gravada em tempo real pela TV Cultura, em São Paulo (ARRIECHE, 2020).

<sup>39</sup> O filme Pina 3D, de Wim Wenders, de 2011, é um documentário focado na dança de Pina Bausch, em que vemos a humanidade e o talento da artista através de seus bailarinos, que falam sobre ela e dançam em diversos cenários de Wuppertal. Este filme transpôs para as telas as características da obra desenvolvida pela coreógrafa, a estética de seus trabalhos. Pina Bausch é uma das minhas inspirações artísticas na dança e, após filme, o qual já compartilhei com os estudantes, tornou-se uma referência em audiovisual também, pois o diálogo entre dança e vídeo é presente, e cativa o espectador.



**Imagem 48:** Apartamento utilizado como locação para gravação da videodança.

Sim, eu teria apenas 24h para criar nesse espaço! Mas essa situação não me assustou: esse tipo de processo de criação que dialoga com espaço onde será apresentado e compreende uma etapa de criação em 24h tem sido constante na minha carreira artística.

Desde 2011 eu faço parte da GEDA Cia de Dança Contemporânea, com a qual tenho integrado elencos de espetáculos e/ou intervenções que dialogam diretamente com arquiteturas de prédios, espaços fechados ou abertos, públicos ou privados. São espetáculos e performances de dança concebidos para espaços fora do convencional, compreendendo aqui convencional como salas de espetáculo e teatro.

## JULHO 2021

05/07/21

**São Leopoldo anunciou volta as aulas presenciais** na rede municipal de educação.

O retorno de forma gradual foi marcado para **agosto de 2021**, com teto de 50% da lotação das salas.

Fonte: Correio do Povo. Disponível em: <https://bit.ly/3GG8Kft>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

14/07/21

São Leopoldo começou a vacinar jovens acima de 12 anos com comorbidades. O município foi o primeiro do país a vacinar pessoas nessa faixa etária.

Fonte: G1. Disponível em: <http://glo.bo/3x37Y2i>. Acesso

## AGOSTO 2021

24/08/21

**Retorno às aulas presenciais, no modelo híbrido**, dos estudantes anos finais do ensino fundamental de São Leopoldo. Devido a problemas de saúde, comecei a dar aulas apenas em setembro.

Fonte: Correio do Povo. Disponível em: <https://bit.ly/3GG8Kft>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

28/08/21- Clarissa:

**“Tomei a segunda dose da vacina.”**

A companhia tem em seu repertório muitos espetáculos que foram concebidos para locais diferentes do habitual, tais como “Cem metros de valsa e 1 grama” (Grande Hall do Santander Cultural de Porto Alegre - 2011), “Não me toque estou cheia de lágrimas – Sensações de Clarice Lispector” (Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul- 2012), “Vaga” (Foyer Multipalco Eva Sopher, 2018), “A piscina” (Espelho d’água da Redenção- 2021). Esse formato de criação relaciona-se ao conceito de site-specific, que “é um trabalho para um lugar específico, o único que só vai acontecer naquele lugar naquele momento”, segundo a artista da dança, *performer* e criadora da Companhia Flutuante, Letícia Sekito (GIANORDOLI, 2019, p. 155). De acordo com Juliana Moraes (2019, p. 364),

Obras híbridas têm sido encenadas fora do palco italiano desde a década de sessenta em diversos cantos do mundo; no entanto, atualmente observamos uma institucionalização intensa desses processos. Os museus, que costumavam estar ligados exclusivamente à ideia de arquivo, mudaram seu foco para se tornarem espaços para a experiência do presente com trabalhos de *site specific*, instalações, obras participativas e de ações ao vivo.

Com a GEDA Cia de Dança Contemporânea, eu fiz a minha primeira atuação como *performer* em 2015. Era uma performance chamada “Luziela” (imagem 49), dentro de um projeto intitulado “Uma noite para criar, um dia para dançar” (ver imagem 50). Como o próprio nome sugere, o projeto consiste em realizar o processo de criação na noite anterior à apresentação da performance. A primeira edição do projeto aconteceu na Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, a qual estava sendo restaurada em 2015. Nós entramos na biblioteca às 19 horas do dia 27 de novembro de 2015 e começamos as criações, que seriam apresentadas na noite seguinte. Previamente, havíamos recebido textos literários de alguns autores e autoras gaúchos, e fomos até a biblioteca, onde foram definidas as salas em que cada integrante (éramos sete) faria suas apresentações (imagem 51). Para a noite de criação, podíamos levar materiais que achávamos pertinentes para nossas performances, levar a música que gostaríamos de usar e talvez ensaiar alguma partitura corporal, sequência de movimentos para ensaiar lá. No entanto, deveríamos estar cientes de que grande parte da criação seria feita no local, em diálogo constante com o espaço. O espaço interferiria na nossa dança e nós ressignificaríamos aquele espaço. Assim, nós, os integrantes da GEDA da época, literalmente, passamos a noite criando. E dormimos lá. No dia seguinte, cada um finalizou suas produções, e à noite apresentamos nossas criações ao público.

Desde a estreia do projeto em 28 de novembro de 2015, a Cia já realizou outras cinco edições em Porto Alegre/RS, Gravataí/RS e Paraty/RJ (ver imagem 52). Em todas as edições eu estive presente como *performer*. E essa vivência artística trouxe-me confiança para realizar a criação dessa videodança.





Imagem 49: Performance “Luziela”. GEDA.

GEDA Cia de Dança  
Uma noite para criar,  
um dia para dançar  
Performances que contemplam a  
dança, literatura e arquitetura  
7 bailarinos gaúchos e 7 escritores gaúchos  
e cariocas  
28/11/2015 às 19h na Biblioteca Pública do  
Estado do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)  
Ingressos: contribuição espontânea com  
retirada de senhas 1h antes

Imagem 50: Divulgação do projeto “Uma noite para criar, um dia para dançar”.



Imagem 51: Elenco da primeira edição do projeto “Uma noite para criar, um dia para dançar”.



Porto Alegre, RS



Gravataí, RS

Imagem 52: Fotos de edições do projeto “Uma noite pra criar, um dia pra dançar”. GEDA.



Paraty, RJ



A diária começou às 14 horas do dia 15 de setembro de 2021, quando estive no apartamento para deixar equipamentos, elementos cênicos e itens pessoais. Não fiquei imediatamente no apartamento, pois tive um ensaio com a GEDA naquela tarde.

*Estou sozinha em um apartamento no centro da capital. Tô aqui me preparando para começar a me relacionar com esse espaço que não é da minha casa, mas é muito semelhante ao espaço imaginado pelos meus alunos para uma criação de videodança. Estou bastante nervosa como se eu realmente fosse apresentar um espetáculo, que na verdade é uma videodança. E hoje eu estou aqui estou com essa sensação de vou criar algo que será apresentado para câmera. Como não vou editar agora, então vou reunir bastante material em vídeo para editar depois.*

*Porto Alegre, 15 de setembro de 2021.*

Retornei ao apartamento às 17 horas e iniciei meu processo de criação. Inicialmente busquei lembrar algumas células coreográficas que havia feito na minha casa e adaptá-las para aquele espaço. Segundo Maíra Spanghero (2003, p.38), esse é um exercício possível, pois a arte da videodança engloba três tipos de prática: “o registro em estúdio ou palco, a adaptação de uma coreografia preexistente para o audiovisual e as danças pensadas diretamente para a tela”. Todavia, a videodança não seria uma adaptação de um trabalho, mesmo que eu tivesse experimentado algumas movimentações antes de chegar no espaço. Seria algo novo feito para a câmera, naquele tempo e espaço.

Durante meus ensaios em casa, deixei lacunas de criação para improvisação, para o inusitado, para que o diálogo entre o espaço e eu pudesse acontecer organicamente. Assim como, Ivani Santana (2020, p. 35), vejo a “improvisação como estratégia de organização do agente improvisador da sua corporalidade implicada com o contexto e seus elementos, sejam eles objetos, sistemas ou outros agentes”.

Então, no decorrer daquela noite eu fiquei explorando os espaços do apartamento. Busquei repertórios prévios e, a partir deles, deixei-me levar pelo improviso, percebendo o quanto o espaço contribuía para a movimentação. De acordo com Luciana Paludo (2015), ao relatar procedimentos de composição coreográfica nas graduações em dança do RS:

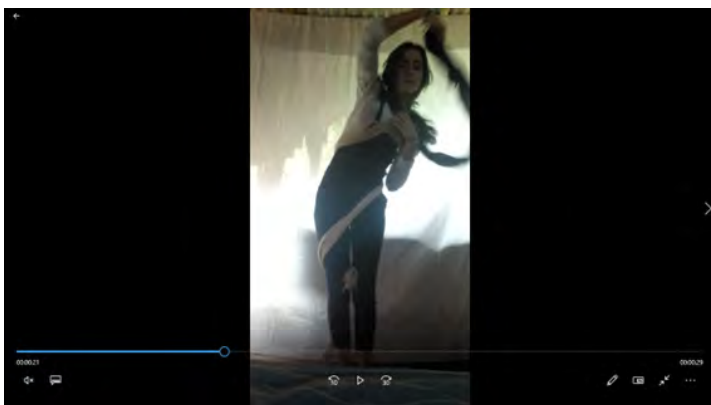
[...] o espaço é um dos fatores que determina a construção da coreografia, para isso percebi que é necessário um exercício de percurso, uma vez que entre a percepção que se tem do espaço e os movimentos que o corpo reage em resposta que se faz a coreografia. (PALUDO, 2015, p. 157)

Para Nascimento,

O procedimento de exploração do espaço permite ao intérprete identificar as possibilidades de improvisar. Este processo é fundamental porque é o momento em que se instiga a experimentar o ambiente, usar os movimentos que o corpo oferece sem deixar de perceber que existe uma limitação para o movimento da dança acontecer voltado para câmera [...] (NASCIMENTO, 2018, p. 44)

Enquanto realizava os exercícios de exploração espacial, para compor pequenas células coreográficas, utilizei as músicas sugeridas pelos estudantes como trilhas. Eu sabia que não poderia utilizá-las, mesmo compondo células coreográficas para elas, em virtude da falta de direitos autorais livres dessas trilhas sonoras, mas estava tranquila em relação a isso, pois, em meus processos de criação, eu raramente parto da música.

Geralmente, eu começo meus processos de criação pelo movimento, a partir de tarefas de composição, ainda que eu mesma as proponha. E **andar em círculos** e **passar as mãos pelo corpo** foram tarefas que emergiram a partir da observação das criações estudantis e foram combinadas com os estudantes nos encontros virtuais. No entanto, a partir de uma nova observação das criações feitas por mim, escolhi outra tarefa de composição: **movimentos arredondados**. Essa tarefa emergiu a partir de um vídeo entregue pela Dani (Imagem 53), a única estudante que enviou um vídeo dançando. Quando perguntei a ela se poderia utilizar seu vídeo na videodança, ela preferiu que eu me inspirasse nele, pois não considerou que seu vídeo tinha qualidade suficientemente boa para estar na videodança.



**Imagem 53:** Print do vídeo realizado pela Dani a partir da proposição criativa 2.

Após a feitura dessas tarefas, inspirada pelos métodos de criação propostos por Pina Bausch<sup>40</sup>, estabeleço uma ordem (colagem) e começo o processo de repetição, observando as modificações que vão emergindo ao longo do processo. É um momento de escuta interna, de coreografar para mim mesma.

Entretanto, para a realização dessa videodança, eu precisava agregar mais uma tarefa: considerar a coreografia para a câmera. Lima afirma que

Destarte, a função do coreógrafo se dá na coordenação de alguns elementos, uma vez que este cria o movimento do corpo no enquadramento da câmera, como também organiza como a câmera deve se movimentar e como será a montagem na edição das imagens. Dessa forma, a construção do espaço-tempo do vídeo pelo movimento é o ponto fundamental na elaboração da videodança, os movimentos de dança e da câmera criam o espaço-tempo da videodança. (LIMA, 2019, p. 24)

Então, como coreógrafa de mim mesma, que elaborava sequências coreográficas para a câmera, eu precisava elaborar uma **dramaturgia**, ou melhor, um **roteiro**, a fim de que as intenções dessa videodança viessem à tona. Pensei em algo simples. Busquei reviver o que havia sentido e vivido durante o período de maior isolamento da pandemia. As infinitas horas deitada, as danças que fiz sozinha, o quanto observei meu rosto, minha pele, vendo-me envelhecer mais rápido do que imaginava, vendo a vida passar pela janela, imaginando cafés com pessoas que estava impedida de ver, limpando e relimpando as mesmas coisas e andando pela casa, sem sair para a rua.

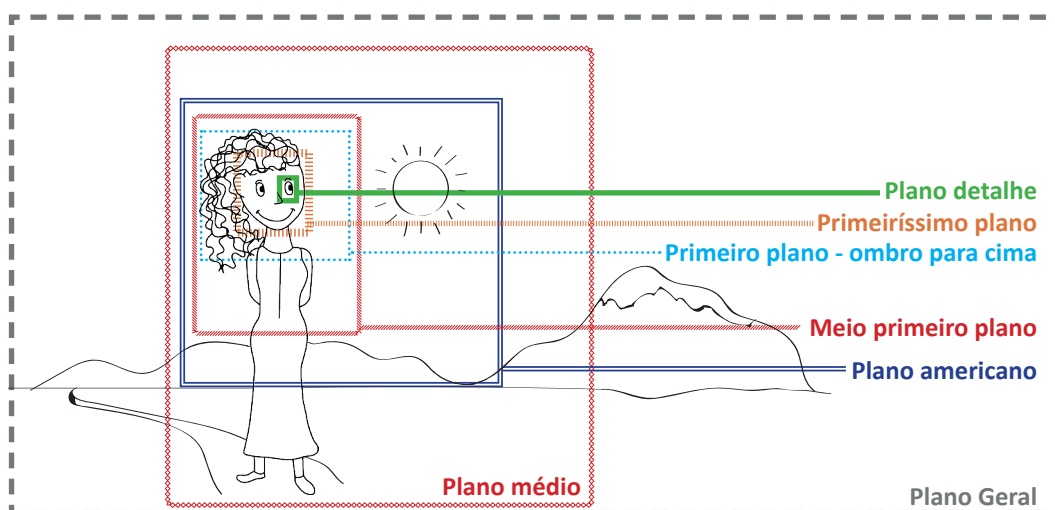
Após as horas dedicadas à criação em dança, comecei a organizar as gravações em si. Por volta das 22 horas, investiguei quais enquadramentos que poderia utilizar de acordo com os espaços do apartamento, selecionando planos e ângulos e decidindo a ordem da gravação.

<sup>40</sup> A bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch redefiniu a noção de dança no século XX, através da chamada Dança-Teatro.

Era um kitnet adaptado dentro de outro apartamento. Era uma peça única, em que quarto se separava de cozinha por um balcão. Havia só uma janela, a qual dava para um poço de luz. Então, organizei-me para que as gravações acontecessem na seguinte ordem:

1. Quarto (cama)
2. Balcão (mesa)
3. Cozinha (janela)
4. Banheiro (espelho)

A partir das leituras feitas para essa pesquisa, percebi que os nomes dos planos, assim como a classificação do que é plano, movimento e ângulo variam entre os autores. No entanto, algumas possibilidades parecem ser comuns aos estudiosos da área. Portanto, vou compartilhar um desenho geralmente feito no quadro para ilustrar aos meus discentes os planos de gravação mais recorrentes (ver imagem 54).



**Imagem 54:** Reprodução de desenho explicativo sobre planos de gravação feito pela professora.

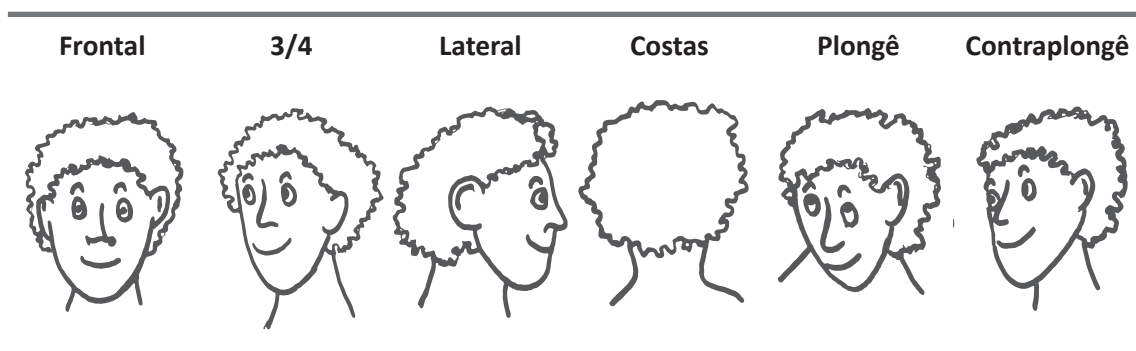
A pesquisadora Alessandra Kircher apresenta o seguinte quadro para explicar os planos de gravação, ou planos de câmera, baseada nas escritas de Alex Molleta:

**Quadro 3:** Tipos de planos de gravação, segundo Kircher (2019, p. 53).

PLANOS	O que a câmera vê?
PLANO GERAL	A câmera vê todo o ambiente onde está o objeto de ação (MOLETTA, 2009, p. 47);
PLANO ABERTO	O tema ou personagem já ocupa uma parte maior da imagem, porém ainda se percebe uma relação com o ambiente (MOLETTA, 2009, p. 48);
PLANO AMERICANO	Os personagens são visualizados até um pouco acima dos joelhos (MOLETTA, 2009, p. 48);

PLANO CONJUNTO	Combinação de um personagem com um objeto, ou pela combinação de mais de um personagem em cena (MOLETTA, 2009, p. 48);
PLANO MÉDIO	Apresenta o personagem até um pouco acima da cintura, permitindo que o espectador se aproxime mais dele (MOLETTA, 2009, p. 48);
PLANO FECHADO	Conhecido com PRIMEIRO PLANO (PP), mostra o personagem dos ombros até o alto da cabeça, possibilitando ao espectador penetrar nas emoções e nos dramas internos dos personagens (MOLETTA, 2009, p. 48);
CLOSE-UP	A câmera mostra apenas o rosto de um personagem, expondo totalmente seus sentimentos (MOLETTA, 2009, p. 49);
PLANO DETALHE	Conhecido com PRIMEIRÍSSIMO PLANO (PPP), é utilizado para mostrar detalhes significativos de um personagem ou objeto (MOLETTA, 2009, p. 49);
PLANO SUBJETIVO	Quando relacionado com a câmera; são os olhos do personagem, fazendo com que o espectador veja o que ele vê e sinta o que ele sente (MOLETTA, 2009, p. 49);
PLONGÊ	Significa mergulho, ou seja, é como se a câmera fosse dar um mergulho de cima para baixo no objeto ou personagem (MOLETTA, 2009, p. 50);
CONTRAPLONGÊ	Posição inversa ao do Plongê (MOLETTA, 2009, p. 50);

Neste quadro, há mais planos do que aqueles que costumo abordar. Também aparecem com os planos alguns posicionamentos que conheci como ângulos. Dessa forma, por mais que as informações se repitam, apresento meu desenho (ver imagem 54) para os ângulos que tenho trabalhado, a partir do *workshop* realizado com Fernando Muniz (2020).



**Imagem 55:** Desenho dos ângulos de gravação trabalhados pela professora.

Sendo assim, escolhi realizar a videodança utilizando os planos e ângulos, descritos a seguir (Quadro 4), de modo que captassem a amplitude de movimentos e focassem algumas expressões, a fim de colaborar com a compreensão da dramaturgia da videodança. A escolha destes foi determinada, também pelas limitações impostas pelo espaço, de forma que sombras fossem evitadas durante as filmagens.

**Quadro 4:** Planos e ângulos escolhidos para a gravação da videodança.

Cama	Plano geral, plano médio, primeiro plano	plongê, perfil, frontal
Chão	plano médio	plongê, perfil, frontal
Puff/ parede	Plano geral, plano médio	perfil, frontal
Mesa	plano médio, primeiro plano	perfil, frontal, 3/4
Cozinha	Plano geral, plano médio, plano americano	perfil, frontal
Balcão	plano médio	perfil, frontal
Janela	plano médio, plano americano	frontal, nuca
Espelho	Plano americano, primeiríssimo plano	frontal

E embora eu quisesse ter a presença de uma *videomaker*, considerei arriscado colocar outra pessoa em um ambiente fechado. Em setembro de 2021 nem todo mundo havia recebido duas doses da vacina contra a Covid. Então, como fiz para gravar “Passado para dois” (ver página 128)? Pedi o auxílio do meu esposo para realizar a gravação, para que observasse se as câmeras estavam filmando e as posicionasse de acordo com os ângulos planejados.

Não ter uma *videomaker* limitaria as possibilidades de gravação, eu não utilizaria as câmeras em movimento, por exemplo – até porque eu não tinha equipamentos de estabilização de imagens em movimento, como *gymbal* ou *steadyccam*. Entretanto, considerei que alguns recursos de movimentação da câmera poderiam ser simulados na edição, e percebi que, por mais que o corpo do *videomaker* pudesse dançar junto comigo, na busca pela captura do movimento (KIRCHER, 2019), realizar gravações com câmera parada seria condizente com o contexto vivido, com poucas interações pessoais, e estaria adequado a uma forma de gravação, pois, como escreve Kircher,

Há casos em que a câmera fica estática, em um enquadramento fixo, e o corpo do *videomaker* permanece “parado”, mas com o olhar atento ao que a câmera registra, na qualidade da imagem e prestando atenção aos focos e desfoques da imagem. (ibid. 2019, p. 36)

E assim, após ter feito meu laboratório de criação e ter definido o roteiro de filmagem, eu dormi no apartamento.



### 5.2.3 - Gravação

Na manhã seguinte, foi realizada a etapa da gravação. As gravações diurnas, e não noturnas, foram pensadas para que houvesse melhor aproveitamento da luz do dia. Elas começaram às 8 horas e terminaram às 11 horas da manhã.

**Foram utilizados dois celulares e dois tripés**, os quais gravaram os *takes*<sup>41</sup> de planos e ângulos diferentes simultaneamente.

Foi uma manhã agradável de gravação. Houve poucas interrupções devido a sons externos. O apartamento era bastante silencioso, apesar de localizar-se na região central de Porto Alegre. Posso afirmar que consegui captar todos os *takes* planejados, exceto os do banheiro. Na elaboração da ordem de gravação, os *takes* do banheiro seriam os últimos. Imaginei que a cena referente à mudança de imagem, inspirada no *challenge* da Manu, poderia ser realizada lá. Porém, para executar esse *challenge*, seria necessário mais tempo do que eu tinha disponível. A diária do apartamento encerrava-se ao meio-dia. Eu não teria tempo para fazer as maquiagens incluídas nas transformações do *challenge*. Então, essa cena foi gravada posteriormente na minha casa.

O que busquei durante a manhã, a partir do roteiro da gravação que fiz, foi colocarme na função de *videomaker*. Eu já exercia as funções de bailarina, coreógrafa e roteirista, mas como *videomaker* eu tentava imaginar o que seria mais interessante aos olhos do espectador, o que eu poderia realçar através da câmera. Mesmo que não estivesse atrás da câmera na hora da ação, cada posicionamento foi pensando por mim a fim de guiar o espectador na compreensão daquilo que queria comunicar através da videodança.

Ao ler a seguinte citação, percebo que, pensando dessa forma, talvez eu tenha conseguido compreender a videodança em suas potencialidades criativas.

A videodança possibilita ao coreógrafo, sendo ele *videomaker* ou trabalhando em conjunto com um, dilatar o movimento, mostrar um detalhe que não se pode ver no palco, transmitir ao espectador olhar que entender sua criação, dançar em diversos espaços que não seja um somente o palco ou o âmbito físico da cena. O desejo de dança pela videodança possibilita, em suma, que o artista consiga transpor os pensamentos e ideias a partir do suporte da câmera, tornar visível esse seu pensamento. É de se considerar que esse desejo também se deve ao intuito do bailarino continuar dançando, experimentando, criando, produzindo e coreografando além do palco, para um suporte que adquira a ampliação de possibilidades criativas em dança e das maneiras de dançar. (KIRCHER, 2019, p. 22)

---

<sup>41</sup> Na linguagem do cinema, *take* significa tomada (do inglês) e corresponde a tudo o que é registrado pela câmera a partir do momento em que é ligada, até ser desligada.

## 5.3 PÓS-PRODUÇÃO

### 5.3.1 - Edição

A edição de videodança é parte da criação coreográfica, pois ali é estabelecida a dramaturgia do trabalho, pois quem edita direciona o olhar de quem vê: o que esconde ou o que mostra em dança. (MILLER; LASZLO, 2020, p. 109)

Alguns *takes* não ficaram tão bons como o imaginado, não provocaram o efeito que eu gostaria só pelo posicionamento da câmera. Contudo, não foram totalmente desperdiçados, pois cada *take* durou bastante tempo para captar improvisos e espontaneidades. Sendo assim, alguns trechos foram selecionados, outros modificados durante a edição e outros ficaram de fora da versão final. Como observou Lima (2019), imaginar e criar danças em vídeo ou para o vídeo pressupõe a compreensão de que essas danças podem ser manipuladas através de tecnologias de edição.

Eu utilizei o **software Adobe Premiere Pro versão CC 2015.3**, com o qual já realizei diversas edições para outras circunstâncias. Anexei no programa 38 *takes*, dos 47 vídeos realizados. Somados os tempos de todas as gravações, meu material de edição tinha 44'16''.

Para manutenção do roteiro, da dramaturgia concebida para essa videodança, priorizei que as edições mostrassem a continuidade de movimentos através de **cortes**, que mudavam o ângulo de visão do espectador. Também busquei compor **sobreposições** de imagens e a **divisão dos quadros** a fim de demonstrar a repetição da rotina. Para evidenciar a personagem que andava em círculos, que passava o dia vendo o tempo passar, utilizei **efeitos de aceleração** da velocidade.

Como havia mencionado durante a narrativa sobre a pré-produção, algumas criações entregues pelos estudantes poderiam vir a ser utilizadas no processo de edição. E cinco delas foram propulsoras do uso de alguns recursos de edição, através das seguintes ferramentas, conforme descrição a seguir (imagens 56, 57, 58, 59 e 60):

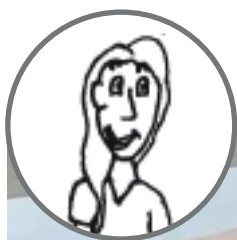
#### SETEMBRO 2021

Ministério da Saúde recomendou a suspensão da vacinação de adolescente, com o imunizante da Pfizer, devido ao fato de a maioria dos adolescentes sem comorbidades acometidos pela covid-19 apresentarem evolução benigna da doença. Outro ponto levantado foi o de que houve uma redução na média móvel de casos e óbitos (queda de 60% no número de casos e queda de mais de 58% no número de óbitos por covid-19 nos últimos 60 dias) com melhora do cenário epidemiológico.

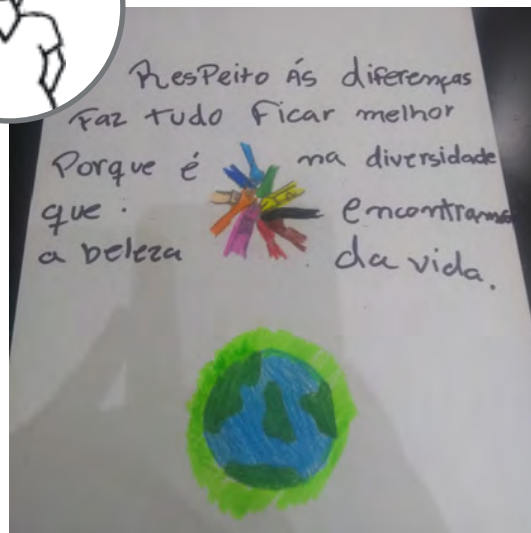
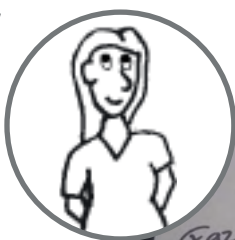
Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3ai27gq>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Rio Grande do Sul decidiu manter a vacinação de adolescentes sem comorbidades contra a Covid-19, mesmo com a suspensão da recomendação emitida pelo Ministério da Saúde de uso da vacina da Pfizer para esse público. A ANVISA autorizou o uso.

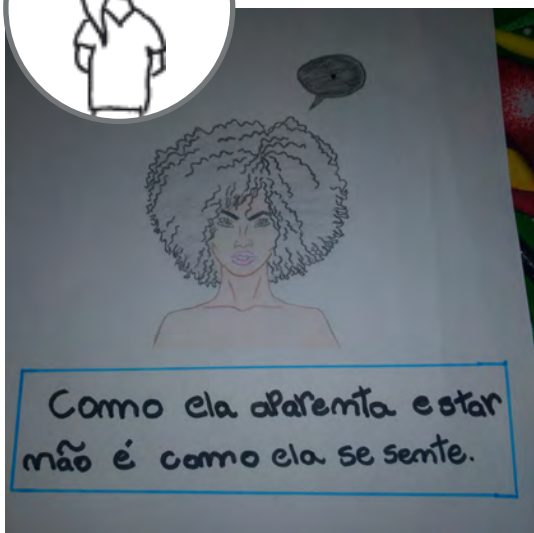
Fonte: G1. Disponível em: <http://glo.bo/3x0fauN>. Acesso em: 29 de mar. 2022.



**Imagem 56:** Print do vídeo realizado pela Maria a partir da proposição criativa 1. Recurso de edição: Efeito de vídeo – distorcer – ampliar.



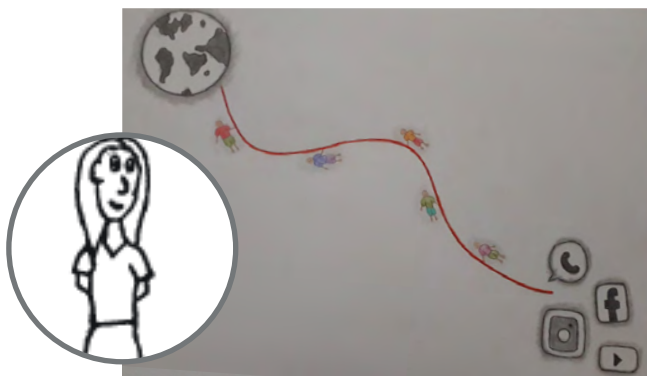
**Imagem 57:** Foto do desenho realizado pela Gabi a partir da proposição criativa 4. Recurso de edição: Efeito de transição de vídeo – abertura em cata-vento.



**Imagem 58:** Foto do desenho realizado pela Camille a partir da proposição criativa 1. Recurso de edição: Inserção de legendas.



**Imagem 59:** Foto do desenho realizado pelo João a partir da proposição criativa 4. Recurso de edição: correção de cores.



**Imagem 60:** Foto do desenho realizado pela Fran a partir da proposição criativa 2. Recurso de edição: Transições de vídeo- deslizar.

Em relação à trilha sonora da videodança, houve uma mescla de músicas, a partir das sugestões enviadas pelas estudantes. Três músicas fizeram parte da composição da videodança e foram inseridas durante a edição. Apenas a música “Rise up”, de Andra Day, foi utilizada durante a composição coreográfica. Aliás, o nome da música foi o mote de pesquisa para encontrar a trilha sonora da videodança.

Através de pesquisa no Youtube por “Rise up copyright free”, encontrei uma música do TheFatRat<sup>42</sup>. Essa música tem várias versões. Ainda assim, passou por algumas edições, em que manipulei sua velocidade e sua altura, a fim de deixá-la sincronizada ao tempo da cena final da videodança. Sim, a escolha das músicas foi feita pensando no final da criação primeiramente. Eu queria que o fim, apesar do contexto, tivesse uma energia mais positiva. Ressalto que, ao final da videodança, o challenge feito com as estudantes está inserido, já que estamos assumindo que não precisamos seguir os padrões de beleza impostos pela mídia, e sim, valorizar a nossa essência, a nossa beleza natural. Logo, essa música, composta por um DJ, remeteu a mim uma energia alegre, sem ser eufórica.

A música de “Rise up”, de Andra Day, também foi utilizada, mas em uma versão instrumental<sup>43</sup>. A canção original foi a trilha sonora de várias células coreográficas da

04/10/2021

**Última postagem na Plataforma Google Sala** de aula. Essa atividade correspondia ao período de 04/10/21 a 15/10/21. A partir desse período os estudantes que seguissem no ensino remoto, precisariam buscar as atividades na escola.

26/10/2021

Após seis meses, a **CPI da Pandemia** teve seu relatório aprovado, com 80 pedidos de indiciamento.

Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://bit.ly/3xeBVws>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

27/10/2021

O gabinete de crise do governo do Estado do Rio Grande do Sul decidiu tornar **obrigatória a frequência nas aulas presenciais** para todos os estudantes da Educação Básica de todas as redes de ensino do Rio Grande do Sul.

Fonte: Gaucha ZH. Disponível em: <https://bit.ly/3NQzyFr>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

<sup>42</sup> Nome artístico do Dj, músico e produtor musical alemão Christian Friedrich Johannes Bütner. Sua música varia de house progressivo eufórico a trap orquestral, *glitch-hop* melódico e *K-Pop* com uma forte influência da música de *videogame*. Fonte: <https://www.youtube.com/c/TheFatRat/about>. Acesso em: 24 de fev. De 2022.

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jc8vt72LV5w>> Acesso em: 15 de nov. de 2021.

videodança, todavia essas ficaram diluídas ao longo da obra, conforme a edição do vídeo acontecia. Então, a sincronização dessa canção precisou ser realizada a partir dos tempos e compassos do trecho escolhido. De certa forma, foi a parte mais fácil do processo de edição, pois eu contava os tempos, prática bem comum na dança, sem precisar escutar a canção. No momento em que vídeo e áudio tocavam no programa, estavam sincronizados. E, nesse trecho de tempos marcados, a intenção era acentuar a repetição da rotina.

A última música escolhida foi a primeira a tocar no vídeo. Eu queria uma música tranquila que não tivesse momentos marcantes ou variações de andamento, pois no início da videodança apenas estava sendo apresentada a situação: a solidão diante do cotidiano pandêmico. Então, novamente busquei por músicas com direitos autorais liberados. E encontrei na biblioteca do *youtube* a música “Laid Back Guitars”, de Kevin McLeod<sup>44</sup>. Essa canção, assim como as demais, é apenas instrumental e atendia as expectativas que eu tinha diante da cena: queria que tivesse um tom melancólico, mas que não fosse triste.

Poucas edições foram realizadas para modificar a iluminação do vídeo. Apenas cuidei que nos trechos selecionados não houvesse sombras de outros elementos presentes na locação, como os tripés.

Adicionei à videodança dois outros *challenges* recebidos, os quais foram feitos pela Maria e pela Gabi, inspirados no *challenge* feito pela Manu. A própria Manu refez seu vídeo para utilização na videodança. Desse modo, também fiz o meu e todos foram inseridos durante a edição.

Além do *challenge* da Manu, outro *take* foi inspirador de novos vídeos estudantis: o *take* da janela. Durante a pandemia, muitas vezes vimos o mundo pela janela. Então, compartilhei esse *take* com as estudantes e houve dois retornos em vídeo, de Nico e Rafa, que fizeram suas gravações observando pela janela.

Sobre o armazenamento dos vídeos, destaco a necessidade de ter uma plataforma online e/ou uma unidade física (HD externo) para armazená-los e de que o envio desses fosse feito por e-mail ou *link*, a fim de não perder a qualidade do arquivo. Ainda que tivesse solicitado às estudantes o envio dos vídeos por e-mail, nem todos recebi em sua melhor qualidade, pois algumas só conseguiriam enviar pelo *Whatsapp*. Tentei minimizar as diferenças de qualidade de vídeo durante a edição.

---

<sup>44</sup> Na biblioteca de áudios do youtube, onde é possível pesquisar e fazer *downloads* de músicas com direitos autorais livres, a música “Laid Back Guitars” pode ser encontrada através do *link*: [https://studio.youtube.com/channel/UCsoYYT1XO9\\_-7392FN4hjUQ/music](https://studio.youtube.com/channel/UCsoYYT1XO9_-7392FN4hjUQ/music). Esta mesma música também está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twqzifySxzM>> Acesso em: 01 de dez. de 2021.

## TÍTULO DA VIDEODANÇA

Por fim, foi preciso encontrar um nome para a videodança. Eu queria que o título representasse a criação, mas que não parecesse algo acadêmico. Gostaria que fosse uma palavra simples, subjetiva e poética. Encontrei um jogo possível com a palavra “Inspiração”

**Inspiração** porque os estudantes sempre foram uma fonte inspiradora para mim e uma motivação para que eu seguisse aprofundando conhecimentos. Foi a partir das vivências como professora de dança em Uruguaiana que percebi a necessidade de fazer uma graduação na área. Foi a partir das vivências com criação em dança na escola pública que decidi fazer o mestrado. Ademais, para essa videodança, foram as atividades enviadas por eles que inspiraram a criação artística.

Além disso, a palavra inspiração também possui um jogo de palavras legal:

**Ins** – som silábico que utilizo bastante nas aulas de dança para trazer o tempo da respiração. Observei o quanto sentimos necessidade de respirar profundamente em tempos pandêmicos e o quanto isso provocava angústia.

**Piração** – Acredito que toda criação tem um pouco de devaneio, loucura, piração. A criação artística é libertadora. Pirar faz parte do ato artístico.

**Ação** – Quase sinônimo de movimento, um dos elementos essenciais para a dança. Também é a palavra que marca o momento em que a gravação vai começar em um set de gravação cinematográfica.

Sendo assim, nomeei a videodança de **(Ins)PirAção**.

### 5.3.2 - Disponibilização para estudantes

A disponibilização da videodança foi realizada em várias etapas. Ainda em processo de edição, mostrei aos estudantes das turmas de 9º ano de 2021 da escola Dr. Paulo da Silva Couto. O vídeo estava apenas no meu computador, não estava na rede.

Nessa época, estávamos saindo do ensino remoto híbrido, em que as turmas tinham sido divididas entre estudantes que permaneceriam com estudos domiciliares e estudantes que voltariam ao ensino presencial. Aqueles que tinham ficado em estudos



domiciliares recebiam atividades pela plataforma *Google* sala de aula, pelo *Whatsapp* e/ ou de forma impressa na escola. Aqueles que voltaram para as aulas presenciais tiveram períodos reduzidos e horários diferenciados de entrada e saída, recreio e refeitório, a fim de evitar contato com muitos outros estudantes.

Na metade do mês de outubro, quando se encerrou a possibilidade de estudar apenas via ensino remoto, os estudantes não voltaram para a escola todos juntos, ao mesmo tempo. Na Dr. Paulo da Silva Couto, as turmas foram separadas em grupos A e B. Quando o grupo A estava na escola, com aulas presenciais, o grupo B estava com estudos dirigidos para fazer em casa, e vice-versa.

Sendo assim, a videodança foi passada aos estudantes oito vezes, pois eram quatro turmas, mas nem todos assistiram à mesma etapa, pois, em virtude dos feriados que acontecem no mês de novembro, alguns grupos assistiram quase 30 dias depois dos outros. Logo, houve quem assistiu ao vídeo em edição e outros que assistiram quando quase pronto, faltando alguns *takes* e título, sobre o qual não havia decidido ainda (ver imagens 61 e 62).

**Imagens 61 e 62:** Exibição da videodança aos estudantes do 9º ano de 2021.



#### NOVEMBRO 2021

Algumas cidades do Rio Grande do Sul mantiveram em sistema de rodízio em parte das escolas municipais. São Leopoldo realizou adequações nos estabelecimentos de ensino e fez busca ativa aos 20% de alunos da rede que estavam em ensino totalmente remoto. Entretanto, em nota, a Secretaria da Educação informou que, faltando tão pouco tempo para o encerramento do ano letivo, não fazia sentido obrigar os estudantes a retornarem presencialmente.

Fonte: Gaucha ZH. Disponível em: <https://bit.ly/3ze0hYp>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

Mesmo com essa disparidade entre o que cada estudante do 9º ano de 2021 pôde assistir, algumas reações imediatas ocorreram e algumas reverberações sobre a videodança puderam ser percebidas na sala de aula.

A primeira reação foi de **surpresa**. Não é nenhuma novidade para os estudantes da escola que eu exerço atividades artísticas profissionais fora do ambiente escolar. Em outros momentos, os estudantes puderam assistir a uma peça que dirigi, “Nasbecolândia ou O Alfaiate Valente”, e a uma em que atuava como atriz e bailarina, “Baila Melancia”. Claro que nem todos os estudantes do 9º tinham me visto em ação, pois nem sempre era possível levar todos para assistir essas apresentações, que aconteceram em Porto Alegre. Em 2021, eu dancei uma Tirana do Lenço<sup>45</sup> no pátio da escola e nem assim todos puderam assistir por causa da divisão das turmas em grupos.

Por essa razão, para alguns estudantes, foi uma surpresa me ver na videodança, pois essa situação rompia com as suas expectativas. Alguns disseram que não sabiam que eu dançava ainda, pois achavam que, para dar aula, eu tinha parado de dançar. Talvez isso seja um senso comum de pensamento: que as professoras de Artes abandonam suas carreiras artísticas fora do ambiente escolar – o que remete a um preconceito antigo, já abordado por Marques (2011; 2014), de que a escolha pela docência é para aqueles que não dançam.

Lembro que, após apresentar a videodança, tive que contar um pouco da minha vida artística para os estudantes, pois queriam saber tudo: onde eu dançava, com quem, quando tinha começado, se foi difícil fazer a videodança, por que eu dou aula, por que não sou só artista, entre outras perguntas de ordem pessoal. Alguns mostraram contentamento ao ver ex-colegas na tela também.

Muitos estudantes da Dr. Paulo da Silva Couto se conhecem de conviver em espaços fora da escola, como igrejas e CTGs. Além disso, muitos estudantes que entram na Paulo Couto pequenos saem de lá apenas no final do ensino fundamental. Então, por mais que não tivessem sido colegas das pessoas que apareciam no vídeo, eles sabiam quem eram. E acharam ótimo que tenham participado, pela continuidade em uma criação pós-escola.

Os estudantes ficaram curiosos com as edições também, queriam saber se era fácil ou difícil, se eu tinha feito curso para aprender, que programa eu utilizava, se precisava ter um computador bom, se era possível fazer aquelas edições pelo celular ou em outros programas etc. Para todas essas questões fui apresentando a minha versão dos fatos,

---

<sup>45</sup> Dança Folclórica Gaúcha. (CÔRTEZ, 1997).

dando depoimentos pessoais sobre meu processo de aprendizado de edições, mas reforcei que não era dona da verdade e que outras respostas para todas as questões eram possíveis.

O fato é que saber lidar com ferramentas tecnológicas, tanto para gravar quanto para editar, aproximou-me dos estudantes, pois, como eu havia lidado bastante com recursos tecnológicos, eles começaram a me mostrar suas habilidades nas gravações de vídeos, suas produções no *TikTok*, por exemplo. Começaram a pedir opiniões para suas criações, e fomos construindo aulas e metodologias juntos.

Lembro que não estava na minha programação inicial das aulas presenciais, mas ministrei uma aula dedicada à exploração de recursos de câmera de seus celulares e experimentações em vídeos pela escola. Nessa aula, a qual foi anunciada previamente para que cada um trouxesse seus celulares, pois alguns precisavam da autorização de seus responsáveis para levar o celular para a escola, não faltou ninguém. Até o final do ano de 2021, eu fui adaptando os conteúdos e avaliações para construir o cronograma junto com eles. Essa forma trouxe uma **relação mais horizontal entre docente e discente**, em que compartilhávamos nosso saberes, afinal esses não estão em campo de disputa (ALLEMAND; BONFIM, 2021).

Entretanto, cabe ressaltar que isso foi possível por conta de muitos aspectos, entre eles o número restrito de estudantes. Eram no máximo 10 estudantes por grupo, ou seja, as combinações eram bem mais fáceis para serem feitas do que quando turma está cheia, já que pode chegar a 35 estudantes. Mas nós, docentes, precisávamos achar formas de trazer os estudantes de volta para a escola; sendo assim, havia um esforço coletivo para que as aulas fossem flexibilizadas em relação à quantidade de conteúdos desenvolvidos e avaliações realizadas.

A observação do processo de criação, o envolvimento dos estudantes nas criações colaborativas e os diários de criação são alguns instrumentos de avaliação que utilizo. Mesmo assim, faço alguma avaliação escrita que demonstre o que o estudante aprendeu ou não. Havia uma cobrança maior quando entrei na escola para que todos as professoras tivessem uma avaliação escrita, pois, caso o estudante reprovasse, era necessário comprovar para os pais que este educando não tinha alcançado os objetivos daquele ano e em quais disciplinas. Dado que, em 2021, todos os estudantes seriam aprovados, como já tinha ocorrido em 2020, eu não precisava me preocupar com esse tipo de avaliação. O acompanhamento da participação nas aulas de Artes e os diários de criação foram suficientes para a avaliação do segundo semestre letivo.

Independentemente dessas ressalvas sobre o cotidiano escolar alterado em 2021, pude perceber que o trabalho com videodanças despertou maior interesse de alguns estudantes que não costumam participar corporalmente, pelo desejo de lidar com edições, tecnologias. Então, pude propor exercícios práticos para quem queria estar em frente à câmera e para aqueles que não se sentiam à vontade, atividades de captação de imagens e edição. E isso deu muito certo! Naqueles pequenos grupos, muitos estudantes estavam envolvidos. Reafirmo o que menciona Alessandra Kircher:

A videodança é uma das produções da contemporaneidade que se encaixam nos fazeres do século XXI, ou seja, o acesso a equipamentos e materiais para esse fazer artístico estão muito mais ao alcance dos artistas em geral, não sendo tão necessário o uso de câmeras profissionais, mas já basta o uso da câmera do celular para que algo possa se experimentar e criar. (KIRCHER, 2019, p. 30)

Naquelas aulas de 2021, nem todos criaram videodanças, mas criaram materiais para audiovisual, fazendo *storyboards*<sup>46</sup>, criando roteiros, escolhendo planos, ângulos e efeitos para captar imagens e realizando tarefas de edição (ver imagem 63).

DEZEMBRO

22/12/2021

**Fim do ano letivo em São Leopoldo.**

Por fim, mas não menos importante, é necessário falar sobre a identificação estudantil com a videodança, principalmente feminina. Várias estudantes comentaram que realizaram ações como as apresentadas no vídeo, como criar histórias imaginárias, olhar pela janela e, principalmente, entediarse com o confinamento. As estudantes da turma disseram que se sentiram tocadas pelas cenas em que demonstrei observação crítica em relação ao meu próprio corpo. Relataram fazer as mesmas ações, especialmente após interagir com suas redes sociais. De acordo com Bell hooks (2020, p. 62), “as garotas de hoje muitas vezes têm tanto auto-ódio quando o assunto é o corpo quanto tinham suas companheiras pré-feministas”.

As estudantes contaram que gostaram bastante do final dos *challenges* em que as mulheres da videodança não terminavam maquiadas, submissas às imposições de padrões de beleza. Essas falas provocaram debates em sala de aula em que as estudantes

---

<sup>46</sup> *Storyboards* são utilizados para o planejamento visual das cenas a serem filmadas e para transmitir a toda a equipe o que se espera em cada cena. Eles consistem em uma sequência de quadros, no formato no qual serão filmadas as imagens do filme, onde são desenhadas as cenas da forma como imaginadas pelo diretor, incluindo o ângulo da câmera, a iluminação desejada, etc. Disponível em: <https://abcine.org.br/site/storyboard/>. Acesso em: 13 de set. 2021.

estudantes falaram abertamente sobre empoderamento e sobre as críticas recebidas em relação à aparência delas, e o quanto isso é tóxico.

Percebi que a videodança, de certa maneira, pôde provocar um contraponto à heteronormatividade patriarcal e machista. Também abriu possibilidades para conversar sobre feminismo, especialmente após um estudante questionar-me se eu era feminista por ter abordado aquele tema na videodança. Devolvi a pergunta para ele, e questionei o que era ser feminista para ele, que me respondeu com frases prontas, certamente reproduzidas pela mídia.

Novamente lembrei de Bell hooks, que defende que os movimentos feministas futuros precisam pensar em uma educação feminista para todo mundo, pois, de acordo com a autora,

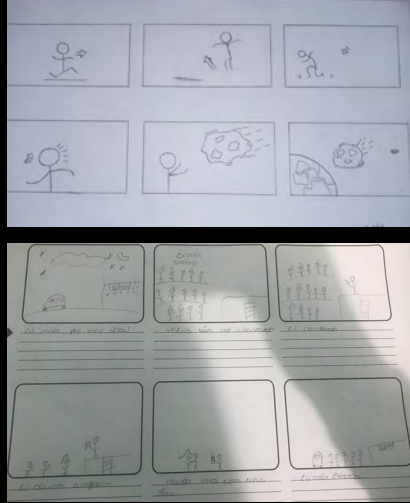
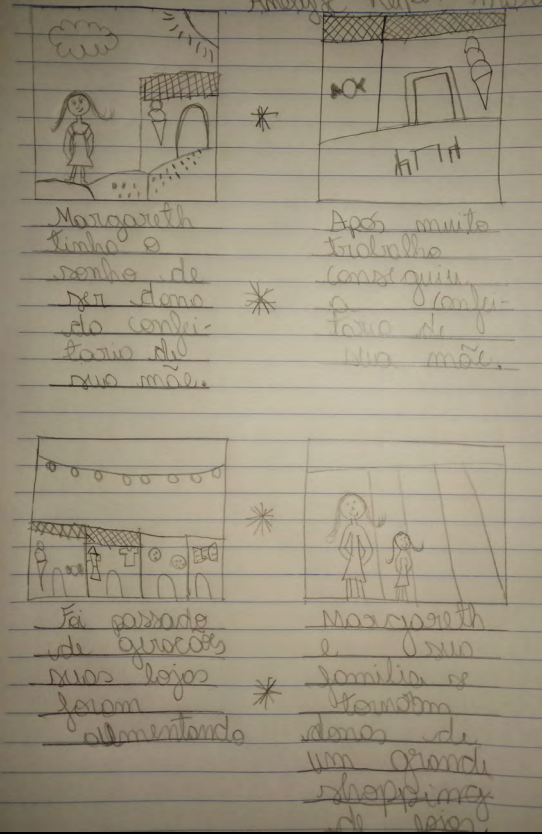
Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. (ibid. 2020, p. 47)

Por todas essas razões, considero que a videodança (Ins)PirAção tornou-se novo material artístico pedagógico para sala de aula, com o qual eu posso desenvolver outros processos de criações artísticas na escola, de forma colaborativa, já que tenho uma produção realizada dessa forma e sei o passo a passo de como foi feita.

A videodança **(Ins)PirAção** pode ser vista através do *link*:

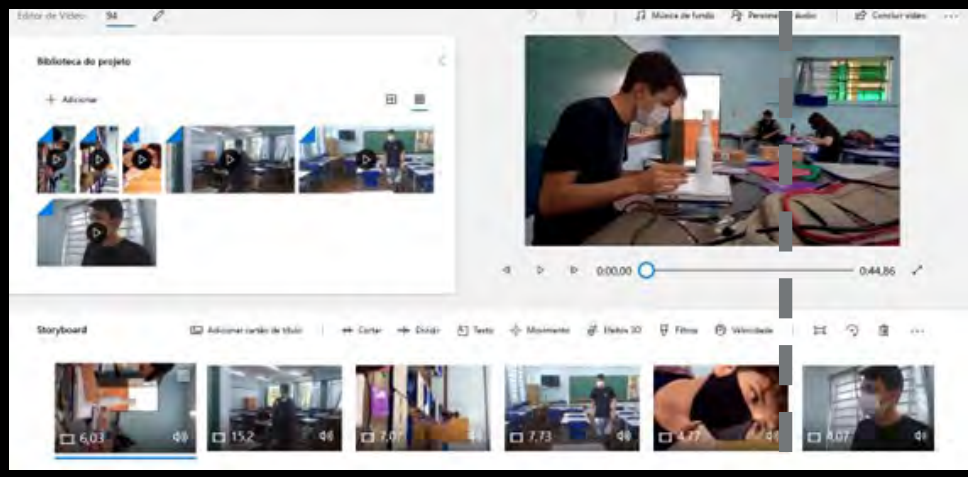
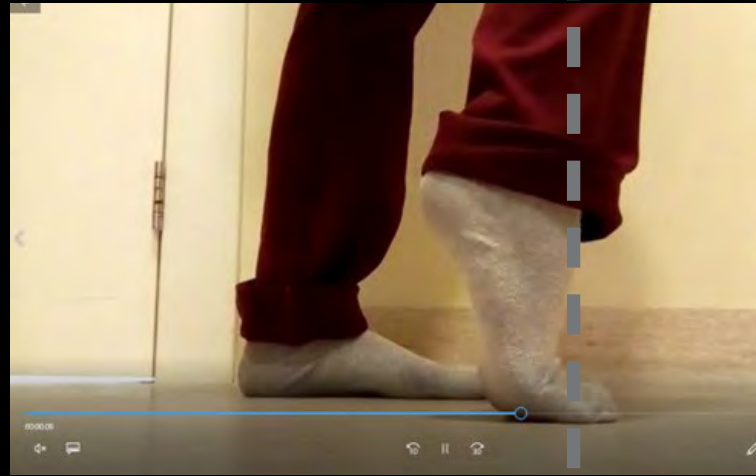
<https://youtu.be/Z5lIOZvUv4U>





**Imagens 63:**

Atividades desenvolvidas pelos estudantes do 9º ano de 2021, a partir da apreciação da videodança (Ins)Piração.







*Está faltando contar uma parte:  
como foi a disponibilização para os estudantes  
que compuseram a criação da videodança.*

Como já foi mencionado anteriormente, ao longo da criação estivemos em contato através do *Whatsapp*. Por essa ferramenta, trechos do vídeo em processo de edição foram disponibilizados e poucas sugestões foram enviadas nesse período. No entanto, eu recebia muitas mensagens questionando quando a videodança estaria pronta. A sensação que eu tinha era de que eles estavam ansiosos para ver como tinha ficado, qual era o resultado, que não queriam mais dar sugestões: naquele momento, o trabalho de composição final (a edição) era só meu, porque eles já tinham contribuído o bastante.

Assim como eles, eu também estava ansiosa, queria saber o que tinha achado. E para isso eu queria poder vê-los assistindo, acompanhar a reação deles. Enviar um *link* com o vídeo e esperar que enviassem as suas opiniões era arriscado. Eles poderiam enviar opiniões superficiais e/ou ficarem constrangidos em dizer se não gostaram.

Além disso, tanto eu quanto eles queríamos ter um momento presencialmente juntos – lembrando que, quando terminaram o ano letivo de 2020, estavam em ensino remoto. Não tiveram sequer um encontro da turma para uma cerimônia de conclusão do ensino fundamental. Rever os colegas era importante para esse grupo.

Então, combinamos que, após a finalização do vídeo, marcaríamos um reencontro na escola para assistir à videodança juntos, não importava quanto tempo iria demorar, pois, além do tempo necessário para finalização do vídeo, era necessário que houvesse protocolos sanitários para reuniões na escola, o que em 2021 não era possível.

O reencontro só foi possível em 2022, pois a videodança foi bem finalizada no período de férias escolares. Em 2022, as aulas presenciais também já tinham sido retomadas com a presença de todos os alunos em sala de aula. Sendo assim, convidar 14 estudantes para estar na escola e assistir a um vídeo era uma possibilidade real.

Apesar dos esforços para encontramos um turno em que todos pudessemos estar presentes, esse encontro único não aconteceu. Muitos estudantes estavam dividindo

seu dia entre trabalhar e estudar. Então, foi necessário planejar dois momentos distintos para visualizar os vídeos na escola e contar com a presença de alguns. Nove estudantes confirmaram presença nos encontros, porém dois não foram nos dias por motivos de saúde e trabalho.

Aqueles que não puderam estar presentes nos encontros receberam um *link* provisório do vídeo por *Whatsapp* após os encontros presenciais. Eles enviaram mensagens dizendo que tinham gostado do resultado, que não imaginavam que ficaria daquela forma, que ficaram surpresos com o espaço, que combinava muito com as ideias, e destacaram a “expressão corporal da sôra, que interpretou a sensação de estar presa em casa”.

Sobre a reação à percepção daqueles que estavam presentes nos encontros na escola, posso dizer que foi muito positiva, pois, além de demonstrar satisfação ao assistirem à obra que fizemos juntos, eles puderam questionar alguns aspectos da criação e da produção, o que não tinham feito por mensagens. Isso sem falar que os reencontros foram momentos muito legais, em que pudemos matar a saudade e conversar sobre a vida.

Destaco também que, mesmo que tivessem acompanhado o processo de criação à distância, através das conversas que mantínhamos por *Whatsapp* e dos encontros virtuais que realizamos ao longo do percurso de criação, os estudantes relataram não ter imaginado que a videodança ficaria daquela forma, com uma participação minha tão efetiva. A Gabi inclusive comentou que achava que eu tinha desistido de realizar a videodança. Após observar esta reação de surpresa diante do resultado, questionei se haviam gostado, se sentiam-se contemplados. As respostas deles foram positivas. Mas estava ciente de que talvez não dissessem o contrário pessoalmente para mim. No entanto, as expressões, os semblantes, os sorrisos (daqueles que estavam sem máscara), transmitiam uma energia feliz, uma grata satisfação. O sentimento de gratidão era mútuo naquele momento.

Um pouco desses momentos pode ser observado através de um vídeo em que editei trechos das conversas e das reações deles ao assistir à videodança e que seria apresentado na banca de defesa de mestrado.

<https://youtu.be/Emfyz4SOftU>

# CONSIDERAÇÕES

A fim de responder a questões como que criações estudantis seriam possíveis em tempos de pandemia; como trabalhar com criação em dança em processo colaborativo à distância; como criações discentes inspirariam novas criações (tanto discentes quanto docente) em dança, busquei analisar um processo de criação em videodança compartilhado entre professora e estudantes, realizado com base no ensino remoto. Foram os objetivos específicos dessa pesquisa de mestrado: investigar estratégias metodológicas de ensino e criação em tempos de ensino remoto; compreender como a materialidade de criações discentes inspiraram a criação de uma videodança pela docente; discutir a construção de conhecimento em ambiente escolar (presencial ou virtual) e estudar póéticas e técnicas relacionadas a produções em audiovisual, especialmente, videodanças. Justifiquei essa pesquisa porque, ao longo de 18 anos de trabalho como artista-docente, percebi a potência que a criação em dança tem. Não apenas por compreendê-la como um recurso pedagógico capaz de aproximar os estudantes da dança e produzir conhecimento sobre essa arte, mas por compreender que, através dela, poderiam ser desenvolvidas ideias do interesse dos estudantes, que nem sempre encontram espaço para diálogo em contextos extraescolares.

Como referências, foram estudadas pesquisas sobre criação em dança, criação em dança na escola, videodança, videodança na escola e criações em Arte (como componente curricular em escolas públicas). Optei pela narrativa e pela a/r/tografia como metodologias, pois através dessas metodologias pude escrever sobre a minha trajetória, sobre os caminhos artísticos e docentes que iniciaram em Uruguaiana, em 2004, trouxeram-me para a graduação em dança em 2010, levaram-me para a escola pública em 2016 e encaminharam-me para o mestrado em 2019 para pesquisar sobre criação em dança na escola. Assim, observo que minha trajetória artística influenciou a minha trajetória docente e vice-versa. E ambas fazem parte da minha trajetória como pesquisadora. Esses três caminhos foram atravessados pelo ensino remoto em virtude da Covid-19, o que provocou mudanças na pesquisa, culminando nesta dissertação **sobre a criação de uma videodança protagonizada pela docente, compartilhada com seus estudantes.**

Sendo assim, contei sobre as minhas estratégias de ensino e criação em dança com estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Paulo da Silva Couto, relatando e discutindo sobre o acesso estudantil a recursos tecnológicos e internet e as participações estudantis naquele ano, a partir das entregas de atividades propostas

como produções artísticas. Apresentei quem foram os 14 estudantes participantes da criação, apresentei suas criações e como cada uma delas inspirou uma nova criação – a videodança (Ins)PirAção. Explanei também sobre esse processo de criação, com as etapas de pré-produção, produção e pós-produção, e para cada etapa fiz ponderações acerca dos caminhos escolhidos nesse processo criativo. Ainda na pós-produção, contei como foi a recepção estudantil da videodança, a qual foi bastante positiva. Surpresa ao ver a professora deles em ação, curiosidade pelo fazer videodança, identificação com os temas abordados na criação e a satisfação com o trabalho marcaram esta etapa.

Ao observar tudo o que foi feito e relatado, começo estas considerações comentando que a pandemia foi propulsora de novas formas de ensinar-criar-aprender. No meu caso, a escassez de recursos tecnológicos e acesso à internet por parte dos estudantes do ensino público demandou que eu revisse minhas estratégias de ensino e criação e encontrasse uma forma diferente de ensinar dança na escola, emprestando aos estudantes a minha corporeidade e criando um videodança para eles.

Para chegar até essa criação, muitos artifícios foram concebidos, os quais considero como integrantes do processo de criação da videodança (Ins)PirAção. E, por serem fruto de uma pesquisa e terem sido sistematizados, podem ser revistos, criticados, reelaborados e/ou repetidos em contexto de ensino presencial. Acredito que fiz o que foi possível perante o contexto imposto, sem desrespeitar a comunidade escolar nem meus princípios educacionais, artísticos e investigativos. As professoras Neila Baldi e Samanta Schmidt (2021), ao discutir as ações do Projeto de extensão 5, 6, 7, 8 Cursos e oficinas de Dança, do curso de Dança-Licenciatura da UFSM, abordam a realização por parte das professoras daquilo que era possível de ser feito, diante do contexto em que houve a necessidade de buscar estratégias diferenciadas. Segundo as autoras,

[...] as dificuldades do contexto da escola pública nos possibilitam ter que buscar estratégias diferenciadas e foi o que fizemos ao longo do processo. Não criamos fórmulas de danças no ensino remoto, mas sabemos que fizemos as danças possíveis para o momento e que, em outra oportunidade, estaremos com um acervo de possibilidades maiores. (BALDI; SCHMIDT, 2021, p. 15)

Já para a pesquisadora-docente Ana Paula Reis (2021), ser professora de dança é propiciar aos estudantes que estejam em constante investigação por práticas, principalmente, de criação, que permitam a eles expressarem-se enquanto educandos de arte e de dança. No caso dessa pesquisa, eu diria que propicieei aos estudantes e a mim mesma a oportunidade de investigar práticas expressivas através da dança, pois foi através da minha corporeidade que as ideias estudantis foram expressas e não vi como desassociar a artista da docente durante a criação. As poéticas e ideias desta professora-

artista fizeram parte da criação da videodança (Ins)PirAção. Isso vai ao encontro do pensamento das pesquisadoras docentes Larissa Bonfim e Débora Allemand (2021, p. 13): “ser professora de Dança na escola é estar em constante processo de atualização corporal por meio da pesquisa artística.”

Penso que, conjuntamente a uma pesquisa sobre ensino de dança, realizei uma pesquisa artística, refletindo e investigando sobre meus próprios processos de criação, quem são minhas referências, o que costumo criar em dança. Penso também que essa reflexão provocou-me, para que eu refletisse sobre o quanto das minhas propostas metodológicas de criação são influenciadas pela minha prática artística e o quanto faço questão de que haja criações em dança na escola, geralmente frutos das práticas de dança e do diálogo com estudantes em sala de aula.

Talvez, dar corpo às propostas criativas dos estudantes e ser protagonista de uma videodança concebida de forma compartilhada entre docente e discente tenham sido estratégias para prosseguir criando em dança em um contexto tão adverso, de ensino remoto, e tenham sido estratégias para manter vínculo com aquelas turmas finalistas, das quais geralmente sou escolhida regente<sup>47</sup> e cujos estudantes não veria mais.

Eu poderia ter pensado em oferecer aulas apenas expositivas durante esse período de ensino remoto, como fez a maior parte das minhas colegas professoras de dança do município. Através de conversas informais, descobri que apenas uma além de mim fez propostas criativas no ano 2020. A maioria das professoras optou por aulas expositivas, com textos sobre história da dança e estilos de dança, e disse que tiveram poucos, mas bons retornos. Isso não é uma crítica às professoras que fizeram essa escolha, afinal estávamos extremamente sobrecarregados fazendo cursos, preparando aulas, realizando busca ativa, corrigindo atividades, e tudo em casa, conciliando as atividades profissionais com nossa vida pessoal. Penso que cada professora escolheu e realizou suas estratégias da melhor forma que pôde, de acordo com suas convicções pedagógicas e a disponibilidade (tempo e disposição) que tinham naquele momento. Porém, o fato é que eu nunca soube desenvolver trabalhos em dança na escola sem que houvesse um processo de criação sendo realizado conjuntamente.

Sempre enxerguei a criação em dança, resultante de processos colaborativos em ambiente escolar, como um modo de resistência às situações que pretendem impor o silenciamento, a padronização de comportamentos e o desrespeito às diversidades

---

<sup>47</sup> Regente de turma é como é chamada a professora escolhida pela turma como sua conselheira, sua representante. Desde 2018, tenho sido regente de uma turma de 9º ano da Escola Paulo Couto.

culturais, sexuais, religiosas etc. Eu via que a dança poderia ser porta-voz de temas que deveriam ser pautados na sociedade. Por isso, talvez, tenha resistido em querer realizar uma criação no contexto de ensino remoto em virtude da pandemia, e aceitado que seria um processo desafiador, por vezes frustrante, mas seria diferente de tudo que já havia feito anteriormente, pela forma como seria realizado através de mediação tecnológica. De acordo com Lima (2019), essa situação é coerente ao contexto vivido e promove o surgimento de ideias criativas, inovadoras e o desvelamento do corpo na era digital.

Acredita-se que as ideias criativas e inovadoras do artista são frutos da capacidade adaptativa ao meio e aos recursos tecnológicos disponíveis do seu tempo e lugar. Nesse sentido, o corpo se desvela na era digital, alcançando, assim, lugares de reatualização, permanência, impermanência e ressignificação. (LIMA, 2019, p. 51)

E para Nogueira (2021), o fazer artístico, tão prejudicado durante a pandemia, colabora para a valorização do trabalho artístico. Segundo o autor,

Para além das possibilidades de expressão e estímulo ao potencial criador, obviamente relevantes, é no fazer que o indivíduo percebe as possibilidades, dificuldades, desafios que o material impõe, seja ele plástico, musical, cênico ou coreográfico. É no trato com esse material que o estudante começa a perceber certas complexidades da profissão e valorizar o trabalho dos artistas e seu lugar da Arte na sociedade. (NOGUEIRA, 2021, p. 11)

Considero que, mesmo que a videodança (Ins)PirAção tenha sido protagonizada por mim, ela também foi feita por estudantes. Ainda que eles tenham acompanhado remotamente esse processo, puderam compreender que tal criação correspondia ao fazer artístico, que envolvia inspiração, reflexão, criação, produção, ou seja, dedicação e trabalho constante, dimensões presentes no ofício profissional da arte.

Ao refletir sobre as ações propostas por mim em 2020, compreendo que não fui a única docente protagonista nesse contexto. E não me refiro à videodança. Declaro que todas as colegas educadoras foram protagonistas de suas estratégias metodológicas; fomos protagonistas ao darmos respostas e criarmos soluções frente ao caos abrupto e inesperado em que ficamos mergulhados (RUSSEFF, 2021). Não estávamos preparadas para dar aulas em contexto tão adverso, confinadas em nossas casas, distantes de nossos educandos, sem diretrizes concretas de ações, imaginando como estaria nossa comunidade escolar, preocupadas com nossa saúde e de nossos entes queridos. Nosso apoio e direção veio através de nós mesmos, através de grupos de *Whatsapp*, páginas da internet, em que pudemos compartilhar experiências docentes nos mais diversos contextos.



Apesar desse apoio, na maioria das vezes nossas ações foram solitárias, autorais, autônomas, baseadas em experiências prévias, em que se assumiam riscos de sucesso ou fracasso. E mesmo consciente de que não éramos responsáveis pelo contexto imposto, sentimentos como depressão, ansiedade e culpa acompanharam nosso cotidiano de solidão escolar. De acordo com Russeff (2021, p. 31), ocorreu um

importantíssimo movimento coletivo dos professores que emergiu nos diferentes ambientes digitais e oportunizou que esses profissionais pudessem debater ideias, se inspirar, se fortalecer e continuar existindo e resistindo em tempos, como diria Bertolt Brecht, em que ainda temos que defender o óbvio.

E defender o óbvio foi (e ainda tem sido) prática cotidiana nos últimos anos, principalmente quando temos um governo nacional negacionista. Mas por que mencionar o governo nacional nesse momento? Primeiramente, porque este é um governo que não valoriza nem a educação, nem a arte, nem a ciência, as três áreas que compreendem essa pesquisa. Em segundo lugar, a irresponsabilidade dessa gestão diante do enfrentamento da pandemia de Covid-19 fez com que passássemos mais tempo vivendo sob o temor do vírus do que precisávamos. Foi um governo que minimizou os impactos da doença, fez pouco caso das medidas de prevenção, demorou para tomar medidas efetivas de enfrentamento à Covid-19, retardou repasses de auxílio emergencial, inclusive para a classe artística, e negligenciou a aquisição de vacinas.

A professora Janaína Russeff (2021) sintetiza bem o que foi viver sob o regime do atual governo federal brasileiro no ano de 2020:

Sob a condução de um presidente que insiste em minimizar a gravidade do vírus, chamando-o de “gripezinha” e promovendo tratamentos sem comprovação médica e resultados científicos, desde então, o Brasil passou a viver uma profunda crise social, sanitária, econômica (talvez a maior de nossa história), ambiental, cultural, moral e política. Diante de um desconcerto social sem precedentes, o governo não apresentou um plano de ação sólido – sanitário, educacional e econômico – e seguiu apostando na estratégia de incentivar a população à retomada das atividades produtivas para aquecer a economia. Tomado por teses obscurantistas, reafirma a sua crença na “imunidade de rebanho” e no tratamento precoce; indiferente ao custo de vidas a serem sacrificadas em nome dessa miragem. Enfim, assistimos horrorizados a uma política de governo que prioriza a equação perversa da dívida acima da vida, contrariando as determinações sanitárias e os princípios éticos, ao abandonar o País à própria sorte no epicentro da pandemia. (RUSSEFF, 2021, p. 8)

Além disso, o governo investiu pouco em educação nesse período. Na verdade,

tem investido pouco desde a Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual congelou os investimentos em educação por 20 anos (ALVARENGA; SILVA, 2018). De acordo com Lisboa (2021), 2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação desde 2010, o que é um contrassenso de acordo com o Todos pela Educação<sup>48</sup>, consultado pela jornalista, pois este foi o ano em que crianças e jovens, principalmente das escolas públicas, mais precisaram de auxílio para prosseguir estudando. Em entrevista, Lucas Hoogerbrugger (LISBOA, 2021), líder das Relações Governamentais do Todos pela Educação, salientou que “o MEC passou pouco mais de R\$ 10,00 por aluno, pelo ano todo, para enfrentar a pandemia”.

E, de acordo com o levantamento feito pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos<sup>49</sup> (INESC), em 2021, o gasto do governo com educação foi o menor desde 2012, apresentando uma queda pelo 5º ano consecutivo (MARTELLO, 2022). Ainda segundo o INESC,

[...] entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais (de R\$ 126,6 bilhões para R\$ 118,4 bilhões). Para 2022, o instituto observa que o valor autorizado para educação (R\$ 123,7 bilhões) é R\$ 6,2 bilhões menor que a verba de 2021 (R\$ 129,8 bilhões). A autorização para gastos é diferente da despesa propriamente dita, que tem ficado abaixo do valor previsto no orçamento no início de cada ano. (MARTELLO, 2022)

Esses dados reforçam a precariedade que a educação tem sofrido nos últimos anos e que, especialmente após 2020, ficou notória para toda população brasileira, pois aqueles que vivem o cotidiano das escolas públicas já tinham percebido. A falta de investimento, de uma diretriz e de um plano estratégico nacional contribuíram para a precarização e sobrecarga do trabalho docente, além de potencializar as desigualdades da educação, pois as escolas privadas implementaram suas plataformas e metodologias, “enquanto as escolas públicas sequer conseguiram resolver uma questão crucial: a acessibilidade” (RUSSEFF, 2021, p. 26).

O abismo socioeducativo ficou maior. Não houve condições de estudo remoto sequer semelhantes para estudantes de escolas públicas e privadas. Para a maioria das escolas públicas, só restou o ensino assíncrono, pois elas não tiveram a possibilidade de oferecer aulas virtuais, reconhecendo o público que atendiam. E o contato síncrono,

---

<sup>48</sup> Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental, sem ligação com partidos políticos que tem como objetivo mudar a qualidade da Educação Básica do Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 de maio 2022.

<sup>49</sup> Organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com finalidade pública, que se orienta para ampliar a participação social em espaços de deliberação de políticas públicas Disponível em: <https://socialprotection.org/connect/stakeholders/instituto-de-estudos-socioecon%C3%B4micos-inesc>. Acesso em: 8 de maio 2022.

na impossibilidade do presencial, era importante, pois, mesmo que acontecesse eventualmente, seria nesse momento que uma interferência docente e a criação de vínculos poderiam ocorrer. (BALDI; SCHMIDT, 2021)

Ressalto que a partir de 2021, a prefeitura de São Leopoldo disponibilizou internet gratuita para os estudantes da rede através de um aplicativo e, assim, autorizou aulas síncronas. Ou seja, as ações de inclusão digital e democratização do ensino formal foram iniciativas de gestões municipais e estaduais.

Por fim, o negacionismo do governo federal causou uma aquisição tardia de vacinas. Mesmo que houvesse propostas de laboratórios desde o início do segundo semestre de 2020, o Brasil assinou contratos de compra apenas no final do ano, sob muita pressão da população e dos governos estaduais. A vacinação só começou em janeiro de 2021 para grupos prioritários. Educadoras começaram a ser vacinadas pela metade do ano de 2021 e jovens acima de 12 anos só em setembro de 2021. Essa morosidade ocasionou retorno tardio dos estudantes para a sala de aula presencial de forma mais segura em relação à proteção de suas saúdes. Assim, evidentemente, por melhor que fosse a aula virtual, ela não substituíria o encontro presencial (RUSSEFF, 2021), em que professoras podem intervir, mostrar outras possibilidades de aprender sobre dança (BALDI; SCHMIDT, 2021), sobre arte, sobre qualquer disciplina. Em síntese, ficamos mais tempo convivendo com ensino remoto híbrido do que o necessário porque a saúde e a educação dos brasileiros não foram tratadas como prioridade pelo governo federal.

Concordando com Nascimento (2020), eu diria que ser professora em nosso país tem sido desafiador, assim como ser artista, e “ser artista-professor, então, resulta numa gama de complexidades a serem enfrentadas diariamente” (ibid. 2020, p. 42). Além disso, diante de tudo isso que vivemos, e ainda estamos vivendo, o que nos resta fazer? Olhar para trás e lamentar? “Contaremos a história ou deixaremos que contem por nós? Restará, a nós, professores, tão somente, as lamúrias de sujeitos inertes, meros espectadores desterrados de nossa história?” (RUSSEFF, 2021, p. 6).

Respondendo a estas questões e outra feita por Janaína Russeff sobre quem faria o registro de nossa época na área da arte-educação, afirmo que o mínimo que podemos fazer é contar nossas histórias, é escrever sobre o que fizemos de práticas docentes, como fomos tratadas, que incentivo recebemos, que materiais precisamos adquirir, que cursos precisamos fazer e como percebemos a valorização do nosso trabalho. Recebemos reajustes ou reposições salariais? De quantas multitarefas precisamos dar conta nesse período?

Confesso que escrevo estas palavras refletindo sobre o quão árduo foi para mim realizar essa pesquisa nos últimos dois anos. Foi um período de mudanças na minha vida pessoal, como meu casamento, o agravamento das doenças dos meus pais e meu retorno à defesa das causas trabalhistas e interesses dos artistas. E tenho certeza de que muitas pessoas, dentre elas artistas-educadoras, tiveram que dividir-se entre muitas tarefas e preocupações nesse período, pois foi impossível passar inerte ao que estava acontecendo.

Foi impossível não perceber o que estava acontecendo ao nosso redor. Foi impossível não se preocupar com a situação das pessoas que não tinham condições de ficar em casa com os seus para proteger-se de um vírus para o qual não havia vacina ainda. Foi impossível não pensar na situação dos nossos estudantes que estavam trabalhando para colaborar com a renda familiar, que ficou extremamente abalada durante a pandemia. Foi impossível não se envolver em causas, lutas por auxílios, campanhas de ajuda aos mais necessitados. Sinceramente, questiono a humanidade daqueles que ficaram apáticos diante de tudo que estava acontecendo. E, diante desse caos absurdo, vivendo esse país, afirmo que precisamos reunir forças e escrever.

Vejo como uma possível contribuição dessa dissertação, de uma pesquisa que tinha uma intenção inicialmente e precisou ser adequada ao contexto da pandemia, um **encorajamento à escrita**. Foi uma narrativa longa, que demandou força e resiliência. Mas, se eu não contasse tudo o que envolveu a realização da videodança (Ins)PirAção – desde a minha formação artística e docente ao contexto escolar no ano da pandemia – para observar e relatar o processo de criação, sinto que alguma parte dessa pesquisa perderia o sentido.

A escrita dessa trajetória envolveu momentos de empolgação e desânimo, inúmeras vezes pensei em desistir. E um dos momentos encorajadores foi após a leitura de Falando em Línguas: uma carta para escritoras do terceiro mundo, de Gloria Anzaldúa. Era uma carta muito sensível escrita por uma mulher e, por isso, apresentava passagens compreensivas de um contexto pelo qual a maioria das mulheres passa, inclusive eu, de dividir-se em muitas para pesquisar e escrever. A carta provocou muitas reflexões, dentre elas um pensamento que sempre me ocorre: enquanto damos aulas, outros escrevem o que acham sobre dar aula, observam e criticam nosso trabalho, dizem como é e como deve ser, mas não fazem ideia sobre o que é o contexto escolar. Por isso resolvi escrever, para compartilhar do ponto de vista de uma artista-docente como foi desenvolver a disciplina de Arte/Dança na escola em 2020, no ensino remoto assíncrono, refletindo sobre quais foram os desafios e as possibilidades. Afinal, não gostaria de ler sobre como foi essa experiência descrita por olhos de quem não enfrentou uma plataforma de ensino remoto nesse período, ou teve que preparar PDFs com conteúdos para serem impressos

na escola. Como disse Anzaldúa (2000, p. 232): “Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas porque tenho um medo maior de não escrever”.

Sei que esta possível contribuição é mais subjetiva e ativista, então, pensando mais objetivamente na pesquisa realizada, eu diria que esta pode **contribuir para o campo de estudos sobre processos de criação em dança a partir da mediação de recursos tecnológicos, em especial, o uso da câmera**. Allemand e Bonfim (2021, p. 26) apontam que “o uso das tecnologias digitais trouxe discussões a respeito de corpo, movimento, espaço e imagem muito além do que poderíamos imaginar”. Também problematizam algumas questões, dentre elas a relação com o uso das câmeras, que puderam ser utilizadas para filmagens de exercícios, participações em aulas e criações artísticas, como foi o meu caso. Segundo Ortecho (2020), o uso da câmera não pode mais ser negligenciado ou pensado apenas para produções videográficas ou cinematográficas, mas deve ser visto com um recurso para criação de diferentes formas expressivas e criações cênicas.

No entanto, queremos ainda destacar uma reflexão importante, que não podemos ignorar. A partir de agora, teremos realmente que pensar em um dispositivo técnico, antes muito negligenciado na didática teatral, a câmera. Este dispositivo particular foi concebido exclusivamente para atuar em estruturas didáticas voltadas especificamente para obras cinematográficas e videográficas. Como acabamos de argumentar, concordamos com a primazia da sala de aula presencial, em que o corpo do ator e da atriz seja trabalhado no espaço, e com professores em contato direto com o trabalho desses alunos. Mesmo assim, acreditamos que a introdução da câmera deve existir de alguma forma como recurso didático, criando diferentes formas expressivas e de criação cênica. Podemos tomá-la agora como um instrumento secundário, mas não mais indiferente em nossas aulas. Seria interessante pensar em renovar a proposta didática cênica introduzindo esse recurso. Se não temos condições aqui de dizer “como seria”, cabe mencionar que seria algo para vivenciarmos, tendo essa consciência. Claro, não pensamos que tudo esteja sujeito à câmera, mas podemos vislumbrar um teatro que a inclui em sua didática; sabendo introduzi-lo como mais um elemento, dentro da complexidade espacial investigada em cena. (ORTECHO, 2020, p. 105)

Acredito que esta pesquisa pode **apresentar caminhos para práticas em sala de aula (presenciais ou virtuais)**. Concordando com Souza (2018), reitero que “ser professora” não se descola do “ser pesquisadora” e do “ser artista”, pois essas identidades se retroalimentam de modo constante, e planejar uma aula de dança na escola, uma atividade para ensino remoto, uma criação para ser compartilhada com estudantes não é muito diferente do que se vive em uma sala de ensaio. O “friozinho na barriga” é constante, e a ansiedade pela estreia também. A videodança (Ins)PirAção foi um dos processos criativos mais desafiadores e prazerosos de que já participei. E espero que

essa experiência possa ser um incentivo para artistas-docentes desenvolverem novas possibilidades de criação com seus estudantes.

Afinal, novas possibilidades de criação com estudantes também podem provocar **novos modos de ver em atuação em ambiente escolar a docente-artista**, profissional esta que,

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

Compartilho do sentimento expresso no relato de experiência escrito por Neila Baldi e Oneide Silva (2018) quando escrevem que, durante o percurso de sua pesquisa, perceberam a importância de ensinar Dança na escola sob uma ótica artística e pedagógica, em que o fazer artista-docente vai se transformando, permitindo aos sujeitos se aproximarem de outras culturas, artes e saberes a partir de suas singularidades. Identifico-me com o fazer artístico-pedagógico, e ultimamente tenho percebido a prática investigativa presente nesses fazeres. Dessa forma, penso que essa pesquisa também pode **contribuir para que outras colegas de profissão se identifiquem com o ser artista-pesquisadora-docente**.

Por fim, mas não menos importante, espero que essa pesquisa contribua **para ampliar o conhecimento sobre pesquisa em arte e videodança**, pois não pretendi demonstrar um manual de criação com estudantes, mas sim uma forma diferente de criar, inspirada em criações discentes, compartilhando o processo criativo. Assim como Luana Arrieche (2020), que pesquisou sobre processo de criação em videodança, observando suas criações na área, afirma:

Acredito que esta pesquisa pode colaborar para ampliar a compreensão sobre o fazer em videodança, pois, apesar de não representar um único modo de pesquisa criação, vem somar-se a tantas outras propostas e metodologias compostas por artistas-pesquisadores [...] (ARRIECHE, 2020, p. 148)

De acordo com Lima,

Observa-se que a videodança é uma inovação tecnológica criada no século passado e que se expande de forma potente neste século. O corpo na videodança é um corpo aberto, e predisposto a experimentar os desafios e as possibilidades de transpor tempos e obstáculos que o palco como suporte tradicional das artes da cena oferece. (LIMA, 2019, p. 51)



Penso que, para realizar a videodança (Ins)PirAção, precisei jogar-me ao desafio de estar novamente em frente às telas, dessa vez não por razões apenas artísticas profissionais, mas também pedagógicas. Eu poderia ter apresentado as criações estudantis de 2020 aos estudantes de 2021 e solicitado que eles criassem a videodança, porém acredito que minha compreensão sobre o processo seria limitada. Precisei vivenciar a videodança em todo o seu processo de criação. Creio que é durante a experiência que é possível perceber “as relações, os desejos, as experiências, os tensionamentos e as inseguranças relativas à metodologia” (ARRIECHE, 2020, p. 148), que fazem parte da pesquisa e instigam novos conhecimentos.

Considero que (Ins)PirAção tenha sido fundamental para contemplar meu objetivo de pesquisa: analisar um processo de criação em dança compartilhado entre professora e estudantes, realizado com base no ensino remoto. E, após a escrita dessa dissertação, tenho muitos outros questionamentos sobre a criação de videodanças e anseios por realizar outras criações, com outras temáticas, inspirações, com mais recursos, com mais produção, com mais tempo, com mais pessoas. Para cada situação dessas, penso sobre como poderiam ser diferentes as criações de videodança e tenho vontade de investigar mais. E pergunto-me se essa não é intenção da pesquisa em artes: provocar novas questões e abrir outras possibilidades, pois a pesquisa em Arte pode “não ser um caminho para início, meio e fim, mas um processo semiótico, cíclico e de mesma potência dos verbos, em ação.” (ARRIECHE, 2020, p. 151).

Sendo assim, essas não foram considerações finais. Optei por escrever apenas considerações acerca deste caminho percorrido, em que relatei o que fiz enquanto artista-pesquisadora-docente com estudantes em um período de ensino remoto em virtude da pandemia de Covid-19. A videodança (Ins)PirAção, fruto dessa pesquisa em dança, evidenciou o entrelaçamento das minhas trajetórias artísticas, pedagógicas e acadêmicas, as quais fazem parte um caminhar, que segue em constante transformação e aprendizado.



# REFERÊNCIAS

ALLEMAND, Débora Souto. Porta que com-porta a dança: aberturas para a criação artística no ensino remoto. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 47, p. 1–18, out./dez., 2021.

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino remoto. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1–30, set. 2021.

ALMEIDA, Paulo Sérgio Caldas. **O coreógrafo e Coreografia**: derivas artístico-pedagógicas a partir das proposições de William Forsythe. UFC, 2017. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009–1030, jul./set. 2018.

ALVES, Erika Kraychete; WOSNIAK, Cristiane do Roccio. (Tel)alternativa - Um Olhar expandido para a criação coreográfica 'EntreTelas'. **Revista Científica Interdisciplinar Interlogos**, Paranaguá, v. 8, n. 1, p. 83–92, 2020.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229–236, jan./jul., 2000.

ARAÚJO, Ana Carolina de. Videodança na escola: processo de criação entre crianças e um artista-docente no ensino fundamental I. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais VI CONEDU**. Fortaleza: Realize eventos científicos e editora, 2019. p. 1–6.

ARRIECHE, Luana Echevengúá. **Poéticas Visuais**: enquadramentos femininos em videodança. UFPel, 2020. 168 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

BALDI, Neila Cristina; SILVA, Oneide Alessandro dos Santos. Videodanças na escola: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino de dança. **Revista Rascunhos Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 222–243, dez. 2018.

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 46, p. 1–16, jul./set., 2021.

BONFIM, Larissa. Alternativas decoloniais: Que dança na escola pode ser essa? *In*: Congresso da ABRACE, 11. 2021, [S.l.]. **Anais XI Congresso da ABRACE**. [s.n.], 2021. p. 1–14.

BONFIM, Larissa; ALLEMAND, Débora Souto. Experiências Artístico-Pedagógicas no Tik Tok: duetos de dança entre professora e estudantes. *In*: **Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 121–137.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. [S. l.: s. n.] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 16 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. [S. l.: s. n.] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 16 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. [S. l.: s. n.] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm) Acesso em: 16 de fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. [S. l.: s. n.] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm) Acesso em: 16 de fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, v. 1, p. 581, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 18 de fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

CANSI, Lislaine Sirsi. Sobre a proposição de uma prática pedagógica do sujeito nomeado como artista-professor. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 45, p. 1–14, jun. 2021.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de dança**: Ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul. UFRGS, 2018, 311 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

CÔRTEZ, Paixão; LESSA, Barbosa. **Manual de danças gaúchas**. 7. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

COSTA, Susana França. **Sôra, que dança é essa?** Um case de videodança. UFRGS, 2009, 44 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, Susana França. **Videodança na Educação**: crianças que operam e editam. UFRGS, 84 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A criação compartilhada: uma biografização coletiva. *In: Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 173–186.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. *In: Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 21–26.

DUARTE, Newton; MAZZEU, José Francisco Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista on line de Gestão e Política Educacional*, Araraquara, v. 24, n. n. esp. 1, p. 715–736, ago. 2020.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. UFRGS, 2017, 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FALKEMBACH, Maria Fonseca; FERREIRA, Taís. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FAZENDA; MARIA JOSÉ. A dança como visão do mundo: da Grande Modernidade à época actual. *In: Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. p. 6–15.

GIANORDOLI, Julia Calmon Bolsanelo. **Arte e esfera pública**: hibridismos e processos criativos em performance, dança-teatro e videodança. UFES, 2019, 170. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

HERNÁNDEZ, Rosa Maria Torres. Olhar e experiência estética na escrita de si. *In: Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 187–207.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada no prática. *In: Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 137–153.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In: Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 27–35.

JUNIOR, Francisco de Paulo D'Avila. Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1–29, set. 2021.

KIRCHER, Alessandra Liotto. **Propostas compositivas para estabelecer relações entre os corpos que operam na criação em videodança**. UFRGS, 2019, 139 p. Dissertação (Mestrado em Artes

Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LEMOS, Taiana Souza. O teatro no papel: estratégias para o ensino remoto da Rede Municipal de Educação de Salvador. **Kiri-Kerê** - Pesquisa em Ensino, São Mateus, n. 7, p. 325–348, nov. 2021.

LIMA, Jonhnata Samuel Oliveira de. **Videodança**: o corpo em movimento na tela. UFRN, 2019, 54 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Licenciatura em Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LISBOA, Ana Paula. 2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação básica desde 2010. **Correio Braziliense**, Brasília, 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>. Acesso em: 27 abr. 2022

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MACHADO, Diego. **O colecionador de movimentos**: ensaios videográficos de imagem e(m) movimento. UFRGS, 2011, 134 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

MARQUES, Isabel. A dança no contexto e novos contextos da dança. *In*: **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020. p. 165–190.

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

MARQUES, Isabel A. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvir ou ver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230–239, jul./dez. 2014.

MARTELLO, Alexandro. Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em 10 anos, mostra levantamento. Portal **G1**. Brasília, 24 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. Acesso em: 27 abr. 2022

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Aulas de artes em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina? **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, v. 4, n. 8, p. 956–976, out. 2020.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá**: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, Natal, v. 3, n. 2, p. 95–116, ago. 2020.

MORAES, Juliana Martins Rodrigues de. O conceito de coreografia em transformação. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 362–377, mar./abr. 2019.

MUNIZ, Fernando. **Videodança Moov - art**. Workshop online. [S.l.] 26 set. 2020.

NASCIMENTO, Caroline Cavalcante. Educação em tempos de pandemia: o lugar do artista-docente. **SCIAS. Arte/Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 26–44, jan./jun.2020.

NASCIMENTO, Marcelo Soares do. **Videodança e improvisação**. UEA, 2018, 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

NOGUEIRA, Monique Andries. Entre fazeres, falácias e formação: o ensino de arte em tempos de pandemia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1–15, mar. 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020.

OLIVEIRA, Vinícius Luge; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; PERINI, Janine Alessandra. Professores de Artes Visuais e a pandemia da Covid-19. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 01, p. 99–122, jan./abr. 2021.

ORTECHO, José Manuel Lázaro. Em busca do corpo perdido: o ensino das artes diante do paradoxo pandêmico. **Rebento**, São Paulo, n. 13, p. 76–112, jul./dez. 2020.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. UFRGS, 2015, 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PARERA, Monserrat Gonzáles. O teatro como processo de formação. *In*: **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 347–362.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIERCE, Leslie. **Teatro musical: guia prático de stage management**. São Paulo: Giostri, 2013.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Produzir e fruir imagens digitais: Um desafio pedagógico. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1–16, set. 2021.

REIS, Ana Paula. A disciplina de Arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do estado do Rio Grande do Sul. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 44, p. 1–14, jan./mar. 2021.



RESENDE, Fellipe Santos; AIRES, Daniel Silva. Processos de criação e registro das danças para o audiovisual em tempos de pandemia: um panorama gaúcho **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 44, p. 1–16, 2021.

RUSSEFF, Janaína Meira. O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 43, p. 1–34, dez. 2021.

SANTANA, Ivani. **Corpo Aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias**. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTANA, Ivani. Dança com mediação tecnológica: Uma poética inevitavelmente compartilhada. *In*: **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020. p. 27–40.

SANTOS, Laura. Prefeitura lança o Programa Diálogos em rede. **Prefeitura de São Leopoldo**. Notícias: 21 maio 2020. Disponível em: [https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=23351&tipoConteudo=INCLUDE\\_MOSTRA\\_NOTICIAS](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=23351&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS). Acesso em: 08 jan. 2021.

SOUZA, Andréa Bittencourt. Tensões e Reflexões sobre o ensino da Arte/Dança na escola. *In*: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. 7. 2017, Canoas. **Anais 7º SBECE**. Canoas: ULBRA, 2017. p. 1–13.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. UFRGS, 2015, 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Luciano Pereira de. **Não**: Diário de composição de uma videodança. UFRGS, 2018, 110 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Licenciatura em Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SPANGHERO, Maira. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

TORREGROSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível textura de nós. *In*: **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 303–322.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Processo de criação das coreografias

### Performance Femicídio

Esta foi uma produção artística realizada com a turma 91, em 2019. No primeiro trimestre, os estudantes tinham sido instigados a criar pequenas células coreográficas: primeiramente, de forma individual, posteriormente em grupos. Tais propostas estavam de acordo com atividades e conteúdos sugeridos pelo livro didático “Por toda Parte” e pelo plano de trabalho entregue à escola. Tais criações coletivas constituíram materiais para avaliações previstas no primeiro trimestre escolar e foram registradas através de vídeos e descrições realizadas pelos estudantes em seus diários de criação.

Também foram utilizadas atividades a partir dos estudos desenvolvidos por Rudolf Laban sobre ação física e ação corporal, fatores de movimento (fluência, espaço, peso, tempo) e as ações básicas (torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir).

No segundo trimestre, foi sugerido que os estudantes escrevessem redações sobre temas que achavam pertinentes de serem levados à cena. Após a escrita das redações, os estudantes foram divididos em novos grupos, diferentes dos anteriores, nos quais tinham construído as células coreográficas. Desta vez, os grupos estavam sendo divididos de acordo com os temas das redações. Suas tarefas consistiam em discutir sobre como suas ideias, escritas nas redações, poderiam ser levadas à cena e quais células coreográficas poderiam ser aproveitadas.

Tudo se encaminhava bem até que deixei de ministrar aulas para essa turma, da qual também era professora regente, em virtude do ingresso no mestrado, pois foi necessário modificar meu horário na escola para que eu pudesse cursar as disciplinas obrigatórias. Os estudantes ficaram felizes por mim e, ao mesmo tempo, sentindo-se abandonados. Não entendiam por que a turma deles deixaria de ter aulas de dança, logo naquele momento em

que as ideias de criação cênica estavam começando a fazer sentido. Tanto eles quanto eu estávamos tristes. A solução encontrada naquele momento foi a promessa de que, mesmo que não tivessem mais aulas comigo, eu os levaria ao Festival de Artes, tanto para assistir quanto para participar.

Obviamente, a turma perdeu a empolgação, e eu teria que contar com aqueles que realmente quisessem participar, pois, para que houvesse uma criação desta turma, seria necessário que fosse realizada em contraturno. Cabe salientar que os jovens do 9º ano costumam fazer cursos e até mesmo trabalhar durante o contraturno. Nesse contexto, três meninas manifestaram interesse e disponibilidade para levar as ideias da turma ao palco do Festival Estudantil de Artes de São Leopoldo.

Com encontros semanais de 1 hora de duração, muitas vezes durante o intervalo das 12h às 13h, quando tínhamos a sala disponível, começamos a relembrar as células criadas pela turma e selecionar qual tema seria levado ao palco. As meninas optaram por levar temas relacionados às pautas femininas: relacionamento abusivo, violência doméstica, depressão e feminicídio. De fato, eram temas que elas haviam desenvolvido em suas redações.

Ao longo desse processo de criação, as meninas pesquisaram sobre os assuntos, assistiram a cenas de filmes relacionadas aos temas e trouxeram contribuições para a criação, relacionadas também a outras linguagens artísticas como as artes visuais, audiovisuais, com características da *performance*. Então decidimos que não seria mais uma coreografia para ser inscrita na categoria dança, mas seria uma *performance*, categoria inexistente no festival.

Assim foram criados solos para cada uma das meninas, com a intenção de realizar intervenções durante a programação do festival. Todavia, foi solicitado pela organização do evento que houvesse uma apresentação apenas em momento único, onde inclusive haveria os recursos de projetor, iluminação e som para a realização da *performance*.

Tais adaptações acabaram por descaracterizar a performance de certa maneira. Conseguimos manter o uso de linguagens diferentes e um momento efêmero no final. Não conseguimos manter o “fator surpresa”, pois a apresentação foi anunciada e estava divulgada pelo cronograma do evento.



Foto do final da Performance Femicídio, realizada em 12 de novembro de 2019.

### **Coreografia Deixa pra lá**

“Deixa pra lá” foi realizada com a turma 92 de 2018. Para subsidiar tais criações, foram analisados, através de aulas expositivas dialogadas, estudos realizados por pesquisadores da área da dança sobre a função da arte e da dança, o papel do bailarino, do ator etc. Para a criação da obra “Deixa pra lá”, os estudantes passaram pelas seguintes etapas:

- Assistiram a espetáculos de dança e de teatro, principalmente a partir de vídeos.
- Realizaram um passeio cultural a Porto Alegre, onde puderam conhecer o Theatro São Pedro, assistir ao espetáculo Baila Melancia, da Rococó Produções Artísticas e Culturais, e entrevistar profissionais envolvidos no espetáculo. Tais entrevistas contribuíram para a pesquisa que vinham desenvolvendo sobre os profissionais envolvidos nas Artes Cênicas e para a divisão de tarefas entre os estudantes da turma.
- Escreveram redações sobre os assuntos de interesses que gostariam de criar para a cena. Através destas redações, foram selecionados os temas: machismo, solidão, divisão de trabalho entre homens e mulheres, traição, sororidade e redes sociais.

Definidas as temáticas, os estudantes foram criando células coreográficas para cada um dos assuntos. Para o tema machismo, foram instigados a explorar o espaço ligados por um fio elástico, como se todos estivessem enredados em uma teia, e explorar que movimentos

poderiam ser feitos desta forma. Para a solidão, foram convidados a explorar as atividades relacionadas as ações básicas e fatores de movimento de Laban. Para a divisão de trabalho entre homens e mulheres exploraram os níveis e selecionaram movimentos característicos de atividades masculinas e femininas. Para a traição, foram propostos jogos de confiança e de ocupação do espaço do outro, atividades parecidas com as realizadas em aulas de dança de salão. E, para a sororidade, foi proposto que copiassem o movimento de um colega e dessem continuidade ao mesmo.

A temática sobre redes sociais ficou mais restrita à construção da dramaturgia desta criação. Foram selecionadas falas que as meninas tinham lido em suas próprias redes sociais ou de outrem. Juntamente com o tema proposto em uma redação que falava sobre “um fio vermelho”, foram escolhidas as personagens, os textos, a sequência da apresentação dos temas e os signos presentes em cada cena.

Decidiu-se que a cena começaria com duas meninas digitando em computadores enquanto um texto apresentaria o argumento da apresentação: de que as pessoas devem ser responsáveis pela forma como agem na internet, pois os julgamentos que fazem sobre as atitudes alheias podem causar ações positivas e negativas.

Enquanto as meninas digitavam, as personagens entravam em cena e formavam uma estrela com um fio vermelho. No centro da estrela, 3 meninos dançavam representando personagens em situação de festa: o *playboy* convencido, o que bebe demais e fica sem noção, e o funkeiro. Enquanto estes dançavam, eram aplaudidos, e os colegas que formavam a estrela dançavam junto. Todavia, quando uma menina entrava no centro, com um vestido justo e fazendo os mesmos movimentos que o menino estava fazendo, era vaiada e xingada. Esta cena representava o machismo.

Esta menina começava o solo sobre a solidão, e os mesmos que antes formavam a estrela agora prendiam a moça naquela teia de comentários, de onde ela tentava se desvencilhar. Quando finalmente conseguia, estava sozinha em cena. Neste momento, outras meninas entravam no palco e dançavam uma coreografia, que partia de uma delas para depois todas seguirem o mesmo movimento, simbolizando a divisão de tarefas entre homens e

mulheres. E para cada uma que dançava, era entregue um colar, como signo, para que não se sentisse sozinha.

Aos poucos, todas saíam, e uma só ficava em cena. Neste momento, entrava um menino, que dançava com ela uma sequência básica de tango. Representavam um casal de namorados. Enquanto dançavam, entrava outra menina no palco, a qual ficava de costas para o casal. Ele viu esta segunda menina e resolveu dançar com ela também. No jogo cênico, que representava a traição, as mulheres não se viam, mas o homem via as duas e dançava com as duas, até que a namorada enxergava o que estava acontecendo, e acabava o relacionamento com ele, sem ofender a outra. Esta, por sua vez, ao saber da existência da namorada, também o abandonava, e ele ficava sozinho.

A ex-namorada, sozinha no palco, era consolada pela mesma menina que tinha protagonizado a cena que representava o machismo – e agora ela dançava a sequência que havia aprendido com as outras meninas. A intenção era retratar a sororidade, demonstrando que uma atitude de apoio com alguém pode reverberar em outras atitudes de apoio.

Ao final, todos entravam em cena, enquanto um texto era dito por uma das meninas que estava no computador desde o início da apresentação. Este texto, escrito por uma estudante, dizia para que as pessoas deixassem para lá sentimentos ruins e atitudes inconsequentes, mas que, se sofressem preconceito de qualquer tipo, que não deixassem para lá, que denunciassem o que estava acontecendo.

Como houve divisão de papéis para esta encenação, os estudantes desenvolveram uma pesquisa de sonoplastia, buscando músicas que contribuíssem para a cena. As responsáveis pela criação de cenário e figurino decidiram que todos deveriam estar de preto, exceto as personagens da festa, mas que a ligação entre todas as cenas seria realizada pelo fio vermelho, que inicialmente era um fio mesmo, mas que ao longo da encenação se transformava em ao menos um signo vermelho no palco (os colares, o sapato da namorada, a rosa).

Como a obra seria apresentada em um palco de festival, foi estudada por um menino da turma uma concepção de luz, que infelizmente não pode ser colocada em prática, pois, apesar de haver equipamentos de luz cênica disponíveis para uso no evento, o lugar onde o



palco estava montado era aberto e muito iluminado pela luz do dia, então a iluminação servia apenas para dar um destaque, mas não faria diferença na cena. Também foi criada uma arte gráfica para divulgação desta apresentação, a qual infelizmente não pôde ser realizada na escola em virtude do calendário escolar.



Foto do final da coreografia Deixa pra lá, realizada em 23 de novembro de 2018.

### Coreografia Imagens

Esta foi uma produção realizada com os estudantes da turma 92, de 2019. Nesta turma, as atividades de montagem de células coreográficas não tiveram êxito antes da escolha do tema da sua criação. A turma era bastante polarizada, e os estudantes queriam construir coreografias com propostas temáticas bem diferentes. Eles conseguiram, divididos em pequenos grupos, criar pequenas coreografias sobre seus temas. Porém, a criação coletiva, um trabalho colaborativo entre todos da turma, só foi possível após a confirmação de que seriam levados para participar do Festival de Artes.

Para levar ao Festival, escolheram abordar padrões de beleza como tema, após uma roda de conversa entre os colegas. A partir desta escolha, começamos a fazer jogos e exercícios para criação de células coreográficas. Os seguintes exercícios foram utilizados como ponto de partida:

- movimentos realizados antes de sair de casa, em frente ao espelho;
- seleção de movimentos de acordo com o número de letras de seu nome;
- seleção de partes do corpo de que gostavam mais e de que não gostavam
- o que achavam mais bonito no outro.

A partir destes exercícios, os colegas escolheram, dentre os que queriam fazer parte do elenco da apresentação, aqueles que poderiam representar os considerados “diferentes de um padrão de beleza estabelecido pela sociedade”.

Além disso, os estudantes começaram a investigar outras profissões relacionadas ao fazer cênico, que não fossem bailarinos, atores e performers. Então, entre os que não faziam parte do elenco, foram divididas as funções de produção, direção, coreografia, figurino, maquiagem, cenografia, fotografia, filmagem e contrarregagem, porém todos os estudantes tiveram que realizar pesquisas sobre as profissões relacionadas ao fazer artístico.

A dramaturgia desta coreografia foi sendo construída ao longo da criação e foi pensada, segundo os estudantes, de acordo com a mensagem que gostariam de transmitir ao público. Dessa forma, pensaram que “os diferentes”, não deveriam se render aos padrões, deveriam mostrar que são as suas diferenças que os tornam autênticos e belos; e que aqueles que tentam deixar todos iguais e normatizar a beleza, na verdade, são alienados da sociedade – e precisam sair deste lugar.

Assim, ao final desta coreografia, as personagens “diferentes” convidam as padronizadas a se libertarem e simplesmente se divertirem, dançando junto com as demais, sem se importar com o julgamento dos outros.

Diferentemente do ano anterior, estes estudantes puderam fazer ensaios abertos na escola. Durante as aulas de Artes de outras turmas, eles eram convidados a vir até a sala de aula e ensaiar para que outros estudantes assistissem. Durante estes ensaios, a plateia poderia dar opiniões e/ou sugestões sobre o que estava assistindo.



Foto da coreografia Imagens, realizada em 27 de novembro de 2019

### **De toda a cor**

Diferentemente das coreografias anteriores, esta foi desenvolvida por um 8º ano, em 2018. Foi “encomendada” pela supervisão pedagógica para compor a programação de um evento promovido pela SMED que seria sediado na escola. A supervisora perguntou se podíamos preparar um grupo e realizar uma apresentação de dança.

Eu já tinha trabalhado com práticas de balé clássico e estava desenvolvendo práticas de dança contemporânea com a turma 81. Então pensei em desenvolver uma coreografia para uma valsa, pois já havia trabalhado com os estudantes movimentações em tempo ternário. Escolhi uma valsa do espetáculo musical “Auê”, da Cia Barca dos Corações Partidos, e convidei os estudantes a irem no contraturno para que preparássemos uma apresentação. Como era um convite para ensaiar no contraturno e dançar em um sábado pela manhã, só entrariam nesta coreografia aqueles que quisessem participar deste evento. Ela não seria considerada como uma avaliação da escola. Então, 12 alunos desta turma resolveram participar, e começamos os ensaios.

O evento infelizmente foi cancelado pela SMED, mas os estudantes tinham gostado daquele processo. Resolvemos guardá-lo e seguir realizando práticas de composição coreográfica em sala de aula. Tais práticas contribuíram para o processo de criação da coreografia que seria inscrita no Festival de Artes daquele ano.


Para esta coreografia, foram utilizadas as seguintes propostas:

- Formas diferentes de cumprimentar
- Atividades para explorar diferentes níveis
- Movimentos em compasso ternário
- Movimentos minimalistas
- Formas geométricas

A concepção dos figurinos foi minha, mas a construção dos figurinos partiu dos estudantes, pois foram compostos com roupas que eles tinham e/ou que podiam emprestar. E o tema da coreografia foi definido por eles: respeito à diversidade.



Foto da coreografia De toda a cor, realizada em 23 de novembro de 2018.

	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Paulo da Silva Couto</b> <b>Rua: Veranópolis, s/nº - Parque Mauá – São Leopoldo – RS</b> <b>Fone/fax: (51)3568 4535 E-mail: <a href="mailto:paulocouto.emef@saoleopoldo.rs.gov.br">paulocouto.emef@saoleopoldo.rs.gov.br</a></b>		
	<b>Atividades não presenciais</b>	<b>Período: 25/11/2020 a 08/12/2020</b>	<b>9º ano</b>
<b>Componente curricular: Artes</b>		<b>Professor (a): Clarissa M Gomes</b>	
<b>Nome completo:</b> _____		<b>Turma:</b> ____	

**Proposta para Produção Artística**

Olá estudantes!

Nesses últimos meses, disponibilizei alguns links de apresentações de dança nos grupos de *whats* das turmas. Foram apresentações feitas por estudantes do 8º e 9º da escola em 2018 e 2019, no Festival Estudantil de Artes de São Leopoldo. Abaixo, descrevo um pouco sobre a criação de cada uma das criações e, novamente, disponibilizo o link do registro das apresentações. Gostaria que vocês escolhessem, no mínimo, uma das apresentações, assistissem e realizassem uma produção artística inspirada nessa apresentação escolhida por vocês. A produção artística de vocês pode ser realizada em qualquer linguagem das artes: pode ser dança, música, poema, desenho, etc. Vocês podem entregar na escola ou enviar uma foto ou vídeo para meu *whatsapp* 99238-7969.

Espero que gostem e aguardo suas criações!  
Abraços!

Professora Clarissa

**Performance Femicídio**

<https://youtu.be/EdzGNFETODA>

Ao longo do processo de criação, as meninas fizeram pesquisas sobre os assuntos, assistiram a apresentações cênicas relacionadas aos temas trouxeram contribuições para a criação, relacionadas também a outras linguagens artísticas como as artes visuais, audiovisuais, e características da performance. Também foram realizadas pesquisas de movimento a partir dos estudos desenvolvidos por Rudolf Laban sobre ação física e ação corporal, fatores de movimento e as ações básicas.



e

Temas relacionados às pautas femininas como relacionamento abusivo, violência doméstica, depressão e feminicídio são levados a cena por 3 alunas, do 9º ano da E.M.E.F. Dr. Paulo da Silva Couto.



### Coreografia Deixa pra lá

<https://youtu.be/1q8cRrdRL50>

Relacionando com a lenda do fio vermelho (mito japonês que diz que todas as pessoas nascem com fio vermelho preso em seu dedinho que se conecta ao companheiro de alma), a coreografia "Deixa pra lá" traz à cena a influência positiva ou negativa que as redes sociais têm sobre as pessoas. "Deixa pra lá" aborda também outros temas, como machismo, solidão, divisão de trabalho entre homens e mulheres, traição, sororidade e redes sociais. A dramaturgia foi construída a partir de textos escritos pelos alunos, onde apresentam pontos de vista sobre esses assuntos. As cenas são entrelaçadas pelos sentimentos comuns a cada situação apresentada, como sofrimento, tristeza, angústia. No entanto, para enfrentar as situações difíceis, vale ressaltar que sempre há o apoio de outras pessoas que tiveram a mesma experiência ou que podem oferecer auxílio. Nunca estamos sozinhos.



### Coreografia Imagens

<https://youtu.be/sMm3bwhfef8>

Coreografia que aborda os padrões de beleza como tema. Para sua criação, foram realizados jogos e exercícios para criação de células coreográficas. A construção da dramaturgia desta coreografia foi construída ao longo da criação e foi elaborada, segundo os estudantes, pensando em que mensagem gostariam de transmitir ao público. Desta forma, pensaram que os diferentes não deveriam se render aos padrões, deveriam mostrar que são as suas diferenças que os tornam autênticos e belos, e que aqueles que tentam deixar todos iguais, normatizar a beleza, na verdade, são alienados do sistema pela sociedade e precisam sair deste lugar.



### Coreografia De toda a cor

<https://youtu.be/EE1aVXKh39k>

Esta coreografia foi desenvolvida a partir de jogos e atividades como:

- Formas diferentes de cumprimentar;
- Atividades para explorar diferentes níveis;
- Movimentos em compasso ternário;
- Movimentos minimalistas;
- Formas geométricas.



Os estudantes artistas estavam no 8º ano e encontravam-se no contraturno para ensaiar a partir das células coreográficas criadas com toda a turma em horário regular. A música foi escolhida pela professora.



## **APÊNDICE C – Plano de Trabalho de Artes (9º ano) para o ensino remoto em 2020**



**Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Paulo da Silva Couto**

**Rua: Veranópolis, s/nº - Parque Mauá – São Leopoldo – RS**

**Fone/fax: (51)3568 4535 E-mail: [paulocouto.emef@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:paulocouto.emef@saoleopoldo.rs.gov.br)**

### **PLANO DE TRABALHO 2020 – ARTES ENSINO REMOTO – 19/08 a 16/12 PROFESSORA CLARISSA MARTINS GOMES**

#### **Perfil da professora:**

Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2015. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Atriz e bailarina profissional há 10 anos. Pesquisadora das danças populares e de teatro musical. Bailarina dos Grupo Tradição Cultura Herança – TCHE UFRGS e da GEDA – Cia de Dança Contemporânea; e atriz da Cia Teatral Nós Encena e da Rococó Produções, não dissocia a prática artística de sua atividade docente. A partir de sua experiência artística, busca promover em suas aulas momentos em que os alunos possam vivenciar, através de práticas corporais, o fazer artístico, principalmente a dança. Desta forma, acredita que, através desta expressão artística, os alunos desenvolvem, além do autoconhecimento corporal, emocional e psicológico, relações humanas com maior sensibilidade, respeito e afeto ao próximo.

#### **9º ano**

#### **Perfis das turmas 91, 92 e 93**

A turma 91 é composta por 24 alunos. É atenta e participativa, porém são tímidos, o que dificulta o desenvolvimento de sua expressividade. Alguns alunos preocupam-se mais com as opiniões alheias do que com consigo mesmos. Em ambiente virtual, espero que essa característica não interfira no desenvolvimento das atividades.

A turma 92 é composta por 23 alunos; destes, um necessita de ACI. É uma turma que exige mais energia do professor, pois os alunos são mais agitados e dispersos. Como são desinibidos, em sua maioria, realizam as atividades propostas com muita criatividade, sem medo de errar. Acredito que, se forem organizados, vão realizar todas as atividades propostas.

A turma 93 é composta por 29 alunos, sendo que dois necessitam de ACI. São pouco participativos em relação às outras turmas. É uma turma que, em sua trajetória em Artes nos anos finais, teve diversos professores ministrando essa disciplina, alguns deles substitutos. Logo, pode se dizer que não houve uma continuidade no trabalho desenvolvido. A falta de interesse dessa turma pela disciplina talvez seja uma consequência dessa situação. Não acredito que, em formato remoto e virtual, os alunos sejam mais participativos do que em sala de aula.

### **Objetivos:**

- Buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre teatro e dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores.
- Produzir uma apresentação de dança, considerando todos os aspectos envolvidos tanto na cena (figurino, cenário, maquiagem etc) quanto fora dela (fotografia, divulgação, design gráfico etc)
- Buscar compreender a arte contemporânea de diferentes manifestações artísticas, em seus discursos, mensagens e formatos, compreendendo a poética e estética dessas manifestações.
- Utilizar recursos tecnológicos a fim de potencializar a criação artística.
- Conhecer novas linguagens de arte, pertencentes a este tempo, tais como a performance, o happening, a videodança.

### **Metodologia:**

Serão distribuídos livros didáticos de Artes para que os alunos levem para casa. Desses livros, serão escolhidos 3 capítulos de estudo. Para cada capítulo, serão elaboradas de duas a três atividades. E cada atividade contará com uma parte teórica (leitura e pesquisa), exercícios e criação artística. Serão disponibilizadas aproximadamente 4 propostas criativas e 4 propostas de produção artística. Haverá adequações para as atividades enviadas aos alunos sem acesso à internet.

### **Conteúdos:**

- Teatro e releituras de textos dramáticos
- Performance e Happening

- A arte na Atualidade/ Novas linguagens/ Arte com tecnologia
- Hibridismo nas artes – mistura de diferentes formas de arte para compor uma manifestação artística
- Dança – vocabulário e estilos de dança
- Laban – ações e fatores de movimento
- Composição coreográfica
- Produção em Dança
- Proposta Criativa
- Colorido Brasileiro – Tarsila do Amaral e Arte Naïf
- Música popular e música erudita brasileira

#### Recursos

- Aparelho de som
- Televisão e aparelho de DVD
- CDs e DVDs de espetáculos, apresentações artísticas e filmes sobre os conteúdos abordados em aula.
- Livro didático.

#### Avaliação:

A avaliação será realizada através de pequenos pareceres individuais para cada atividade entregue. Os alunos serão acompanhados em suas dúvidas e entrega de atividades. Os trabalhos desenvolvidos não receberão qualquer tipo de conceito.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de **1996**. \_\_\_\_\_ . **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Artes. Ensino Fundamental. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular. Lições do Rio Grande**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Educação Física e Artes. v.2. Rio Grande do Sul, 2009.
- SANTOS, Solange dos [et; al]. **Por toda parte**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar o(a) estudante sob sua responsabilidade para participar da produção de dados da pesquisa de Mestrado da professora-pesquisadora Clarissa Martins Gomes. A investigação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, com orientação da Profa. Dra. Flavia Pilla do Valle.

A pesquisa objetiva analisar um processo de criação em dança compartilhado entre docente e discentes com base na experiência de ensino remoto, em que os estudantes poderão atuar como intérpretes-criadores ou colaboradores do processo artístico. A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos aos seus participantes, riscos inerentes a qualquer prática corporal em si.

Serão produzidos diversos dados, tais como: fotos, vídeos do processo de criação e depoimento das pessoas envolvidas na criação e pesquisa. Ressalta-se que os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos, e em nenhum momento as identidades dos estudantes serão utilizadas de forma ofensiva e antiética. **Você autoriza o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade e ter sua imagem e identidade revelada na pesquisa?**

( ) Sim                      ( ) Não

Se, no decorrer da pesquisa, algum participante resolver não mais continuar, tem total liberdade de o fazer sem que isso acarrete qualquer prejuízo a ele.

Como pesquisadora responsável por este trabalho, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente você venha a ter no momento da pesquisa.

Para maiores informações, contatar a professora-pesquisadora através do e-mail: [professoradedancaclarissa@gmail.com](mailto:professoradedancaclarissa@gmail.com). Disponibilizo também o e-mail da orientadora da dissertação, Profa. Dra Flavia Pilla do Valle [flavia.valle@ufrgs.br](mailto:flavia.valle@ufrgs.br)

**Eu, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo a participação deste nesta pesquisa.**

-----  
Nome:

Assinatura do responsável

-----  
Clarissa Martins Gomes

Assinatura da pesquisadora

-----  
Flavia Pilla do Valle

Assinatura da Orientadora e Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE E – Termo de assentimento livre e esclarecido

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Olá, estudantes!

Estou fazendo uma pesquisa de Mestrado sobre uma criação em dança compartilhada entre professora e estudantes com base no ensino remoto. Querem participar? Vocês só precisam autorizar o uso das atividades realizadas como Produções artísticas para a disciplina de Artes durante o ensino remoto de 2020 para que estas sejam inspiradoras de uma criação de videodança, e/ou a participar do grupo de *whats* e encontros virtuais para conversarmos sobre a criação. Essa pesquisa inclui riscos mínimos aos seus participantes, riscos inerentes a qualquer prática corporal em si.

É provável que eu faça fotos e vídeos do processo de criação, assim como obtenha depoimentos de vocês. Não se preocupem que esse material será usado apenas para pensar e ilustrar meu trabalho. A imagem e a identidade de vocês serão divulgadas se vocês desejarem e seus responsáveis permitirem. Se quiserem, também poderão pedir para deixar a pesquisa a qualquer momento, que não serão prejudicados e suas imagens não serão utilizadas. É só falar comigo!

Estou à disposição para esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que vocês venham a ter durante a pesquisa. Podem falar comigo na escola e também pelo e-mail: [professoradedancaclarissa@gmail.com](mailto:professoradedancaclarissa@gmail.com). Há também o e-mail da orientadora da dissertação, a Profa. Dra. Flavia Pilla do Valle: [flavia.valle@ufrgs.br](mailto:flavia.valle@ufrgs.br).

Abraços e agradeço a vocês pela força!

-----  
Assinatura do(a) participante

-----  
Assinatura da Pesquisadora

-----  
Assinatura da Orientadora e Pesquisadora Responsável

# ANEXOS

## ANEXO A – LEI Nº 6.033/2006 que cria o cargo de Professor de Dança em São Leopoldo.



### PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO Estado do Rio Grande do Sul

#### LEI Nº 6.033, DE 14 DE AGOSTO DE 2006.

Altera o número de cargos criados no Quadro Permanente do Município, instituídos pela Lei Municipal nº 5.050, de 26 de dezembro de 2001, consideradas as disposições nela inseridas pelo estabelecido nas Leis nº 5.660, de 15 de julho de 2005, 5.783 de 02 de dezembro de 2005 (art.3º) e 5.833 de 20 de dezembro de 2005, e dá outras providências.

**ARY JOSÉ VANAZZI**, Prefeito Municipal de São Leopoldo.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte

#### L E I:

**Art. 1º** Ficam acrescidos e ou mantidos aos quantitativos apresentados nos Anexos da Lei Municipal nº 5.050, de 26 de dezembro de 2001, que trata do Plano de Carreira do Magistério, os seguintes cargos:

Tipos de Cargos	Cargos existentes	Cargos atualmente preenchidos	Nomeações necessárias, atuais e futuras	Cargos a serem criados para regularizar	Total de cargos pós-acrécimo
Professor de Educação Infantil	175	46	54	0	175
Professor de Currículo	1.540	1.216	500	176	1.716
Professor de Língua Portuguesa	0	65	75	140	140
Professor Língua Inglesa	0	21	40	61	61
Professor Português/Inglês	0	24	0	24	24
Professor Matemática	0	80	75	155	155
Professor Ciências Físicas e Biológicas	0	53	40	93	93
Professor Geografia	0	34	40	74	74
Professor História	0	47	40	87	87
Professor Educação Física	0	46	40	86	86
Professor de Artes (Educação Artística)	0	35	0	35	35
Professor de Artes (Habilitação Música)	0	3	20	23	23
Professor de Artes (Habilitação Dança)	0	4	20	24	24
Professor de Artes (Artes Cênicas)	0	4	20	24	24
Professor de Artes (Habilitação Artes Plásticas)	0	4	20	24	24





**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**  
**Estado do Rio Grande do Sul**

Lei nº 6.033, de 14.08.2006.....2)

Diretor Escolar A - GD 4	<b>20</b>	20	13	<b>13</b>	<b>33</b>
Diretor Escolar B - GD 3	<b>10</b>	10	10	<b>10</b>	<b>20</b>
Diretor Escolar C - GD 2	<b>4</b>	4	17	<b>17</b>	<b>21</b>
Vice-Diretor Escolar - GVD1	<b>8</b>	8	20	<b>20</b>	<b>28</b>
Supervisor Educacional SMED - GS 1	<b>12</b>	12	8	<b>8</b>	<b>20</b>
Supervisor Unid. Escolar EMEF - GSE 1	<b>87</b>	87	30	<b>30</b>	<b>117</b>
Supervisor Unid. Escolar EMEI - GSE 2	<b>6</b>	6	10	<b>10</b>	<b>16</b>
Total	1.862	1.829		1.134	2.996

**Art. 2º** Decorrentemente, no que se vinculam, restam alteradas as redações dos artigos 74 e 76A, bem como, Anexos I e IV, todos da Lei Municipal nº. 5.050, de 26 de dezembro de 2001.

**Art. 3º** A presente lei possui eficácia retroativa a 06 de março de 2006, posto sem solução de continuidade as atividades pertinentes à Educação.

**Art. 4º** Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 14 de agosto de 2006.

**ARY JOSÉ VANAZZI**  
**PREFEITO**

## ANEXO B – LEI Nº 8364/2015 que cria o cargo de Professor de Artes em São Leopoldo.

LEI Nº 8364, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2015.

### CRIA CARGO DE PROFESSOR DE ARTES PARA INTEGRAR O QUADRO PERMANENTE DOS SERVIDORES EM EDUCAÇÃO.

ANÍBAL MOACIR DA SILVA, Prefeito Municipal de São Leopoldo. Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Cria o cargo de Professor de Artes, que passa a integrar o Quadro Permanente dos Servidores Efetivos em Educação Docentes do Município - Anexo I da Lei Municipal nº 6.573/2008:

Cargos	Cargos Criados	Nível de vencimento	Carga Horária Semanal	Escolaridade Exigida
Professor de Artes	12 (doze)	Básico +20%	20 horas	Licenciatura Plena - Habilitação: Artes Plásticas/ Artes Visuais/Educação Artística/ Ensino da Arte na Diversidade/ Artes-Música/Artes-Dança/Artes Cênicas

Art. 2º Acresce a seguinte redação ao anexo I da Lei Municipal nº 6.573, de 24 de março de 2008:

#### "Cargo: PROFESSOR DE ARTES

**Descrição Sintética:** ministrar o ensino e a educação ao aluno em quaisquer atividades constantes dos planos de estudos da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município.

#### Atribuições Típicas:

- planejar as ações pedagógicas da área disciplinar respeitando e articulando-as aos objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, de São Leopoldo, na qual atua. Promover avaliação baseada na integridade do/a aluno/a, com acompanhamento individualizado, possibilitando a recuperação paralela ao longo do processo ensino-aprendizagem. Elaborar e realizar registros solicitados pela Escola e pela SMED, em documentos como: plano de trabalho, cadernos de frequência, relatórios, pareceres descritivos, entre outros.
- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, bem como das suas reuniões administrativas e pedagógicas, de espaços de formação e projetos promovidos pela SMED e/ou Escola.
- comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética.
- promover situações de aprendizagem ao aluno utilizando seus conhecimentos e os conhecimentos do ensino da Arte, vivenciando experiências satisfatórias, reflexivas, lúdicas, desafiadoras, que oportunizem a tomada de decisões e que estejam contextualizadas, levando em conta as múltiplas dimensões do aluno.

**Requisitos para provimento:** conclusão de curso superior de licenciatura plena com habilitação em uma das seguintes áreas: Artes Plásticas, Artes Visuais, Educação Artística, Ensino da Arte na Diversidade, Artes-Música, Artes-Dança e Artes Cênicas." (NR)

Art. 3º As despesas da presente Lei ocorrerão através da seguinte dotação:

#### 2294 MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 3.1.0.4.13.00.00.00.00 Obrigações Patronais
- 3.1.9.0.05.00.00.00.00 Outros Benefícios Previdenciários do Servidor ou do Militar
- 3.1.9.0.08.00.00.00.00 Outros Benefícios Assistenciais do Servidor ou do Militar
- 3.1.9.0.11.00.00.00.00 Vencimentos e vantagens Fixas
- 3.1.9.0.13.00.00.00.00 Obrigações Patronais
- 3.1.9.0.16.00.00.00.00 Indenizações e Restituições Trabalhistas
- 3.1.9.1.13.00.00.00.00 Obrigações Patronais
- 3.3.9.0.46.00.00.00.00 Auxílio Alimentação
- 3.3.9.0.49.00.00.00.00 Auxílio Transporte

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 1º de dezembro de 2015.

ANÍBAL MOACIR DA SILVA  
Prefeito Municipal

*São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil.*

ANEXO C – Capa, ficha catalográfica e sumário do livro didático de Artes “Por Toda Parte”, utilizado com os estudantes do 9º ano da E.M.E.F Doutor Paulo da Silva Couto







Copyright © Solange dos Santos Utuari Ferrari, Bruno Fischer Dimarch, Carlos Elias Kater, Pascoal Fernando Ferrari, 2015

<b>Diretor editorial</b>	Lauri Cericato
<b>Gerente editorial</b>	Silvana Rossi Júlio
<b>Editor</b>	Roberto Henrique Lopes da Silva
<b>Editor assistente</b>	José Alexandre S. Neto
<b>Assessoria</b>	Alice Kobayashi, Daniela Alves, Daniela de Souza, Rosemary Aparecida Santiago, Roze Pedroso, Solange de Araújo Gonçalves, Thiago Abdalla, Vera Sílvia de Oliveira Roselli
<b>Assistente editorial</b>	Bruna Flores
<b>Gerente de produção editorial</b>	Mariana Milani
<b>Coordenadora de produção</b>	Marcia Berne Pereira
<b>Coordenadora de arte</b>	Daniela Máximo
<b>Projeto gráfico</b>	Juliana Carvalho, Alexandre S. de Paula
<b>Capa</b>	Juliana Carvalho
<b>Editor de arte</b>	Fabiano dos Santos Mariano
<b>Diagramação</b>	Ingrid Velasques, YAN Comunicação
<b>Tratamento de imagens</b>	Eziquiel Racheti
<b>Ilustrações</b>	Frosa, Marcelo Cipis
<b>Coordenadora de preparação e revisão</b>	Lilian Semenichin
<b>Preparação</b>	<b>Lider:</b> Sônia R. Cervantes <b>Preparadora:</b> Veridiana Maenaka
<b>Revisão</b>	<b>Lider:</b> Viviam Moreira <b>Revisores:</b> Alessandra Maria R. da Silva, Aline Araújo, Caline C. Devêze, Carolina Manley, Enymilia Guimarães, Kátia Cardoso, Lilian Vismari, Lívia Perran, Rita Lopes
<b>Supervisora de iconografia</b>	Célia Maria Rosa de Oliveira
<b>Iconografia</b>	Ana Stein, Érika Nascimento
<b>Diretor de operações e produção gráfica</b>	Reginaldo Soares Damasceno

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Por toda parte, 9º ano / Solange dos Santos  
Utuari Ferrari... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2015.

Outros autores: Bruno Fischer Dimarch, Carlos Elias Kater,  
Pascoal Fernando Ferrari

ISBN 978-85-20-00279-7 (aluno)  
ISBN 978-85-20-00280-3 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utuari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando.

15-04076 372.5

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998  
Todos os direitos reservados à

**Editora FTD S.A.**  
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP  
CEP 01326-010 – Tel. (0-XX-11) 3598-6000  
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970  
www.ftd.com.br  
E-mail: ensino.fundamental2@ftd.com.br

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD S.A.  
CNPJ 61.186.490/0016-33  
Avenida Antonio Bardella, 300  
Guarulhos-SP – CEP 07220-020  
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

# » SUMÁRIO

## UNIDADE 1 Palavra, arte e multimídia

### Capítulo 1: A PALAVRA

#### NA CENA ..... 10

DEM LER! ..... 12

DEM ESCREVER! ..... 13

#### Tema 1 – Qual é a época da criação? ..... 15

Artes de todos os tempos ..... 15

#### Tema 2 – Imagens e palavras ..... 17

Palavras em imagens ..... 17

Mundo conectado: "Palavra-imagem" ..... 20

Mundo conectado: Vento poético ..... 22

A palavra também encena ..... 23

#### Tema 3 – Adaptações e releituras ..... 27

Liberdades poéticas ..... 27

Mundo conectado: Ser ou não ser... artista ..... 30

Mais de perto: A forma e o conteúdo da poesia ..... 32

Palavra do artista: Augusto de Campos ..... 33

Mais de perto: O autor e os atores ..... 34

Palavra do artista: Doc Comparato ..... 36

#### Linguagem das artes visuais ..... 37

Arte concreta ..... 37

Ação e criação: Imagens concretas ..... 39

#### Linguagem do teatro ..... 43

A linguagem verbal e não verbal na dramaturgia ..... 43

Planejar e construir ..... 44

Ação e criação: O texto escondido na linguagem do gesto ..... 46

#### Misturando tudo! ..... 47

Andrew H. Walker/Getty Images

Hiroyuki Ito/Hulton Archive/Getty Images

### Capítulo 2: Arte multimídia ..... 48

DEM LINGUAJAR! ..... 50

DEM SINTONIZAR! ..... 51

#### Tema 1 – Arte de inventos ..... 52

Inventos para o esquecimento

ou infinitos pensamentos ..... 52

Mundo conectado: A "língua" eletromagnética ..... 55

#### Tema 2 – Todos os tempos ao mesmo tempo ... 56

Arte – sempre para sempre ..... 56

Mundo conectado: De ouvir e de ver ..... 59

Mais de perto: Arte multimídia ..... 62

Palavra do artista: Otávio Donasci ..... 64

Mais de perto: Histórias e imagens de Babel ..... 65

Palavra do artista: Cildo Meireles ..... 67

#### Linguagem das artes visuais ..... 68

Arte e tecnologia ..... 68

Ação e criação: Criando VideoCriaturas ..... 70

#### Linguagem da música ..... 72

Babel musical ..... 72

Ação e criação: Percursos e identidade na diversidade ..... 74

#### Misturando tudo! ..... 75

Expedição cultural ..... 76

Diário de artista ..... 76

Conexão arte ..... 77

Linha do tempo ..... 78

Evolução das mídias e o fazer artístico ..... 78

## UNIDADE 2 A língua do corpo

### Capítulo 1: PERFORMANCE ..... 82

DEM INTERVIR! ..... 84

DEM MISTURAR! ..... 85

#### Tema 1 – Combinando diferentes

##### linguagens artísticas ..... 86

Solos, duplas, grupos, artes reunidas ..... 86

#### Tema 2 – A arte da mente ..... 87

Arte conceitual ..... 87

Mundo conectado: Experiência estética ..... 89

Mundo conectado: Arte e ecologia ..... 90

Mais de perto: Recombinando diferentes

linguagens artísticas ..... 91

Mais de perto: Intervenções ..... 94

Sandra Bordin

Palavra do artista: Desvio Coletivo ..... 96

#### Tema 3 – Arte de misturas ..... 98

Palavra do artista: Guto Lacaz ..... 99

#### Linguagem das artes – Performance ..... 100

Performance – comunicação e reflexão ..... 100

Ação e criação: Vestindo arte do meu jeito ..... 102

#### Linguagem das artes – Happening ..... 103

Happening – comunicação e reflexão ..... 103

Ação e criação: Estátua viva ..... 105

#### Misturando tudo! ..... 105



**Capítulo 2: DANÇA..... 106**

**DEM DANÇAR!**..... 108

**DEM COREOGRAFAR!**..... 109

**Tema 1 – Que língua fala a dança? .....110**

A dança tem muito a dizer.....110

**Mundo conectado:** A minha língua.....112

**Tema 2 – Saltos, passos, quedas, volteios .....114**

As danças e o dançar.....114

**Tema 3 – Dança de pensamentos .....116**

Influências: a dança também ouve .....117

**Mundo conectado:** A guerra pensada no corpo.....120

**Mais de perto:** O movimento .....122

**Palavra do artista:** Marcos Abranches.....125

**Mais de perto:** Funk Brasil .....126

**Palavra do artista:** Rodrigo Pederneiras .....131

**Linguagem da dança .....133**

Pensamento-movimento .....133

**Ação e criação:** Territórios da dança .....135

**Linguagem da dança .....138**

Coreografia .....138

**Ação e criação:** Experiência coreográfica.....142

**Misturando tudo! .....145**

Expedição cultural..... 146

Diário de artista ..... 146

Conexão arte..... 147

Linha do tempo ..... 148

*Os seres humanos e a dança:  
juntos desde o primeiro gesto ..... 148*

**Traços e cores**

**UNIDADE 3**

**Capítulo 1: DESENHAR,  
PINTAR E GRAVAR ..... 152**

**DEM DESENHAR!**..... 154

**DEM DESENHAR E GRAVAR!**..... 155

**Tema 1 – No princípio era o traço ..... 156**

O desenho pelo desenho .....157

Desenho como processo da gravura.....161

Desenho como processo da pintura.....163

Desenhos para projetos.....164

**Mundo conectado:** Arte e religião .....165

**Tema 2 – Ilustração – um olhar especial .....168**

Ilustração no tempo e do tempo .....168

**Mundo conectado:** Ilustração e Ciências.....171

**Mais de perto:** Ilustres ilustrações.....173

**Palavra do artista:** Rosana Urbes.....174

**Mais de perto:** Ilustrações e origens.....175

**Palavra do artista:** J. Borges.....177

**Linguagem das artes visuais .....178**

Materiais, pontos, linhas,  
formas, superfícies e cores .....178

**Linguagem das artes visuais .....179**

Mundo colorido .....179

Cor luz e cor pigmento .....181

**Ação e criação:** Compondo imagens.....184

Ler é conversar .....185

O desenho e seus diversos materiais.....186

**Ação e criação:** Desenhando ideias.....188

**Ação e criação:** Composições policromáticas..191

**Linguagem das artes visuais .....192**

Imagens gravadas.....192

**Ação e criação:** As etapas da xilogravura.....194

**Misturando tudo! .....195**

**Capítulo 2: SONS E CORES DO  
BRASIL ..... 196**

**DEM CRIAR!**..... 198

**DEM GRAFITAR!**..... 199

**Tema 1 – Colorido brasileiro ..... 200**

Muitos povos e muitas cores .....200

**Mundo conectado:** Floresta Amazônica.....203

**Mais de perto:** Essa mistura dá samba!.....204

**Palavra do artista:** Fabio Oliveira, o Cranio.....207

**Tema 2 – Imagens da música brasileira ..... 208**

Enredo .....208

**Linguagem das artes visuais ..... 209**

Arte *naif*.....209

**Ação e criação:** A tradição da cor.....213

**Linguagem das artes visuais ..... 214**

O grafite.....214

**Ação e criação:** O estêncil.....216

**Misturando tudo! ..... 217**

Expedição cultural..... 218

Diário de artista ..... 218

Conexão arte..... 219

Linha do tempo ..... 220

*O desenho, seus suportes e desdobramentos ..... 220*

**Páginas finais**

Ampliando: Índice remissivo, 222 Referências, 223

Sandra Bordin

Andrew H. Walker/Getty Images

Hiroyski Ito/Julian Archive/Getty Images

