



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Soares Alves, Flávio  
EXERCÍCIOS QUALITATIVOS DE AVALIAÇÃO COM RITMO, EXPRESSÃO  
CORPORAL E DANÇA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Movimento, vol. 22, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp. 75-88  
Escola de Educação Física  
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# EXERCÍCIOS QUALITATIVOS DE AVALIAÇÃO COM RITMO, EXPRESSÃO CORPORAL E DANÇA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*QUALITATIVE EVALUATION EXERCISES WITH RHYTHM, BODY EXPRESSION AND DANCE IN PHYSICAL EDUCATION TRAINING*

*EJERCICIOS CUALITATIVOS DE EVALUACIÓN CON RITMO, EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA*

**Flávio Soares Alves\***

## **Palavras-chave**

Expressão.  
Criatividade.  
Prática (psicologia).

**Resumo:** Nas disciplinas de Atividades Rítmicas e Expressivas e Dança os alunos dos cursos de Educação Física vivenciam jogos rítmicos e expressivos, exercícios de sensibilização, musicalização e práticas de criação em dança. O objetivo deste estudo foi mapear os modos como valorizamos essas práticas intensivas nas avaliações dessas disciplinas, sabendo que tais práticas não se deixam apreender facilmente por registros quantitativos de avaliação. Dentre os exercícios realizados, demarcamos: trabalhos coletivos, monitorias em dança, processos criativos, montagens e apresentações artísticas. Ao valorizar a produção de diários como meio de registro dessas experiências, o olhar avaliativo se concentrou sobre as intensidades que atravessam essas práticas, abrindo um campo de discussões acerca dos efeitos dessas intensidades no âmbito da formação acadêmica.

## **Keywords**

Expression.  
Creativity.  
(Psychology)  
Practice.

**Abstract:** In the disciplines of "Rhythmic and Expressive Activities" and "Dance", Physical Education college students experience rhythmic and expressive games, as well as exercises in sensibilization, musicalization, and creative practice in dance. This article maps the ways we ascribe value to those intensive practices when evaluating those disciplines, knowing that such practices do not allow themselves to be easily evaluated by quantitative measures. The exercises included: collective works, tutoring in dance, creative processes, staging and artistic performances. Through appreciation of diaries to record those experiences, our evaluative approach focused on the intensities that cross those practices, thus opening a discussion about the effects of those intensities in academic training.

## **Palabras clave**

Expresión.  
Creatividad. Práctica  
(Psicología).

**Resumen:** En las disciplinas de "Actividades Rítmicas y Expresivas" y "Danza" los estudiantes de los cursos de Educación Física experimentan juegos rítmicos y expresivos, ejercicios de sensibilización, musicalización y prácticas de creación en danza. El objetivo de este estudio fue trazar las formas en que valoramos estas prácticas intensivas en las evaluaciones de estas disciplinas, sabiendo que estas prácticas no se dejan apoderar fácilmente por registros cuantitativos de evaluación. Entre los ejercicios realizados destacamos: trabajos colectivos, monitores en danza, procesos creativos, montajes y presentaciones artísticas. Al valorizar la producción de diarios como instrumento para registrar estas experiencias, la mirada evaluativa se centró en las intensidades que atraviesan estas prácticas, abriendo un espacio de discusión sobre los efectos de esas intensidades en el ámbito de la formación académica.

\*Universidade Estadual Paulista (UNESP).  
Campus Rio Claro. Rio Claro, SP, Brasil.  
E-mail: flavio\_alves@rc.unesp.br

Recebido em: 11-06-2015  
Aprovado em: 09-11-2015



## 1 INTRODUÇÃO

Logo no primeiro semestre do primeiro ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, o futuro professor cursa a disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas, e dentre as especificidades desta disciplina se destaca o trabalho de sensibilização corporal através de práticas de musicalização, percussão corporal, exercícios com rimas, cantigas de roda, jogos rítmicos, mímicos e expressivos, dentre outras atividades que exploram o universo infantil, valorizando a dimensão expressiva e criativa dos movimentos produzidos pelos alunos.

No semestre seguinte, o aluno de graduação cursa a disciplina de Dança, na qual tem a oportunidade de conhecer, vivenciar e estudar diversas linguagens da dança presentes em diferentes contextos histórico-culturais. Com essas vivências, a disciplina de Dança reforça a abertura às sensibilidades e a potencialização da criatividade e da expressão corporal, iniciadas na disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas e, desta forma, oferece ao futuro professor a possibilidade de vivenciar a experiência intensiva (lúdica) na formação em Educação Física, dentro de um contexto diferente daquele constituído na prática esportiva, na qual o intensivo geralmente está em função do jogo competitivo.

Nas práticas rítmicas e expressivas e nas práticas em dança também há “alguma coisa em jogo”, tal como salienta Huizinga a respeito dos jogos (2005, p. 4). Esse “algo em jogo”, nestes casos, é aquele elemento intensivo que tem o poder de fascinar, excitar e envolver. Por ele se ascende à experiência artística e ao exercício lúdico da criação e da espontaneidade, que, por sua vez, alimentam os jogos rítmicos e expressivos e a produção em dança.

Como estar atento a esse elemento intensivo nas avaliações dessas disciplinas, sabendo que tal elemento não se deixa apreender facilmente por registros quantitativos de avaliação? Tal questão ganha fôlego quando se considera o contexto no qual essas disciplinas se enquadram dentro da formação acadêmica. Não são recentes as discussões sobre as tendências bancária e tecnicista da formação educacional. Freire (1975, 1979, 1996) já a denunciava em seus estudos, e essas mesmas tendências podem ser sentidas nas disciplinas de Atividades Rítmicas e Expressivas e Dança quando nos vemos na necessidade de quantificar o desempenho dos alunos, tendo, muitas vezes, que se submeter a diretrizes avaliativas restritas que pouco se preocupam com os processos, pois a elas só interessam os resultados na sua superfície mais formal e objetiva.

Não obstante, os jogos rítmicos e expressivos e as aulas de dança fogem aos limites da objetividade, pois trazem como proposta o exercício da sensibilidade, da criatividade e da expressão corporal dentro do contexto da produção artística. Tais propostas certamente podem ser sistematizadas, no entanto, elas se mantêm em aberto, pois reclamam pelas relações que só se constituem na prática enquanto processos. E não há processo sem envolvimento dos alunos! Sendo assim, as propostas de trabalho dessas disciplinas são sempre extraproposicionais, pois vazam aos moldes de uma estrutura prévia proposta, à espera do que há de vir com as respostas corporais criadas pelos alunos na efetiva vivência da proposta lançada.

Isso interfere diretamente na avaliação do desempenho dos alunos nessas disciplinas. Tendo em vista a composição desses pressupostos, o objetivo deste trabalho foi mapear os dispositivos avaliativos constituídos na disciplina de Dança e na disciplina de Atividades

Rítmicas Expressivas dos cursos de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, realizadas no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 respectivamente. Descrevemos os modos através dos quais professor e alunos estiveram atentos à experiência criativa e expressiva e ao registro dessas experiências intensivas ao longo dessas disciplinas.<sup>1</sup>

O primeiro passo foi reconhecer que, para valorizar a experiência intensiva e considerar uma possibilidade de apreensão dessa experiência, era preciso atrelar o exercício avaliativo ao processo, isto é, ao movimento efetivamente constituído nas aulas vivenciadas ao longo de todo o semestre. Assumimos, portanto, um caráter processual da avaliação em detrimento de registros pontuais que restringissem o exercício avaliativo às apreensões conceituais do conhecimento ensinado<sup>2</sup>. Assim, acompanhando os processos, valorizamos as ações criativas e expressivas forjadas pelos próprios alunos a partir das proposições lançadas pelo professor.

Essa opção pelo processo não passou despercebida pelos alunos. Um deles assim relata:

[...] achei interessante a forma de avaliação utilizada pelo professor, quebrando o tabu de que é dever ter uma prova escrita [...] realizando projetos e trabalhos, todo o conteúdo da disciplina é realmente absorvido por quem o faz. (Fragmento de diário – aluno nº. 5).

Esta expressão escrita traz uma mostra do que queríamos alcançar ao valorizar o processo, pois, ao invés da apreensão conceitual e objetiva, nos interessava a transformação dos conceitos junto à realização de projetos e trabalhos ao longo da disciplina. Para tanto, foi preciso garantir aos alunos diferentes vivências, a partir das quais se desencadearam as aprendizagens dos alunos acerca do ritmo, da criatividade, da dança e da expressão.

No intuito de organizar essas aprendizagens e perceber seus efeitos no âmbito avaliativo, distinguimos o funcionamento de quatro dispositivos no decorrer das disciplinas aqui consideradas: 1. Exercícios de Escrita de Si; 2. Trabalhos Coletivos; 3. Monitorias em Dança; 4. Processo Criativo, montagem e apresentação artística.

Os trabalhos coletivos, as monitorias em Dança e o processo criativo foram as estratégias a partir das quais os alunos encontraram elementos para o desenvolvimento de escritas de si. Essas escritas, por sua vez, foram registros sobre as aulas vivenciadas que permitiram a expressão escrita das aprendizagens vivenciadas. Indicávamos para que os alunos escrevessem seus diários (escritas de si) no final de cada aula, assim, com a experiência “fresca” na memória, compunham suas escritas movidos não só pelo registro descritivo e ordinal de tudo que se passou, mas também motivados pela impressão das sensações e sentidos experimentados com a prática (ALVES; CARVALHO; DIAS, 2011).

1 As disciplinas em pauta são semestrais, têm uma carga horária de 60 horas/aula cada e são oferecidas para 60 alunos divididos em duas turmas de 30 alunos cada nos cursos de graduação em Educação Física da instituição acima referida, nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado.

2 Para dar respaldo teórico, metodológico e conceitual a essa modalidade avaliativa aqui assumida, buscamos pelos estudos de Freire (1975, 1979, 1996). Segundo este educador, para fugir das tendências bancária e tecnicista da educação é preciso problematizar a produção de conhecimento, levando o educando a construí-lo de modo crítico, criativo e autônomo. Para tanto, é preciso rever, dentre outras questões pedagógicas, o processo avaliativo pautado pelo modelo reprodutivista. Mas como rever esse processo quando a educação insiste em validar parâmetros quantitativos de avaliação da aprendizagem? É no bojo dessa discussão, que busca por possibilidades criativas de problematização dos conhecimentos, à moda freireana, que situamos nossa noção de avaliação, dando-nos fôlego para compor as reflexões presentes neste artigo.

A seguir, passamos a descrever cada um desses dispositivos, tentando trazer para este texto a leitura dos alunos sobre esses dispositivos e as discussões geradas a partir dos textos estudados em aula<sup>3</sup>.

## 2 ESCRITAS DE SI

Hoje tivemos nossa primeira aula prática comandada pelo professor e confesso que a aula me surpreendeu. No início estávamos todos intimidados, presos, e com alguns exercícios melhoramos nossa afetividade, passando a nos soltar mais, a liberar nosso eu de dentro e deixar que ele falasse por si, se manifestando através de nossos movimentos. Mesmo com toda a dificuldade a aula nos proporcionou alegria [...] isso pode ser uma maneira eficiente de manter o aluno interessado e participativo. Mais do que ensinar, a aula nos provocou! (Fragmento de diário - aluno nº. 9).

O relato acima é de uma aluna que tenta expressar com suas próprias palavras o que sentiu a partir da experiência vivenciada em aula. Observe que se trata de uma escrita que diz respeito às intensidades sentidas na prática, portanto, trata-se de uma escrita em movimento que não se ocupou apenas com o registro regular daquilo que se passou, mas que também se deixou afetar pelas sensações e sentidos experimentados lá na prática.

Para a composição dessa escrita a aluna teve que recuperar o que Brikman (1989, p. 14) diria se tratar de “unidade psicossomática”. Segundo essa autora, a “unidade psicossomática” coloca “o movimento no centro do processo de desenvolvimento corporal”. Assim, em movimento, a aluna faz a experiência de si mesma imersa em um campo de envolvimento com a própria experiência corporal e do centro dessa imersão vê possibilidades de se soltar e se liberar das prerrogativas que a impedem à experiência sensível.

No caso do relato acima, notamos que a experiência de movimento foi o elemento disparador dessa liberação. Foi a experiência de movimento também que mobilizou o entendimento e a escrita, por sua vez, foi a estratégia com a qual o entendimento deu voz à aprendizagem que se constituía.

Para dar suporte a esta modalidade de escrita, buscamos respaldo nas ideias de Michel Foucault sobre a escrita de si. Segundo esse autor, tal escrita se constitui como movimento expressivo na medida em que estimula os “movimentos do pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 145).

Para compor escritas de si é preciso acompanhar os movimentos da experiência sensível – experiência real de envolvimento com algo – deixando se encharcar pelas forças

3 Como salientado, ao longo deste artigo buscamos compor discussões levando em consideração os registros escritos dos alunos. Como prerrogativa ética, convém informar que tal procedimento está respaldado pelo projeto de pesquisa intitulado “Práticas Corporais e Invenção de Si na Formação em Educação Física”. O protocolo da referida pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, em dezembro de 2013. Para a composição deste artigo optamos pela não divulgação da autoria dos fragmentos escritos. Os 38 participantes foram numerados (de 1 a 38) e os fragmentos escritos aproveitados neste artigo podem ser identificados dentro dessa numeração. É importante frisar que os 60 alunos envolvidos nas disciplinas compuseram escritas de diários, todavia, para este estudo foram considerados apenas os escritos dos 38 alunos (20 do sexo feminino e 18 do sexo masculino) que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Esse termo foi apresentado aos alunos após o término das disciplinas em questão, para evitar que o aluno entendesse a participação no estudo como fator preponderante na composição de sua avaliação nas disciplinas realizadas. Por fim, convém informar que os fragmentos efetivamente registrados neste texto foram escolhidos tendo em vista suas adequações na composição das discussões aqui geradas. Nem todos os fragmentos considerados foram aqui registrados, tendo em vista o formato da apresentação deste artigo, no entanto, na medida do possível, tentamos aproveitar toda a amostra, selecionando momentos aleatórios das escritas em que ficava evidente a exposição deste “intensivo”, em pauta no texto em questão. Tal intensivo foi experimentado coletivamente, portanto, muito mais do que “quem” escreveu, nos ocupamos na verificação do “como” esse intensivo foi sendo forjado na experiência da escrita.

que aí transitam. Como proceder no registro de escritas de si? Seguindo os rastros daquilo que te afeta e te convida a exploração e redescoberta de si, tendo a escrita como veículo expressivo, deste ponto, voltamos para o relato da aluna registrado acima. Observe que sua escrita se desenha como um mapa que acompanha os movimentos da experiência por ela própria vivenciada, assim, em movimento, o entendimento foi se constituindo e, ao mesmo tempo, foi calibrando o foco do olhar avaliativo, atento às intensidades que se passavam na experiência corporal (ALVES; CARVALHO; DIAS, 2011).

A prática da escrita de si tornou possível o registro dos outros dispositivos avaliativos da disciplina. Convém salientar que esse exercício de escrita despertou diferentes sensações nos alunos. Enquanto uns tinham mais facilidade de perceber nesse exercício um espaço de expressão que ampliava a experiência corporal vivenciada, outros viam aí uma incômoda provocação que, muitas vezes, os impedia à escrita. Tal constatação não passou despercebida pelos alunos. Um deles assim escreveu:

Achei adorável esse método de avaliação de escrita de si, algumas pessoas têm dificuldades para escrever o próprio nome e por não praticarem são acomodados ao desleixo na escrita e isso os provocou demais[...] (Fragmento de diário - aluno nº. 13).

Para estimular a escrita e evitar os bloqueios, fazíamos os alunos compreenderem que mesmo essa sensação de incômodo e provocação também poderia ser material para o desenvolvimento de expressões escritas. O importante era aceitar o desafio de sair da cômoda situação de ouvinte – que colocava o aluno como receptor passivo das aprendizagens por ele experimentadas – para assumir a condução do próprio processo de organização de suas aprendizagens.

Essa dimensão provocativa da escrita gerou uma sensação desconfortável inclusive para o próprio professor. Muitas vezes os alunos viam nesse exercício a oportunidade de criticar o professor e seus métodos de condução da aula. Encontramos indícios dessa crítica nos registros a seguir:

O conteúdo dessas disciplinas é um tanto aversivo à minha visão liberal e conservadora e contribui, ao meu ver, para o enfiamento [sic] da formação do aluno, portanto não vejo com bons olhos esse método de trabalho adotado pelo professor. (Fragmento de diário - aluno nº. 15).

Outra aluna assim pontua:

As aulas foram muito repetitivas. Era sempre a mesma coisa: o professor passava uma proposta e nos dava um tempo [para] criar em cima daquilo, depois apresentávamos e discutíamos. Parecia até que o professor não queria dar a aula! Tempo perdido! (Fragmento de diário - aluno nº 19).

Com esses excertos acima temos uma noção do quão difícil é a leitura das expressões escritas dos alunos. De fato não é fácil se perceber como alvo das expressões de incômodo sentidas pelos alunos, por outro lado, tais expressões também concorrem a favor do desenvolvimento expressivo dos alunos, pois, de um modo ou de outro, são expressões e, enquanto tais, registram o que foi sentido pelo aluno. Para não sucumbir à tensão impressa na escrita, o professor precisa assumir uma atitude de desapego e ao mesmo tempo de atenção que leva em conta o contexto da escrita e o esforço legítimo do aluno na expressão de seus sentimentos. Além disso, não se pode deixar de considerar que tais expressões podem ser



sinais de certas necessidades não atendidas pela aula e que, portanto, forçam o professor à diversificação de suas estratégias de ensino, afinal de contas, uma aula de dança não deve trabalhar apenas a criatividade, é preciso dar elementos para estimular o trabalho criativo e tais elementos podem advir também de um trabalho mais atento aos princípios corporais do movimento e essa atenção implica um exercício laboratorial mais específico.

Nota-se, portanto, que a escrita de si afeta não só o aluno, mas também a figura do professor, ao colocá-lo também como aprendiz que afeta, mas também se deixa afetar por tudo aquilo que o rodeia no contexto educativo, forçando-o a se reinventar de acordo com os propósitos assumidos, os objetivos da disciplina, e também pelas transgressões que movem as proposições forçando-as a seus limites.

### 3 TRABALHO COLETIVO

Neste dispositivo de trabalho estava em jogo a habilidade dos alunos de se manterem receptivos frente à imprevisibilidade dos encontros, ou seja, frente à necessidade de terem que responder criativamente e coletivamente às propostas lançadas. Esse dispositivo foi desenvolvido especialmente na disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas<sup>4</sup>.

Como já salientado, as propostas de trabalho com ritmo e expressão estão em aberto, tendo em vista que seus rumos dependem dos caminhos criativos forjados no trabalho em grupo. Um exemplo dessa abertura à criação pode ser visualizado na atividade “Corpos-letras-palavras”, que foi ministrada em uma das aulas sobre pesquisa e exploração de movimentos corporais. Nessa atividade os alunos foram divididos em grupos e a eles foi proposto um desafio: usarem os próprios corpos para representar letras que, juntas, deveriam formar uma palavra. Desta proposição partiu o trabalho coletivo de criação.

Como representar a letra “P”, por exemplo? Que plano espacial utilizar? É preciso mais que uma pessoa para compor essa letra? Quem fica de pé? Quem segura? Onde colocar o pé? Assim, de uma questão a outra, em um processo de gradual envolvimento na proposição lançada, a solução foi tomando seus rumos. A criatividade foi lhe dando o traço, entre as ideias que se somavam e a experiência de efetivamente realizar a ideia proposta, na relação entre os corpos.

Quando tudo parecia se encaminhar para o desfecho, outra tarefa foi acrescida a essa: o grupo deveria “encenar” a criação desta palavra feita de corpos, ou seja, criar uma apresentação que fosse além da mera colocação dos alunos nas posturas inventadas para a representação da palavra. Com isto outros tantos desafios forçaram o grupo a pensar possibilidades de solução da proposta lançada.

Assim, implicados na tarefa, os alunos se viram envolvidos pela experiência de aprender com o outro.

Um aluno assim registrou esse exercício de aprendizagem coletiva:

<sup>4</sup> Para situar a noção de “trabalho coletivo”, buscamos respaldo nos estudos de Ayoub (2003) e Souza (1997), no âmbito da Ginástica Geral e nos estudos de Damiani (2008) no âmbito da Educação. Todavia, muito mais do que demarcar as especificidades que definem como cada uma dessas leituras encaram a noção de “trabalho coletivo”, buscamos pelo entendimento comum que atravessa essas leituras, revelando uma espécie de regra geral sobre esta estratégia didático-pedagógica de ensino e aprendizagem. Tal entendimento diz respeito ao caráter criativo e experimental do trabalho coletivo, que leva à composição de um espaço de trocas realizadas de modo colaborativo entre os integrantes do trabalho em questão, que agem em prol de um fim comum. Esse caráter experimental e criativo mantém a atenção no processo de construção dos conhecimentos, reiterando, assim, a vocação construtivista dessa estratégia de trabalho.

É interessante porque você tenta evitar quem você não gosta muito, ou acaba tendo que tocar em pessoas que você mal conversa. Isso desperta laços novos de amizade... desencadeia algumas quebras de preconceitos. Aprendi algo que pratico desde sempre: procuro me juntar com pessoas com dificuldade de livre criação para estimulá-los. (Fragmento de diário - aluno nº 23).

Esse registro ajuda a pensar que, embora estivesse em jogo uma proposta definida – a representação de palavras com o corpo –, as intensidades geradas com essa proposição foram muito além das palavras e das soluções engendradas. A experiência de estar com o outro e de criar com ele promoveu uma sensibilização coletiva que permitiu a instalação de outros níveis relacionais diferentes daquele no qual impera a vigência dos preconceitos e das convenções. Em meio à tarefa o grupo foi se envolvendo e nesse campo de envolvimento foram se desencadeando algumas quebras de preconceitos, em função da promoção daquilo que se engendrava na relação, como força de criação.

Gilles Deleuze, em sua obra *Diferença e Repetição* (2006), lança uma ideia sobre aprendizagem que se aproxima muito deste exercício do aprender forjado em meio a esses centros de envolvimento. Assim pontua:

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 2006, p. 48).

A partir da leitura de Deleuze, é possível entender a aprendizagem como um espaço de encontro com as potências que agem sobre as palavras e sobre os gestos – os signos – entrelaçando os sujeitos que se envolvem nesse encontro até elevá-los ao plano dos movimentos reais, onde só se passam forças em relação (DELEUZE, 2006, p. 48-49).

A experiência coletiva nas propostas de criação foi o espaço de encontro em meio ao qual o plano dos movimentos reais se instalou. Não foi possível tangenciar esse plano sem lançar-se à prática de um “aprender com” que coloca os aprendizes lado a lado no exercício do aprender.

Para dar outro exemplo de trabalho coletivo e da potência desse dispositivo na constituição das aprendizagens, podemos relatar a atividade “Batuque da Latinha”.

O “Batuque da Latinha” é uma melodia percussiva constituída por palmas e manipulações sequenciadas de uma latinha sobre uma base de apoio<sup>5</sup>. A ideia inicial dessa atividade dentro da disciplina de Dança foi recuperar algumas aprendizagens constituídas na disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas e perceber algumas possibilidades de trabalho com dança a partir do desenvolvimento dessa atividade rítmica.

O primeiro passo foi expor algumas dicas e procedimentos para o aprendizado do batuque, depois disto, reservamos um tempo para que os alunos treinassem juntos o batuque. Esse treino se desenvolveu como uma espécie de laboratório de aprendizagem. Foi nesse laboratório que desenvolvemos o trabalho coletivo como dispositivo avaliativo.

Um aluno assim relatou sua experiência de aprendizagem no laboratório:

A experiência do batuque, de início pareceu ser uma coisa banal, mas na verdade nos ensinou muito, sobretudo quanto à importância do trabalho em grupo. Nossa sala, por exemplo, levou algum tempo para descobrir uma maneira de treinar o

5 O “Batuque da Latinha” foi popularizado pela dupla musical infantil “Palavra Cantada” formada pelos músicos Paulo Tatit e Sandra Peres. Esta dupla musical utiliza o “Batuque da Latinha” como base rítmica por sobre a qual se desenvolve a música “Fome Come”, de autoria da própria dupla.



batuque onde houvesse uma sincronia quanto à velocidade e ritmo de cada um e onde todos conseguissem acompanhar o aprendizado, mas ao fim conseguimos estabelecer uma referência para ditar um ritmo legal, onde todos pudessem praticar [...] (Fragmento de diário - aluno nº 32).

Outro aluno assim pontua:

“No batuque da latinha o que pude levar de aprendizagem é o espírito de trabalho em equipe, que me fez entender que cada pessoa tem sua limitação e seu próprio tempo. Apreendi com essa atividade a ouvir os outros e saber quando uma ideia é melhor que a sua e que vai funcionar melhor no coletivo.” (Fragmento de diário - aluno nº 36).

Ao se perceberem implicados na tarefa de aprender o “Batuque da Latinha”, os alunos se reconheceram como parceiros que sentiam as mesmas dificuldades e desafios na busca pela aprendizagem do batuque. Assim, ajudando uns aos outros, em uma troca mútua e recíproca, a aprendizagem do batuque foi sendo aprimorada, e com esse aprimoramento se constituiu também uma sensibilidade maior à experiência coletiva de aprendizagem que, por sua vez, favoreceu o exercício da criatividade e da expressão.

#### 4 MONITORIAS EM DANÇA

Esse dispositivo de trabalho foi desenvolvido especialmente na disciplina de Dança e teve como objetivo oferecer ao aluno a oportunidade de experimentar o papel do professor na monitoria de uma aula de dança. Para tanto, o aluno teve que escolher uma modalidade dentre as diversas opções que experimentou ao longo da disciplina, montar um planejamento e ministrar a aula planejada frente a seus colegas de classe.

Junto a esse labor acerca do planejamento e da monitoria em dança constituiu-se um trabalho de pesquisa que serviu de escopo para um processo criativo, por meio do qual se constituiu uma montagem coreográfica e uma apresentação artística. Trataremos sobre esse processo criativo e suas consequências estéticas no próximo item. Por enquanto, interessamos refletir sobre as monitorias, tentando dar maior atenção aos modos através dos quais articulamos didaticamente essa experiência avaliativa a partir dos estudos e práticas realizados nas disciplinas em questão.

O primeiro passo foi oferecer aos alunos o máximo possível de vivências em dança para prepará-los para futuras monitorias. Essa preparação começou lá na disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas, na qual os alunos puderam experimentar exercícios de criatividade, musicalização e sensibilização corporal. A partir desses exercícios introduzimos o universo da Dança Criativa, no qual os alunos puderam vivenciar a dança para além do enquadramento restrito das modalidades específicas de dança<sup>6</sup>.

A Dança Criativa foi a porta de entrada que permitiu certa dissolução dos preconceitos dos alunos sobre aquilo que entendiam sobre dança e, a partir do respaldo dado por essa prática,

6 Segundo a leitura de Marques (2012a, 2012b), Dança Criativa é também chamada de Expressão Corporal, ou Dança Expressiva e, quando pautada a partir do referencial labaniano, pode ser chamada também de Dança Laban ou Método Laban. De modo geral, para além das especificidades que cada nomenclatura pode levar, a Dança Criativa possibilita que os alunos criem suas próprias danças com seus corpos e emoções, além de permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar e expandir a própria expressividade. Para tanto, as aulas de Dança Criativa se desenvolvem como espaços laboratoriais de pesquisa e exploração das possibilidades de movimento. Convém salientar que a noção de pesquisa de movimentos introduzida no contexto da Dança Criativa trouxe a dança para perto do contexto da Educação Física, chamando a atenção dos pesquisadores dessa área de estudo quanto à importância dessa prática no desenvolvimento psicomotor e, portanto, como conteúdo fundamental na Educação Infantil (MARQUES, 2012a, 2012b).

os alunos puderem entender que dançar não é só realizar passos de balé, jazz, sapateado, dentre outras técnicas específicas e culturalmente definidas: dançar é também explorar as possibilidades de movimento, dando plena vazão à criatividade e à expressão corporal<sup>7</sup>. Para dar subsídios concretos (físicos) a esse trabalho, os alunos foram levados a buscar em suas próprias experiências de vida os princípios corporais para o exercício da criatividade e da expressão. Para tanto, resgatamos as brincadeiras de infância, o gestual desportivo aprendido na juventude, dentre outras experiências vivenciadas por cada um em sua história de vida. Com esse resgate os alunos seguiram adiante no passeio dentro do universo da dança sem que o preconceito bloqueasse a experimentação.

Esse bloqueio era eminente e frequentemente expressado pelos alunos. Um deles assim registrou em seus diários:

Tinha pavor da ideia de ter que dançar. Nunca fiz isso! Sempre fui esportista, sou rato de musculação, e sei que nunca vou trabalhar com dança, mas aos poucos vi que a disciplina era interessante e tinha muito para me ensinar como professor. (Fragmento de diário - aluno nº 02).

A forma encontrada para dissolver esse bloqueio foi valorizar o exercício criativo e experimental próprio das práticas em dança e com ele arriscar algumas vivências mais específicas, como, por exemplo, aulas de Dança *Break*, Danças Circulares, Dança Aeróbica, princípios da Dança Clássica, Danças Folclóricas, Populares, dentre outras modalidades.

Respaldados por essas vivências e por princípios didáticos estudados ao longo da disciplina, os alunos desenvolveram suas monitorias valendo-se do trabalho coletivo para dividir as tarefas e organizar a intervenção. A princípio, até mesmo os alunos mais acostumados com dança tiveram dificuldades em se colocar no lugar do professor e ensaiar nesta atividade didática suas habilidades de regência e ensino. Sobre essas dificuldades uma aluna assim registra:

No final do semestre tivemos que realizar uma monitoria de dança para nossa turma. Essa experiência me provocou um sentimento de incômodo muito grande, pois, embora eu dance, naquele momento não estava na posição de aluno, mas na posição de professor e ter que expressar ideias, explicar procedimentos exige de você uma atenção constante que, muitas vezes nos deixa espantados, com medo... Mesmo sentindo o peso da dificuldade fui aos poucos me sentindo à vontade com aquela situação e fazendo o meu melhor. [...] Acredito que essa vivência nos instigou a repensar nosso comportamento como alunos, pois nos alertou que seremos futuros professores, portanto, precisamos valorizar essas experiências, pois são elas que nos trarão maturidade para atuar como professores de fato [...] (Fragmento de diário - aluno nº 11).

É importante frisar que o objetivo dessas monitorias era criar um espaço laboratorial devidamente respaldado pelo professor responsável. Todavia, muito mais do que o estudo da didática de ensino da dança, o que estava em jogo era o trabalho criativo e expressivo articulado aos estudos e práticas vivenciadas ao longo da disciplina, que, por sua vez, reclamavam por experiências anteriores advindas da infância e juventude, estimulando, assim, o trabalho com dança.

Ao se colocar como monitor de uma atividade envolvendo dança, junto aos colegas de classe, constituiu-se, ali, um espaço de trocas acerca de questões de cunho técnico, linguístico,

<sup>7</sup> Particularmente, nas disciplinas em questão, a noção de pesquisa das possibilidades de movimento teve como respaldo conceitual e teórico os estudos de Laban (1978). Desse referencial compreendemos e vivenciamos a noção de pesquisa corporal a partir da experimentação das qualidades componentes do esforço: força/peso, tempo, espaço e fluência, tornando possível um estudo centrado no movimento e seu contexto expressivo.

pedagógico e didático. Sabíamos que esse exercício era ainda superficial e incipiente, tendo em vista que os alunos nem mesmo tinham completado um ano de curso de graduação. No entanto, essa experiência prática serviu para alertar os alunos sobre a importância da vivência de experiências didáticas envolvendo a dança, para que, mais tarde, quando formados, se sintam motivados e seguros a trabalhar com esse conteúdo específico, tendo a própria experiência de vida e as aprendizagens vivenciadas nessas disciplinas como suporte para subsidiar o trabalho com dança.

Tal intenção não passou despercebida pelos alunos. Um deles assim registrou:

As monitorias em dança foram extremamente importantes para nossa formação, pois graças a essas experiências pudemos vivenciar e refletir sobre a prática do ensino da dança. Fazer isso em grupo foi ainda melhor, pois tivemos a oportunidade de discutir questões pedagógicas em grupo, perceber a necessidade de adaptações de acordo com os diferentes públicos beneficiados e espaços disponíveis. Não podemos esquecer que enquanto alunos de graduação temos que nos acostumar a exercer o papel de professor e treinar as posturas a serem adotadas perante os mais diversos alunos e situações que teremos que enfrentar. E fazer esse treino com monitorias em dança é ainda melhor, pois muitos de nós nunca dançamos, eu inclusive, mas hoje me vejo motivada a dar uma aula de dança graças a essas vivências. (Fragmento de diário - aluno nº 38).

Não é segredo que muitos profissionais formados em Educação Física deixam de trabalhar com dança pois não se sentem capazes ou motivados para ministrar esse conteúdo. Tal injunção começa a ser reafirmada antes mesmo do ingresso nesse curso, quando os ingressantes ainda não conseguem visualizar o amplo espectro de possibilidades da atuação. Assim, munidos por suas experiências na infância e juventude (muitas vezes resumidas às práticas desportivas competitivas), os alunos, frequentemente, reservam-se a um estudo superficial de tudo aquilo que escapa a esse contexto, como, por exemplo, o trabalho com ritmo, expressão e dança.

Neste sentido, entendemos que as disciplinas de Atividades Rítmicas e Expressivas e Dança precisam romper com essa visão superficial sobre a área, mas esse rompimento não pode ser feito apenas de modo conceitual e reflexivo, do contrário ele não se completa. O aluno precisa sentir na pele as relações que atrelam o esporte com o ritmo, a criatividade, a expressão e a dança, do contrário ele se acomoda a uma condição de receptor passivo de informações sobre ritmo, criatividade, dança e expressão que, justamente por não terem a ver com sua história de vida, nada significam para ele naquele momento da formação.

As monitorias em dança, portanto, se apresentam como estratégias interessantes para dissolução dos preconceitos e composição de aproximações reflexivas mais respaldadas pela prática. Como efeito desses movimentos disparados pelas monitorias, o aluno se vê mais encorajado a trabalhar com dança, ritmo, criatividade e expressão, pois sabe que tal trabalho pode ter um fim em si mesmo – levando a educação artística e estética de seu aluno – ou, então, pode servir como pressuposto fundamental para o desenvolvimento desportivo de seu aluno.

Tal pressuposto diz respeito aos princípios da aprendizagem, que nos levam a pensar, por exemplo, sobre a íntima relação entre ritmo e movimento, na qual se observa que todo movimento é potencialmente rítmico, portanto, o trabalho com ritmo não é exclusivo das aulas de dança, pois diz respeito também a todo e qualquer processo de aprendizagem, o que justifica a necessidade do trabalho com ritmo como pressuposto para o desenvolvimento desportivo (CAMARGO, 1994, FITZGERALD; BUNDY, 1978). A própria noção de ritmo pode ser o ponto

de partida para pensarmos as relações entre ritmo, dança, criatividade e expressão, enfim, surge destas articulações o arcabouço teórico-conceitual que legitima as aproximações entre essas práticas e a iniciação desportiva.

## 5 PROCESSO CRIATIVO E MONTAGEM COREOGRÁFICA

Este dispositivo avaliativo foi desenvolvido na disciplina de Dança e, como já observado, estava atrelado ao exercício das monitorias, constituindo-se como projeção estética dessas experiências didáticas com dança.

Os grupos constituídos para as monitorias tiveram que escolher um tema que serviria de foco para prover uma montagem coreográfica e uma apresentação artística. Vários foram os temas escolhidos, dentre os quais destacamos: Jogos Olímpicos, Violência Doméstica, Consciência Corporal, *Rock Nacional*, Ritmo e Movimento, Educação Física, dentre outros. Cada grupo escolheu seu tema a partir de seus próprios interesses de pesquisa e não houve interferência do professor nessa escolha.

Entre a escolha temática e a apresentação coreográfica se desencadeou um longo período de quase três meses, no qual, junto às atividades da disciplina (estudos e vivências práticas), se constituiu uma pesquisa, ou seja, um processo de intenso estudo, envolvimento e elaboração dos alunos sobre o tema escolhido. É a esse exercício de pesquisa que estamos chamando de processo criativo e é a esse processo que nos remetemos nesta seção.

Ao se envolver com esse processo criativo nas monitorias em dança, criamos um espaço laboratorial no qual os alunos puderam testar movimentos, se apropriar de passos, transgredi-los e reinventá-los de acordo com os modos como cada grupo entendia (e sentia) o tema assumido, dando-lhe uma versão na linguagem dos movimentos. Com isso, os alunos puderam coletivizar essas experimentações corporais e amadurecer seus estudos sobre o tema escolhido. Como efeito desse processo, a prática da montagem coreográfica foi sendo facilitada, à medida que os estudos corporais realizados davam sentidos e rumos às suas composições.

Nota-se, portanto, que o que estava em jogo nas monitorias era muito mais do que a apreensão e transmissão de passos codificados e estruturas coreográficas predefinidas. É fato que, para iniciar a operacionalização desse dispositivo, os alunos tiveram que escolher uma modalidade específica de dança, para que assim tivessem um ponto de partida para desenvolver suas monitorias e seus trabalhos criativos, mas ao se envolver com o planejamento da aula e com o processo da criação coreográfica, os alunos viram possibilidades de adaptação dos gestos codificados dessas modalidades, segundo os modos constituídos pelos próprios alunos nas relações que foram estabelecendo com a modalidade escolhida.

Todavia, chegar nesse entendimento sobre as monitorias não foi uma tarefa fácil! Tivemos que nos empenhar na orientação dos trabalhos dos grupos. Para tanto, apresentamos um modelo de aula que os alunos poderiam utilizar caso sentissem necessidade. Nesse modelo, dividimos a montagem da aula em “momentos”, que descriminamos a seguir:

- Momento de preparação e dissolução da percepção cotidiana – trabalho com alongamentos, trabalho com a respiração, relaxamentos, massagens, exercícios de concentração, dentre outras estratégias que busquem preparar e introduzir o corpo para a aula prática;

- Momento técnico-expressivo – trabalho rítmico envolvendo o universo técnico escolhido pelo grupo. Exemplo 1: trabalho com elementos da capoeira traz a possibilidade de exploração de movimentos próximos ao chão (plano médio e baixo), além do trabalho com movimentos de luta/combate (defesa que vai na direção do ataque, ataques traumatizantes, etc.; Exemplo 2: trabalho com elementos do balé clássico: esse repertório expressivo traz a possibilidade de exploração de movimentos em equilíbrio estático, “*pivots*”, “*pirouettes*”, saltos, etc.);
- Momento Jogos de Improvisação – exercícios lúdicos realizados individualmente, em dupla ou em grupos, nos quais deve haver exploração do trabalho técnico realizado no momento técnico-expressivo anterior;
- Fragmentos coreográficos – utilizando a música escolhida para a apresentação (ou outra música qualquer), ensinar à classe uma sequência de passos (que podem ser os mesmos da coreografia montada para a apresentação), que devem ser memorizados e performatizados pelos alunos participantes;
- Encerramento – momento de fechamento da aula usando técnicas de alongamento, relaxamento ou outras atividades inventadas pelo grupo.

Para além dessa estrutura dada, reiteramos a necessidade dos alunos adaptarem e transformarem esses momentos de acordo com seus interesses e, no principal, de acordo com os encaminhamentos das ideias acerca do tema escolhido para a montagem coreográfica, com isso reforçamos os entrelaçamentos entre o exercício didático de montagem das monitorias e o exercício laboratorial e criativo da montagem coreográfica. Mesmo assim, a dificuldade insistiu para aqueles que entendiam a aula de dança como espaço de reprodução de passos codificados. Essa dificuldade não passou despercebida pelos alunos e um deles assim relatou:

O trabalho de planejamento da aula junto com o processo da criação coreográfica me fez entender que dançar não se restringe a modalidades e passos coreografados. Dar uma aula de dança tendo que pensar não só nos passos, mas nas relações com o tema escolhido significa ter que dar espaço para a desenvoltura, para a inovação, para o improviso, porque sem isso não tínhamos jogo de cintura para saber como adaptar os passos de acordo com as várias situações realizadas pelo grupo. (Fragmento de diário - aluno nº 6).

Ao que parece, a dificuldade em ir além da mera transmissão de passos dá indícios de certa resistência sobre a noção de aula como espaço laboratorial de pesquisa e exploração das possibilidades de movimentos. Como efeito, a noção de aula se distancia da noção de processo, não obstante, o “jogo de cintura”, a abertura para a “inovação” e o “improviso” deram margem para outros entendimentos sobre a noção de aula e sobre sua função no processo de elaboração e montagem coreográfica e foi justamente aí, nesta abertura às transgressões advindas das relações dos alunos com o tema escolhido, que conseguimos valorizar o processo criativo e manter a preocupação e o olhar avaliativo sobre os movimentos constituídos nesse processo.

## 6 A APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA E OS REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO

Ao valorizar os relatos escritos que se desdobravam dos trabalhos coletivos, das monitorias em dança, dos processos criativos e montagens coreográficas, operamos um

deslocamento do olhar avaliativo a favor dos movimentos intensivos experimentados nas aulas de Atividades Rítmicas, Expressivas e Dança. Desta forma, os estudos, pesquisas e propostas vivenciados nas disciplinas em questão funcionaram como dispositivos<sup>8</sup> e, enquanto tais, ressoaram para além da inevitável tendência à quantificação dos desempenhos dos alunos, forçando o reajuste dos conhecimentos específicos dessas disciplinas, de acordo com os modos através dos quais os alunos se relacionaram com esses conhecimentos aprendidos e lhes deram sentidos ao se envolverem com eles nas experiências de criação e expressão vivenciadas.

As apresentações das obras artísticas (coreografias) derivadas desse intenso envolvimento com os conteúdos em questão são exemplos desse deslocamento do olhar avaliativo aqui sugerido, no qual, muito mais do que a apresentação em si, estavam em jogo as mobilizações desencadeadas nas performatizações sobre o palco. Tais mobilizações se projetaram para além dos palcos, revelando alcances muito mais amplos que extrapolam a quantificação dos desempenhos. Que alcances foram esses? Para termos uma noção deles, recorremos aos registros escritos dos alunos:

A experiência do palco foi algo mágico! Fiquei muito ansioso para apresentar a coreografia que tanto nos empenhamos em montar, mas depois que a apresentação aconteceu me senti meio estranho, como se tivesse faltado alguma coisa. É claro que veio uma sensação de alívio e uma sensação de dever cumprido, mas veio também a vontade de fazer diferente, de mudar uma coisa aqui, outra ali [...]  
(Fragmento de diário - aluno nº 17).

Outro aluno assim relata:

Me senti nú [sic] sobre o palco! É impressionante como a gente se sente exposto lá em cima, todo mundo olhando pra você, enfim, não tem como se esconder naquela situação. Os olhares dos espectadores te invadem sem qualquer restrição. Se você erra a coreografia, tem sempre alguém que percebe e se não percebem, você sabe que errou e isso já é suficiente para aumentar ainda mais a sua ansiedade e sensação de exposição. [...] Isso me fez pensar na função do professor, pois ele também se expõe frente aos alunos [...] e um dia também seremos professores. Iremos expor ideias na frente dos alunos e para isso precisamos dominar o conteúdo que ministramos, mas só saber o conteúdo não é suficiente. Dar aula exige coragem também [...] foi essa a grande aprendizagem que aprendi sobre o palco.  
(Fragmento de diário - aluno Nº 13).

Os excertos acima dão uma ideia do valor imensurável atribuído à experiência da apresentação artística. É claro que estava em jogo uma nota (de 0 a 10), mas, para além dessa dimensão possível de ser mensurada, o momento do palco colocou os alunos às voltas com as mobilizações desencadeadas dessa experiência de plena exposição e performance. Tais mobilizações foram registradas nos diários como projeções expressivas, isto é, como esforço de invenção no campo da escrita de aprendizagens vivenciadas na prática. Assim, para além do enquadramento disciplinar, esses registros escritos ressoaram em um âmbito mais amplo, afetando a formação acadêmica e, em última análise, a constituição das subjetividades.

<sup>8</sup> A noção de “dispositivo” aqui assumida parte da leitura de Foucault (2006) sobre esse conceito. Segundo esse autor, dispositivos são redes de relações estabelecidas entre elementos heterogêneos que possuem uma função estratégica. Tal função ressoa para além do enquadramento funcional no qual operam, forçando o reajuste das forças em jogo, segundo os sentidos forjados nas relações em questão.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de; DIAS, Romualdo. A “escrita de si” na formação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, p. 239-258, 2011.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.
- BRICKMAN, Lola. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.
- CAMARGO, Maria Lígia Marcondes. **Música /Movimento**: um universo em duas dimensões; aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FITZGERALD, Hiram; BUNDY, Robert. **Ritmo, tempo e comportamento humano**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5: Ética, Sexualidade, Política.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- MARQUES, Isabel A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012b.
- SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.